



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

JORALICE CRISTINA VIRGÍNIO DE MORAIS

**SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

MOSSORÓ/RN
2020

JORALICE CRISTINA VIRGÍNIO DE MORAIS

**SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

MOSSORÓ/RN
2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M827s	<p>Morais, Joralice Cristina Virgínio de Sentidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). / Joralice Cristina Virgínio de Moraes. - Mossoró, 2020. 142p.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Política Curricular. 2. Formação Docente. 3. PNAIC. 4. Sentidos. I. Oliveira, Meyre-Ester Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
-------	---

JORALICE CRISTINA VIRGINIO DE MORAIS

**SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
(POSEDUC/UERN)

Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira
(POSEDUC/UERN)

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos
(POSENSINO/UERN/UFERSA)

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha
(UFERSA)

Às minhas filhas Joyce Cibelly e Ana Alice
Que são a razão do meu viver,
O meu amor maior,
Aqueles que me impulsionam a ver a vida
mais colorida.

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela força e determinação que me deste durante todo esse trabalho de pesquisa que não foi fácil, pois os obstáculos foram muitos e a minha querida mãe que de forma muito carinhosa não me queria ver preocupada com nada, só queria me ver feliz.

Aos meus netos Arthur César e Lavínia Cibele que me ensinam todos os dias o doce sabor de ser vovó.

Aos familiares; pai, irmã e sobrinhos pelo incentivo, apoio por me ajudarem a não desistir.

À minha orientadora Meyre-Ester Barbosa de Oliveira que sempre me acolheu de braços abertos e me orientou com muito carinho e dedicação, ajudando a tomar novos posicionamentos, a ter novos olhares sobre a formação de professores, a romper com linearidades e ver novos caminhos nas políticas de currículo, só assim me afasto de verdades absolutas e do dualismo “certo e errado”.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE) que grandiosamente compartilhamos aprendizados, conhecimentos, dúvidas e descobertas.

Aos professores e professoras do mestrado que de forma brilhante me fizeram acreditar em outras possibilidades, rompendo com certas verdades, que me fizeram decidir e descobrir sobre o mundo da pesquisa.

Às colegas do mestrado, com as quais demos as mãos, os ombros, compartilhamos sabores e angústias, enfim conseguimos.

À Brena Kécia que sempre me ouviu, me tranquilizou, afirmando que tudo daria certo.

Às colegas de trabalho que sempre estiveram pertinho, acompanhando, torcendo e vibrando comigo; a elas minha gratidão: Márcia Núbia, Rosiley Alfredo, Sueleide Alves e Sonally Sandja.

Em especial, à Rilzonete Batista, pelo espírito motivador e incentivador dessa conquista, pessoa que me impulsionou a cursar o mestrado.

Às orientadoras de estudo do PNAIC Mossoró município, que ao longo destas descobertas, fortalecemos e ressignificamos os vínculos profissionais.

Agradeço às professoras alfabetizadoras que fizeram parte desta pesquisa e que sempre estiveram disponíveis para conversarmos.

À Fabíola Vale (Diretora do colégio CEAMO) que sempre esteve presente na minha vida acadêmica, profissional e sempre acreditou no meu trabalho.

Aos demais colegas que de forma direta ou indireta estiveram comigo nessa caminhada de dois anos. Deixo o meu muito obrigada.

Por outro ângulo, DAVI.

A vida é cheia de surpresas e incertezas
A vida nos traz sabores e dissabores
Precisamos amar e a vida aproveitar

Enfrentar a vida é ter coragem de superar
No sentir, pensar, ouvir, ver e amar,
Experimentando, fazendo e refazendo
Quantas vezes for preciso
E assim como Davi, que enfrentou o seu gigante,
Não temeu nem desistiu, mas armou-se de confiança
Busque no seu interior a coragem e a perseverança

Por que só viver de felicidade?
Por que há aprendizado em todos os momentos.
Sabe o que é mais genial?
Por que nós somos únicos e especiais
E a cada momento podemos nos resignificar

Acreditar em si
Já é um grande passo
Não existe o certo e o errado
Existe você, no que acredita e faz da sua vida.

(Joralice Morais)

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política que expressa um compromisso firmado entre os governos federal, estaduais e municipais, com o intuito de atender a meta 5, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2011 a 2020, que preconiza a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças na faixa etária dos 06 (seis) aos 08 (oito) anos, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta como ações centrais a formação continuada para docentes, todavia uma das questões que tem assumido relevância no âmbito dessa política se refere ao direito de aprendizagem que, por sua vez, se vincula à produção de propostas curriculares. Nessa perspectiva, o PNAIC assume a dupla função de política de formação de professores e de proposição curricular. A presente pesquisa busca compreender os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo no âmbito do PNAIC. Tem como propósito a análise de como essa política é interpretada e traduzida por professores alfabetizadores (1º ao 3º ano) que participaram da formação promovida pela Secretaria de Educação do Município de Mossoró/RN no contexto do Pacto. Busca conhecer como os sujeitos/atores interpretam, traduzem, atribuem significados e, assim, atuam com a política em destaque. Para tanto, assume como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe estudada por Mainardes (2006; 2007) e Ball, Maguire e Braun (2016), em diálogo com Lopes (2012; 2013; 2018), Macedo (2018), Oliveira (2016), Ball e Mainardes (2011), Frangella (2018), entre outros. Consiste em uma pesquisa qualitativa cuja produção de dados compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras efetivas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, bem como, a análise documental da portaria do PNAIC nº 867 de 04 de julho de 2012, caderno de apresentação, 4 (quatro) cadernos de estudos de Língua Portuguesa ano de 2013. Pondera que os materiais analisados apresentam sentidos híbridos sobre currículo e avaliação na perspectiva de compatibilização com o que determinam os direitos de aprendizagem, as avaliações externas e as metas estabelecidas. Os resultados apontam que, apesar das orientações prescritivas e padronizadoras, os professores no processo de tornar a política em prática interpretam e traduzem as orientações de forma ativa. Considera relevante aprofundar a análise sobre as perspectivas, estratégias e intervenções realizadas pelos sujeitos/atores escolares na tradução das políticas.

Palavras-chave: Política Curricular. Formação Docente. PNAIC. Sentidos.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC in Portuguese) is a policy that expresses a commitment made among the federal, state and municipal governments, in order to achieve goal 5, foreseen in the National Plan for Education for the period 2011 to 2020, which advocates mandatory to teach all children between the ages of 06 (six) and 08 (eight) years, guaranteeing the right to learn Portuguese and Mathematics. It presents as central actions the continuing education for teachers. However, one of the issues that assumed relevance in the scope of this policy refers to the right to learn, which, in turn, is linked to the production of curricular proposals. In this perspective, PNAIC assumes the dual role of teacher training policy and curriculum proposition. This research seeks to understand the meanings produced about teacher education and curriculum within the scope of PNAIC. Its purpose is to analyze how this policy is interpreted and translated by literacy teachers (1st to 3rd year) who participated in the training promoted by the Department of Education of the Municipality of Mossoró/RN in the context of the Pact. It seeks to know how subjects/actors interpret, translate, assign meanings, and, thus, act at featured policy. To this end, it assumes the theoretical-methodological approach of the Ball and Bowe Policy Cycle studied by Mainardes (2006; 2007) and Ball, Maguire and Braun (2016), in dialogue with Lopes (2012; 2013; 2018), Macedo (2018), Oliveira (2016), Ball and Mainardes (2011), Frangella (2018), among others. It consists of a qualitative research whose data production comprised semi-structured interviews with four effective teachers from the municipal teaching network of Mossoró/RN, as well as the documentary analysis of the PNAIC Ordinance No. 867 of July 4th, 2012, presentation notebook, 4 (four) Portuguese language study notebooks year 2013. It considers that the analyzed materials present hybrid meanings about curriculum and evaluation in terms of compatibility with what determines learning rights, external assessments and established goals. The results show that, despite prescriptive and standardizing guidelines, teachers in the process of making policy into practice interpret and translate guidelines actively. It considers relevant to deepen the analysis of the perspectives, strategies and interventions carried out by the school subjects/actors during the translation of policies.

Keywords: Curricular Policy. Teacher Education. PNAIC. Senses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 1.....	63
Quadro 2 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 2.....	63
Quadro 3 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 3.....	64
Quadro 4 - Caderno de Campo (turmas multisseriadas).....	64
Quadro 5 - Ciclo de Alfabetização.....	66
Quadro 6 - Pauta do PNAIC.....	74
Quadro 7 - Estrutura Curricular.....	88
Quadro 8 - Nomes das entrevistadas.....	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caderno de Apresentação do PNAIC.....	59
Figura 2 - Cadernos de Língua Portuguesa, ano 1, ano 2, ano 3.....	63
Figura 3 – Direitos de Aprendizagem (Leitura).....	71
Figura 4 – Manual – Jogos de alfabetização.....	109

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
EDUS	Escola Educa para Sonhos
ELMA	Escola Lápis na Mão
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
FIP	Faculdade Integradas de Patos
FOPAM	Formação de Professores Alfabetizadores de Mossoró
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FVJ	Faculdade do Vale do Jaguaribe
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
JOM	Jornal Oficial de Mossoró
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NEI	Núcleo de Educação Infantil
OCDE	Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLO	Projeto de Lei Ordinária
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSEDUC	Programa de Pós -Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
RECNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RN	Rio Grande do Norte
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA LEITURA SOBRE A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHEN BALL E COLABORADORES.....	28
2.1 O ciclo de políticas.....	28
2.2 Teoria da atuação.....	33
3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	43
3.1 A Portaria do PNAIC.....	43
3.2 Revisão de Literatura: o que apontam as pesquisas?.....	48
3.3 Políticas curriculares e de formação de professores: articulações.....	55
4 ANALISANDO OS CADERNOS DE ESTUDO E ESTABELECENDO UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC	58
4.1 A organização e a estrutura do Caderno de Apresentação.....	58
4.2 Cadernos de Língua Portuguesa (2013): Analisando os volumes 1, 2 e 3 e o Caderno do Campo.....	62
5 ENTRE ESPAÇOS E SUJEITOS: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	85
5.1 Conhecendo o <i>lócus</i> e os participantes da pesquisa.....	85
5.1.1 Caracterização da Escola Lápis na Mão - (ELMA).....	86
5.1.2 Caracterização da Escola Educa para os Sonhos – (EDUS).....	93
5.1.3 Analisando os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores: Que discursos estão em debates?.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	133
ANEXOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar é descobrir um universo escondido,
 É ver o que antes não se via,
 É sentir o que antes não sentia,
 É pensar o que antes não se pensava,
 É construir e reconstruir,
 Às vezes que o seu universo permitir.
 (Joralice Morais)

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas de formação docente e curriculares, no que concerne ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política que representa um compromisso assumido entre os entes Federal, Estaduais e Municipais, com o intuito de atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 a 2020. Com o propósito de garantir o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, a política traz a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças na faixa etária dos 06 (seis) aos 08 (oito) anos. Tomando como referência essa política focalizamos como tema da nossa pesquisa os sentidos sobre formação docente e currículo no âmbito do PNAIC.

Imbuídas do desejo de conhecer como os professores produziam/produzem sentidos ao interpretar e atuarem as políticas, buscamos, no presente estudo, compreender e refletir sobre os discursos que vêm sendo produzidos pelos alfabetizadores, no que concerne à política de formação do PNAIC, bem como, à política curricular proposta. Ao considerar a pluralidade de sujeitos que estão imersos nos espaços escolares, interrogamos: que disputas, negociações e sentidos são construídos e ressignificados a partir da formação proposta no âmbito do PNAIC?

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral: compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre a política de formação docente e a política curricular no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E como objetivos específicos: apreender como professores alfabetizadores interpretam/traduzem a política a partir da formação docente; conhecer os discursos dos alfabetizadores no tocante à ideia de “idade certa” e analisar as atuações da política em tela, produzidas por alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização.

O interesse por esta pesquisa decorre de experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas na educação. Ao longo de 28 anos de atuação na

educação básica tive a oportunidade de exercer várias funções na rede pública e privada, passando por diversos espaços escolares formadores. Participei de alguns programas como formadora, dentre os quais, o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), voltado para professores da Pré-Escola (último ano antes de ir para o Ensino Fundamental) e do 1º ano do Ensino Fundamental.

O maior objetivo do PRALER era proporcionar aos professores atividades que elevassem os índices de Alfabetização, visto que os estudantes chegavam/chegam ao primeiro ano com um nível muito aquém do esperado, conforme evidenciam ações de monitoramento da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. O programa proporcionava orientações/prescrições de atividades para os/as professores/as realizarem em suas salas de aula e, posteriormente, apresentarem os resultados alcançados nos encontros de formação.

Nesse momento, envolvida com a formação, não percebia as intenções do modelo neoliberal e da política de governo, presentes no discurso do programa, inclusive nos encontros formativos incentivava os/as professores/as a buscarem desempenhos de excelência, instigava-os a fazerem sempre mais e melhor. Nessa direção, dialogava sobre a importância desse educador para o futuro, do profissionalismo acima de tudo, do desempenho para obter excelentes resultados.

É importante ressaltar que na inferência da política desse Programa o professor era responsabilizado pelos baixos resultados na aprendizagem, fato que ocorre nas demais demandas educacionais. Nessa lógica, não é considerado o contexto da escola, o perfil dos alunos, a ausência de uma boa infraestrutura das instituições, a falta de materiais pedagógicos adequados, a valorização docente, entre outros artefatos que são essenciais para desenvolver ações mobilizadoras.

Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 13):

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Como pesquisadora, percebo que não podemos somente responsabilizar os professores pelos baixos resultados, haja vista, que se deve levar em consideração um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que perpassa o contexto das escolas. Como formadora, aderiu ao modelo neoliberal e cobrava

resultados, monitorava o trabalho, pois imaginava que com isso estava estimulando os docentes a serem profissionais de qualidade para um mercado competitivo, onde vence quem é o melhor. Incentivava-os, tendo por base um modelo de professor ideal, dedicado e cumpridor de suas metas de qualidade, ou seja, entendia a educação numa perspectiva gerencialista, em que se fazia necessário o cumprimento de metas.

Antes de cursar o Mestrado e estudar sobre as políticas educacionais e conhecer a abordagem do ciclo de políticas, ministrava as formações sempre frisando que os professores deveriam apresentar “bons resultados”, muitas vezes culpabilizava-os por resultados não alcançados na alfabetização dos alunos, que eles eram os principais responsáveis por uma educação de qualidade, responsáveis também pela sua qualificação, pela sua capacitação, por sua formação continuada, que deveriam ser protagonistas das suas ações. Na verdade, acreditava que se o professor se dedicasse mais e melhor ele alcançaria os resultados e se tornaria um excelente profissional, pois quanto mais o professor produz resultados, mais é apreciado, melhor é visto e aceitável pela equipe escolar.

Diante das leituras sobre o ciclo de políticas e da teoria da atuação de Ball e colaboradores percebi o quanto precisava refletir sobre as políticas de currículo e a formação de professores, pois ao defender a centralidade das políticas compreendia que as que chegavam eram as melhores e as certas, pois vinham do MEC e de grandes pesquisadores da área da educação. Esse foi um discurso que advoguei por muitos anos e como pesquisadora estou tentando desconstruir essa ideia de que o professor é o único responsável por tudo; assim busco problematizar a linearidade, os discursos prontos e verdades estabelecidas. Não é fácil, mas os estudos me deram/darão subsídios para compreender/produzir outros discursos.

A partir dos estudos, encontros, diálogos e discussões proporcionados pelo Mestrado em Educação e pelo Grupo de Pesquisa em Currículo e Ensino (GEPCE), pude refletir sobre minha prática como professora e formadora, o que me proporcionou compreender sobre discursos performáticos e gerencialistas, que Ball e seus colaboradores abordam em suas pesquisas (no capítulo seguinte abordarei sobre essa questão).

No ano de 2013, fui selecionada para ser orientadora de estudo do PNAIC, no município de Mossoró/RN, juntamente a mais sete pessoas do mesmo município. Durante os cinco anos de formação, deparei-me com diversos cenários e discursos

dos mais simples aos mais complexos, apontados por docentes, gestores e supervisores. A partir de seus questionamentos, suas indignações e as inquietudes em relação ao PNAIC, pude perceber as angústias e perspectivas nos olhares desses profissionais.

De 2013 aos dias atuais, trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN como supervisora dos Anos Iniciais, e desde 2018 sou Coordenadora Municipal do Programa Mais Alfabetização (PMALFA). O PMALFA, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Como supervisora da Secretaria de Educação do Município de Mossoró/RN, desenvolvo ações de visitas às escolas, observo, acompanho, monitoro e oriento ações pedagógicas desenvolvidas nessas instituições de ensino, tendo como maior objetivo proporcionar orientações e ser uma ponte entre escola e Secretaria de Educação. Diante deste acompanhamento, defronto-me com desapontamentos e entusiasmos por parte da equipe escolar, em relação aos programas desenvolvidos.

De modo particular, aqui vamos ressaltar o PNAIC. Nesse caso, despertou-me para compreender que sentidos são produzidos pelos professores alfabetizadores sobre as políticas de formação e de currículo e como estes se apresentam em seu contexto escolar, como interpretam/traduzem a política do PNAIC.

Retornando ao eixo central do trabalho, percebemos que a escola vem sendo considerada um *locus* privilegiado de pesquisa com significado para o campo da política. Em relação ao que estabelece a Portaria do PNAIC nº 867 de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), tem prevalecido a compreensão de que o Estado produz a política para a “escola implementar”. No entanto, essa manifestação de que as escolas estão adequadas para que a política seja efetivada é um discurso neoliberal e omissivo, é uma linguagem defendida por grupos que regulam e querem o controle da política, mas a conjuntura é bem diferente, perpassa por múltiplos desafios implicando em uma produção de novos sentidos para os documentos oficiais.

Durante minha experiência como professora da educação infantil e anos iniciais, principalmente no ciclo de alfabetização, recordo quando o gestor nos apresentava uma determinada política que já vinha da SME e que deveria ser

implementada na escola. A política tinha uma tônica prescritiva, a qual direcionava todo o trabalho pedagógico, tudo o que deveria ser executado, com o intuito de apresentar resultados positivos dentro de curto espaço de tempo. Em face disso, tínhamos que apresentar os resultados esperados, enquanto seríamos monitorados, o que nos levaria a sermos comparados uns com os outros.

Na instituição em que atuava na época, percebia que os professores “recebiam” a política de forma distinta. Alguns eram mais receptivos, omissos, outros oscilavam entre a adesão e a resistência e outros eram mais submissos. Ball, Maguire e Brown (2016) ao analisarem os processos de atuação das políticas verificam que os professores na tentativa de assumir seus papéis de interpretação e de tradução se apresentam como oito tipos de atores, sendo eles narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, críticos e receptores. Em face disso, refletem que cada um tem a sua própria atuação com a política. Hoje percebo o quanto era subserviente, ficava sem saber planejar, pois eram tantas pressões, tantas demandas, tantas orientações divergentes, que muitas vezes me sentia incapaz de realizar meu trabalho como docente, em virtude das coações. Recordo também, que às vezes, tinha vontade de fazer de outras maneiras, bem diferente do que propunham as orientações da política, mas acabava realizando semelhante ao modelo estabelecido, devido ao monitoramento dos setores competentes que nos solicitavam o cumprimento das demandas.

No que se refere à alfabetização, esse é outro ponto de grande desafio que as instituições de ensino enfrentam ao longo dos anos, na busca de garantir uma melhor educação aos estudantes brasileiros, pois os resultados das avaliações internas e externas revelam que muitas crianças concluem a primeira etapa da escolarização (1º ao 5º ano) sem estarem alfabetizadas. O PNAIC foi instituído a partir desse contexto, mediante parceria entre os governos federal, estaduais e municipais para que os profissionais envolvidos passassem por uma formação e se tornassem mais qualificados na tarefa de alfabetizar meninos e meninas. Por acreditar que o Pacto tem uma forte imbricação com as políticas de formação docente e currículo, assentimos com Frangella e Dias (2018, p. 09) quando afirmam:

Que uma vez que formação e currículo se articulam e manifestam em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas – curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e

articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva.

De acordo com Frangella (2017), o PNAIC tem foco na formação de professores com vistas a se pensar em soluções e fundamentalmente em um currículo que, por vez, está limitado em perspectivas centralizadoras, apesar de ser baseado em experiências alfabetizantes. No que repercute às suas pesquisas, a autora apresenta o PNAIC como uma política de centralização curricular, por vezes apresentada para os professores de uma forma verticalizada. Todavia, tal política não está imune às disputas discursivas, conforme assevera Frangella (2014, p. 02):

Ponho em relevo é a observância da produção de políticas curriculares como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam. Dentre esses, os discursos por formação de professores que se dão também como momento de produção de políticas curriculares.

Nessa perspectiva, a autora ressalta em sua fala as lutas políticas por significação e o hibridismo entre as políticas de formação de professores e de currículo. Não se concebe pensar em formação sem pensar em currículo, ambas nunca estão acabadas e/ou encerradas, precisam sempre ser construídas e ressignificadas, a fim de que todos os sujeitos do processo educacional se apropriem do discurso perpassando pelas redes de saberes e contribuindo conforme os contextos escolares.

As políticas curriculares são discutidas por vários grupos, transcorrendo por vários projetos, que não raro resultam na aprovação de um currículo homogêneo, centralizado e limitado, deixando gestores, professores e alunos sem abertura a formas inovadoras de conduzir seus trabalhos, condicionados a modelos regulatórios. A esse respeito, Axer, Frangella e Rosário (2017, p. 1181) destacam que o PNAIC:

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

Consentimos com os autores quando afirmam que o PNAIC é uma política de currículo em uma lógica homogeneizadora que se imprime nas ações de formação e

produção curricular do Pacto. Todavia, interrogamos: como isso é interpretado pelos professores?

Por conseguinte, inferimos que o contexto brasileiro é heterogêneo e diferenciado, e não permite que a formação seja única e que devemos levar em consideração a formação inicial desses profissionais, bem como os contextos nos quais estão inseridos. De acordo com Ball (2011), as políticas são ressignificadas em cada contexto, possibilitando criar novas políticas. Desse modo, concordamos com a compreensão do autor, de que na escola são repensadas novas maneiras de atuar, procurando desenvolver estratégias mais significativas para os alunos, saindo desta centralidade, da padronização, como se tivesse só um caminho. Assim, os sujeitos que as leem, interpretam e traduzem em uma dimensão que possa proporcionar aos estudantes um conhecimento multifacetado.

Desse modo, questionamos: Como os professores interpretam e traduzem em suas escolas as orientações propostas pelo PNAIC? De que forma vem sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos docentes que participaram da formação? Que sentidos foram produzidos sobre formação e currículo?

Desta forma, discutimos ao longo da pesquisa essas questões, não na perspectiva de apresentar verdades, respostas prontas e acabadas, pois sabemos que uma pesquisa nunca se esgota, sempre há novos questionamentos, sempre tem o que pesquisar e buscar, o conhecimento se renova a cada instante, mas queremos refletir sobre a formação proposta pelo PNAIC e como os profissionais significaram essa formação.

Os professores e os demais profissionais da escola exercem um importante papel no processo de interpretação e ressignificação das políticas. Esses profissionais influenciam o currículo, as ações a serem desenvolvidas nas instituições, exercendo, assim, política todos os dias, nos contingentes discursos que vão sendo construídos e desconstruídos ao longo das disputas e ajustes. Assim sendo, concordamos com Lopes (2005), quando aponta que os discursos são conflituosos, provisórios e contingentes, de acordo com as demandas de diferentes grupos sociais. Ainda a esse respeito, a autora acrescenta que esses diferentes discursos são recontextualizados por processos de hibridização.

Consentimos com Ball (2011), quando afirma que acredita no potencial desestabilizador de algumas certezas, evitando ver a escola como mera reprodutora. Concebemos também as instituições de ensino com um grande potencial,

rompendo, assim, com esse senso de que a escola é apenas reprodutora. Contudo, tem-se observado que atores privados têm influenciado a produção das políticas. Dessa forma, diferentes organismos como Banco Mundial, Banco Itaú, Natura, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vêm apresentando propostas cada vez mais prescritivas e controladoras, que induzem que todos façam do mesmo jeito, seguindo os mesmos padrões ou parâmetros, sob o argumento de que assim alcançaremos os melhores resultados ou se seguirmos as mesmas estratégias e, independente da conjuntura, dará certo.

Ball, Maguire e Braun (2016), ao analisarem as políticas educacionais, abordam a importância dos docentes reverem e repensarem essas políticas na sua atuação como profissional, nos seus contextos, no espaço da escola. Chamam a atenção para a necessidade de que reflitam criticamente, pensando nos efeitos e resultados, e não apenas como meros executores, em uma perspectiva que interajam, modifiquem e ressignifiquem em consonância com a realidade dos alunos. Desse modo,

[...] queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações conforme e encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13; grifos dos autores).

Por esse motivo, os autores defendem que as políticas devem ser analisadas, investigadas e descentralizadas dentro das instâncias macro e micro. É nessa direção que realizamos nossa pesquisa, focalizando o Programa PNAIC, como política de formação de professores e política curricular, em uma análise que buscou articular a macropolítica e a micropolítica, observando o percurso, as influências na elaboração dos projetos, as interpretações/traduições.

As escolas são complexas, mas repletas de uma conjuntura rica e inusitada, com diferentes saberes e culturas, diversos discursos dos profissionais de acordo com suas experiências, suas histórias, seus conhecimentos e valores. Nosso estudo pretendeu se distanciar do termo “implementação” na análise das políticas educacionais, haja vista que, nessa ótica, “o fazer da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo, e indiferenciada de trabalho como política nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16). Essa compreensão da política entende que existe um centro de poder, no qual a política é

pensada e formulada e, posteriormente, transferida para as escolas para serem postas em prática pelos seus profissionais.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994. p. 11), contempla “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Fundamenta-se em pesquisas de autores que dedicam seus estudos às Políticas Educacionais no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, como Mainardes (2006; 2007) e Santos (2017) e na Teoria da Atuação, como Ball, Maguire e Braun (2016).

A pesquisa foi realizada a partir de movimentos distintos que se interligam: o primeiro movimento compreende a revisão da literatura em livros, periódicos e artigos produzidos por autores que abordam a temática e que compõem a base teórico-metodológica da pesquisa, a saber: o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe, visto em Mainardes (2007;); Ball, Maguire e Braun (2016); Ball e Mainardes (2011); Santos (2017); e a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), em diálogo com Lopes (2012; 2013; 2018), Macedo (2018), Frangella e Dias (2018), Oliveira (2016) e Mainardes (2006; 2007; 2015).

O segundo movimento consistiu na construção de um estado do conhecimento sobre o tema a partir de uma revisão de literatura na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o propósito de conhecer o que tem sido pesquisado no âmbito dessa política.

O terceiro movimento compreendeu a análise de documentos oficiais, materiais didáticos como os cadernos de formação, planejamentos dos encontros e demais artefatos que compõem o discurso da política. Aliado a isso, buscamos rememorar a experiência formativa como professora e orientadora do PNAIC, reconstruindo sentidos sobre o processo.

O quarto movimento remonta ao trabalho de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de conhecer os sentidos que as alfabetizadoras expressam, como elas dialogam com os documentos curriculares e a formação do PNAIC. Nosso intuito era fomentar uma reflexão sobre as discussões traçadas por essas profissionais ao longo de suas histórias de vida. Participaram das entrevistas quatro professoras, cujos requisitos de seleção seguiram os seguintes critérios: ter participado durante toda a formação (PNAIC) de 2013 a 2018, ser

professora efetiva da rede municipal de ensino de Mossoró e estar, no período em que se realizou a pesquisa, atuando no ciclo de alfabetização.

O quinto movimento, que engloba e articula os demais, compreendeu a análise dos dados, a qual se deu considerando as abordagens da teoria da atuação e do ciclo de políticas na busca de uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo para assim analisar como as práticas produzem sentidos para as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No contexto de influência, considerando que uma política nasce a partir de outra, se observou a historicidade da política investigada, bem como as escalas internacional, global, nacional e local. Quanto ao contexto de produção de texto, o propósito consistiu em analisar criticamente os textos oficiais da política em destaque, como foram articulados, que discursos apresentam, as redes políticas e sociais envolvidas, os fundamentos teóricos e epistemológicos explícitos e implícitos, dentre outros elementos que se fizeram necessários. No que se refere à análise do contexto da prática, focalizamos suas dimensões contextuais construídos em campo através das entrevistas como os professores.

O trabalho dissertativo, por sua vez, está organizado em cinco capítulos. No capítulo introdutório da pesquisa apresentamos a problematização do tema, os objetivos da pesquisa, o interesse pela temática a partir da trajetória da pesquisadora como pedagoga. Expusemos, ainda que brevemente, o percurso teórico-metodológico, a relevância e a estrutura dos capítulos.

No segundo capítulo, abordamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, mediante uma leitura sobre a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação de Stephen Ball e colaboradores em diálogo com os autores que compõem o escopo teórico do estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos, na primeira seção, uma breve contextualização do pacto, mediante análise da Portaria nº 867 do Ministério da Educação que institui a política em tela no âmbito nacional. Na segunda seção, esboçamos os resultados de um mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) das teses e dissertações produzidas no período de 2012 a 2018 que focalizam o PNAIC. E na terceira, problematizamos as articulações e atravessamentos entre as políticas de formação de professores e as políticas curriculares.

No quarto capítulo, focamos na análise dos cadernos de estudo de Língua Portuguesa, volumes 1, 2 e 3 e o Caderno do Campo do ano 1, bem como, demais artefatos que integram o discurso político, articulando com o relato de experiência pessoal como orientadora do PNAIC, nos anos de 2013 a 2018 e os sentidos produzidos no processo de alfabetização entre o PNAIC e os alfabetizadores.

No quinto capítulo, é examinada a atuação do PNAIC no contexto da prática. Para tanto, apresentamos a caracterização dos sujeitos participantes e seus contextos de trabalho (as escolas), tomando como base a abordagem da teoria da atuação. Abordamos, também, a análise dos dados resultantes das entrevistas semiestruturadas, na perspectiva de conhecer os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores participantes das formações promovidas pela SME, no âmbito do PNAIC em Mossoró/RN.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho é relevante porque buscou ampliar as discussões no campo do currículo, analisando a micropolítica em tela, subsidiada nos processos de recontextualização que ocorreram/ocorrem nas salas de aulas, de acordo com a atuação dos alfabetizadores que participaram da formação do PNAIC.

Por fim, conhecemos como essa política repercutiu/repercute nos cotidianos dos professores de uma rede municipal e argumentamos sobre a importância de que educadores, gestores, supervisores, técnicos das secretarias e os contextos singulares das escolas sejam considerados quando da produção das políticas educacionais para qualquer nível de ensino e que estas sempre abram margem ao imprevisível, às releituras e às múltiplas possibilidades de reconfiguração.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA LEITURA SOBRE A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHEN BALL E COLABORADORES

Quando formos fortes o suficiente
Para construir, desconstruir e construir
Novos paradigmas, novos fazeres
Seremos mais fiéis a nós mesmos.
(Joralice Morais)

No presente capítulo apresentamos uma leitura da abordagem do ciclo contínuo de políticas (MAINARDES, 2006; 2007) e da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), em diálogo com Lopes (2012; 2013; 2018), Macedo (2018), Frangella e Dias (2018), Oliveira (2016) e Mainardes (2006; 2007). Consentimos e partimos do entendimento de que o ciclo de política e a teoria da atuação são heurísticos potentes para a análise de políticas curriculares e que nos provocou e mobilizou a compreender e analisar a política do PNAIC, na medida em que essas abordagens possibilitaram apreendermos que os sujeitos interagem, reconstróem, produzem políticas em seus espaços sociais, gerando diferentes discursos. Essa análise nos permitiu um olhar aguçado sobre as políticas de formação e de currículo, evidenciando a necessidade de estarmos atentas para as leituras plurais e aos processos de tradução.

2.1 O ciclo de políticas

Stephen Ball, inspirado em Foucault e no pós-estruturalismo¹ aborda em seus estudos temas como etnografia, justiça social, pesquisa social crítica, recontextualização, performatividade, profissionalismo e gerencialismo, mantendo um vínculo com a perspectiva crítica ao abordar a reprodução das desigualdades de

¹ De acordo com Michael Peters (2000, p. 10), “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista”.

classe. Seus trabalhos são perpassados por uma perspectiva de desconstrução estadocêntrica², enfatizando uma concepção pluralista e significativa.

Seus estudos têm influenciado sobremaneira o campo das pesquisas das políticas curriculares no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011a) e apresentam como um de seus principais questionamentos – o que os sujeitos fazem com as políticas nos diferentes contextos. Na perspectiva de compreender a trajetória das políticas nos diferentes contextos, examina os sentidos que as políticas produzem, de que maneira acontece esse processo de compreensão e tradução das políticas. Para Ball, é imprescindível conhecer como se pensam as políticas que são colocadas em práticas, como são desenvolvidas e que efeitos elas causam nos sujeitos envolvidos. Então, a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), compreendemos que as políticas são desenvolvidas nas escolas a partir de variadas ações e interpretações que os leitores realizam dos materiais oficiais e das orientações recebidas.

O ciclo de políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006; 2007; 2016) tem contribuído, dentre outros aspectos, para a análise dos sentidos das políticas curriculares da formação de professores, apontando o processo de articulação de demandas e dos discursos que são produzidos em torno dessas políticas. Suas pesquisas contribuem para que possamos refletir sobre o desenvolvimento de um plano educacional a partir de uma nova perspectiva, rompendo, desse modo, com o modelo estadocêntrico ao considerar a subjetividade de quem ler os documentos oficiais e dos contextos nos quais estão inseridos (LOPES; MACEDO, 2011a).

O Ciclo de Políticas são constituídos por contextos não lineares e nem sequenciais, concebidos como arenas que envolvem disputas e embates. Para os autores, o ciclo contínuo é composto por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e, o último, que é o contexto de estratégia política. Os três primeiros contextos contemplam a análise das políticas educacionais, compreendendo arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates.

Ball, Maguire e Braun (2016) expõem conceitos e estratégias pertinentes, possibilitando uma análise na qual considera os sujeitos que normalmente são reconhecidos apenas como replicadores das políticas, como potentes e necessários

² De acordo com Oliveira (2016), a teoria estadocêntrica visa a centralidade do Estado na sua relação com as políticas educacionais, prevalecendo a ideia de hierarquia como produção que emana de um poder central, direcionando a sociedade para implementação da política sem considerar as formas locais e a interpretação de tais políticas.

na ressignificação das políticas. Ademais, o ciclo contínuo permite uma desconstrução das concepções verticalizadas de políticas, em prol de uma compreensão de política na qual os profissionais da educação são vistos em um espaço de lutas, de reinvenção, de ressignificação de discursos e nas múltiplas formas de pensar as políticas.

Nesse sentido, propõe uma análise que busca romper com a ideia de linearidade das políticas e de coerência entre projeto e ação, optando por uma perspectiva mais complexa de análise das políticas, compreendidas como sujeita a múltiplas leituras e interpretações nos diferentes contextos.

O contexto de influência é considerado por Ball o espaço onde nascem as políticas públicas, permeado por relações de poder. Os grupos de interesse internacionais e nacionais se reúnem para debaterem seus interesses, construir seus discursos, articularem suas ideias para que sejam aceitas. É nesse contexto que tudo se inicia, partindo de uma necessidade ou demanda de determinados grupos, tais como: partidos políticos, órgãos governamentais, comunidades disciplinares etc.

Entendemos que nesse contexto emergem as ideias que influenciam os sentidos hegemônicos nas políticas não apenas no âmbito nacional, mas em escala global. As disputas por significações do que seja ou venha a ser sociedade, cidadania, educação, ensino, currículo, formação de professores produzem discursos híbridos que se articulam mediante negociações. Nesse sentido, os diversos atores manifestam seus conceitos, criando assim a legitimidade e formando a base da política, ou seja, a hegemonia.

O contexto da produção do texto é construído sob fortes interesses de grupos políticos que desejam controlar e representar suas demandas. Assim, são representados pelos documentos oficiais, as normas, portarias, regulamentos, vídeos, orientações, panfletos e outros artefatos que contribuem para dar forma e voz à política.

Assentimos que esse contexto é complexo, a política ganha um formato e é apresentada materialmente em discursos que intentam controlar os sentidos sobre determinado tema. O material escrito apresenta uma configuração cristalizada, contudo, sempre híbrida, permeada por disputas e ajustes de controle.

O contexto da prática é o campo onde a política acontece, sem esse espaço é impossível o desenvolvimento de qualquer política educacional. Os sujeitos estão

nas escolas, experienciando cada ação e são nesses espaços que aparecem os diferentes significados, os discursos são reconstruídos, elementos são adequados e reconfigurados compondo a micropolítica.

Segundo Lopes e Macedo (2011a, p. 258), “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é efetivado, é praticado e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não. Queremos acrescentar que se engana quem imagina que a política é feita de acordo com quem a constrói. Nesse sentido, vemos que sua atuação perpassa por vários processos de interpretação, tradução e ressignificação, tornando imprescindíveis os recursos locais, materiais e humanos.

Concordamos com Ball que a produção de políticas não é linear, mas um movimento fluido no qual os contextos se entrelaçam, gerando outras, novas/velhas significações e produzindo discursos híbridos, num processo que não cessa. Não podemos compreender um contexto sem mencionar os demais, haja vista que todos constituem a complexa rede de produção de políticas e se interpenetram como processos que se reinventam, que acontecem que são refeitos e ressignificados. E é no espaço escolar que vemos todos esses contextos, nos diálogos dos professores, na tomada de decisão coletiva, nas conversas sobre os alunos, nos planejamentos, na construção de projetos, na atuação de suas salas de aula, nos posicionamentos; nesse sentido, vão se configurando novas políticas.

De acordo com Lopes e Macedo (2011b), que propõe operar com a teoria do discurso de Laclau como uma forma de tornar mais nítida a ideia do ciclo de políticas, na perspectiva de romper com a perspectiva de linearidade entre os contextos, não há início nem fim para os processos de reinterpretação:

A política como discurso implica, para o autor argentino, negociações de sentidos em busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa em centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputas, mas que nunca é pleno e nem implica a possibilidade de fechamento total da significação (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 31).

De acordo com Lopes (2005), é a partir da ideia de uma bricolagem de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura. Essa compreensão problematiza a ideia de pureza e originalidade de conhecimentos, ideias, projetos e ações, na medida em que estes são resultados de

vários pensamentos que se articulam contingencialmente formando outros, que logo formarão outros. Percebemos empiricamente que os profissionais das escolas constroem determinadas ações, ora novas ideias se juntam a outras, dando outros formatos, favorecendo a heterogeneidade na produção de políticas.

Essa observação corrobora o que Mainardes (2006, p. 53) aponta:

A política, como proposta, ao chegar às escolas, é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. A política será “interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (grifos do autor).

Os materiais das políticas quando chegam à Secretaria de Educação do Município antes de serem repassados às escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN são estudados, discutidos em reuniões com profissionais da Secretaria, na perspectiva de se pensar em “como colocar em prática”, partindo de questões sobre: para quê? Com quais objetivos? O que queremos realmente com essa política que vamos trabalhar?

Esses questionamentos são permeados de incertezas entre os técnicos e formadores da política; esses profissionais são responsáveis para socializar, orientar e conduzir as instruções, regulamentos, procedimentos da política. A Secretaria de Educação de Mossoró orienta os supervisores que, após a leitura dos documentos, junto com os professores, discutam nos planejamentos como a política pode ser desenvolvida na escola, para que a atuação possa acontecer da “melhor forma possível”, sempre respeitando a cultura, os valores e a diferença.

As políticas são pensadas para apresentar resultados em tempos mínimos, o que, por vezes, leva os sujeitos a não aderirem ou aderirem superficialmente à política. O processo de colocar as políticas em prática é permeado por relações de poder, posto que a política governa, limita e constrange sentidos, comportamentos, subjetividades e, com isso, muitos profissionais se sentem perturbados ou ameaçados em sua autonomia.

Por fim, as demandas são diversas e complexas, apesar de estarmos diante de um jogo de políticas regulatórias subjacentes aos currículos obrigatórios e de uma formação docente fragmentada. Nesse sentido, precisamos refletir sobre a produção das políticas a fim de conhecermos e reconhecermos o pluralismo de interesses, as singularidades dos contextos e sujeitos. Em suma, a atuação da

política nos âmbitos global, nacional e local não é fácil, além das diversas demandas, processos, conflitos e o jogo de poder são, também, influenciados por valores éticos e morais como veremos a seguir na abordagem sobre a teoria da atuação.

2.2 Teoria da atuação

A teoria da atuação de acordo com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) dá continuidade aos esforços empreendidos no ciclo de políticas com vistas ao rompimento com a ideia de implementação de políticas.

Assim sendo, a teoria da atuação é um importante referencial teórico-metodológico para analisar as políticas educacionais, pois permite compreender como as políticas são contraditórias, desafiadoras. Dessa forma, ao se depararem com as políticas, as escolas não aderem e a “implementam” de forma mecânica, mas a reinterpretam de forma criativa e singular, criando lógicas próprias de ação, considerando que as escolas dispõem de condições materiais distintas e são compostas por profissionais, que apresentam um conhecimento variado e integram uma rede de saberes que construíram ao longo de sua história pessoal e profissional. E tudo isso interfere no modo como cada instituição colocará a política em ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em entrevista a Avelar (2016, p. 6), Ball explicita o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao mesmo em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso.

Dessa forma, as políticas são intimamente modificadas e influenciadas por fatores específicos da escola, pelas contingências, por fatores sociais e culturais. As escolas são habitadas por sujeitos que pensam/agem de formas diversificadas; enquanto uns lideram, outros resistem à política, alguns dificultam a atuação da política, há os que apoiam e os que são indiferentes e, é nessa rede de conhecimentos, de idas e vindas, de negociações, de confrontos, acomodações e desconfortos que as políticas vão sendo desenvolvidas, produzidas e colocadas em atuação.

No livro *Como as escolas fazem as políticas*, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância de “levar o contexto a **sério**” nas pesquisas sobre políticas, uma vez que as escolas têm seus ambientes, situações, histórias, experiências de professores e de gestão, comportamentos específicos para lidar com as demandas de professores, pais e alunos. Apresentam estratégias específicas para enfrentar os desafios do processo de aprendizagem, de disciplina, adequações para o atendimento de crianças com dificuldades na aprendizagem, bem como, das crianças com deficiência.

Nesse sentido, elaboraram um dispositivo heurístico, ou seja, investigativo, no qual apresenta um quadro para a classificação dos aspectos contextuais dividindo-os em: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Concordamos com os pesquisadores que esses contextos são fundamentais para compreendermos a atuação da política no âmbito local. Tais contextos investigam e questionam a política em cena, proporcionando uma ponte para o entendimento da atuação das políticas e mostrando até que ponto aponta para a justiça social (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016). Quais sejam:

Contextos situados - São aqueles aspectos do contexto histórico e localmente ligados à escola como: o estabelecimento histórico e geográfico de uma escola, sua história, suas matrículas, perfil dos alunos, aspectos sócio históricos da comunidade, aspectos relativos ao surgimento da instituição.

Culturas profissionais - Faz referência à cultura dos profissionais que atuam nas escolas. São culturas e valores variados, professores iniciantes e outros com uma grande experiência imbricada dentro do espaço escolar.

Segundo os autores:

Culturas profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o

ethos, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

Contextos materiais - Refere-se a toda infraestrutura das escolas, seus espaços físicos como: tamanhos das salas, biblioteca, refeitório, sala de professores, espaços para lazer e esporte, entre outros. Dizem respeito também aos aparatos tecnológicos, recursos multimídias, bem como, se as instituições dispõem de funcionários para atuarem nas suas devidas funções.

Contextos externos - Compreendem as influências externas como as tensões e expectativas geradas pela própria política, as competições e as cobranças das autoridades locais, pressões e experiências de contexto político mais amplo, requisitos legais e responsabilidades. Aqui o professor é cobrado pelos bons resultados como as avaliações externas.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), esses contextos são úteis e orientam o pesquisador a compreender o processo de colocar as políticas em ação no contexto da prática. Lopes e Macedo (2011b) concordam com a potência dos contextos da teoria da atuação, na medida em que contribuem para o entendimento da atuação das políticas de currículo. No nosso ponto de vista, esses contextos darão suporte, fornecendo elementos e aparatos para analisarmos como a instituição pode atuar e de que forma atua, desde o momento em que a política é recebida até as ações que são desenvolvidas pelos seus profissionais.

Por mais que as escolas apresentem alguns pontos em comum, cada contexto é diferente. A recepção da política do ponto de vista dos gestores, representantes sindicais e professores se dá de forma diversificada e gera múltiplas interpretações. Em cada localidade os sujeitos são outros, as dificuldades são distintas, a infraestrutura de uma instituição é melhor ou pior que a de outras, há também os fatores socioculturais e tudo isso interfere na atuação da política.

É necessário compreender e considerar que cada escola desenvolve e interpreta a política de acordo com suas condições, possibilidades de interpretação e tradução, tendo em vista o que considera melhor para os alunos e para os profissionais que a compõem.

Em conformidade com os estudos e as leituras, entendemos que falar de “interpretação” é compreender o processo da política em todos os seus ângulos, é a descoberta de novas estratégias. É ter uma visão mais crítica sobre a linguagem que

a política nos passa através dos documentos oficiais, é saber discernir o que a política tem de melhor para meu aluno, como posso desenvolver respeitando as aprendizagens. De acordo com a entrevista de Ball concedida a Avelar (2016, p. 7), interpretação é o processo de perguntar: “O que essa política espera de nós? O que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?”. Nesse entendimento, “A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, [...], um processo de esclarecimento e criação de uma agenda institucional”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). Por isso a interpretação das políticas perpassa o processo de produção da política e de sua tradução. E isso ocorre nos diferentes contextos em que as políticas circulam.

A “tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 69). Refere-se ao processo simbólico de criação de textos institucionais e a ação de pô-los em prática, mediante a produção de outros sentidos, de novos argumentos, de ações metodológicas e pedagógicas, empregadas na prática, táticas, intervenções, projetos e ações mobilizadoras nas diferentes arenas para colocar a política em exercício de forma atuante. Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 7), aponta que:

Tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos.

Desse modo, compreendemos que tradução é um processo profundo e dinâmico, rico e desafiador para todos que lidam com a política e que terão que desenvolver seus projetos, planos e ações. Portanto, decorre de vários movimentos, desde o momento em que interpreta a política até sua tradução para colocá-la em prática; são mudanças que transitam na busca de uma melhor atuação para que aconteça de forma envolvente e motivadora.

Apesar dos textos virem prontos, com prescrições e determinações, as instituições entrelaçam seus conhecimentos para adequarem à política da qual foi realizada a adesão. Destacamos que nos contextos da prática e nos demais, os professores discutem, conversam, elaboram e negociam a fim de atuar da forma possível no seu contexto.

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas são colocadas em ação de acordo com os contextos, estão sujeitas a muitas adversidades, pois se movimentam por uma demanda de opiniões e negociações. Os sujeitos têm princípios e histórias de vida que influenciam a atuação da política no cenário em que eles estão inseridos. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de uma melhor compreensão da atuação.

Segundo Lopes (2016), a teoria da atuação torna mais potente a análise de políticas de currículo, uma vez que:

A busca de uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo mostram-se como uma perspectiva mobilizadora da pesquisa sobre políticas abala certeza estabilizadas a respeito de como as práticas operam na produção de sentidos para as políticas, distancia-se da mera denúncia da exclusão, da idealização do potencial transformador das escolas, da homogeneização de efeitos das políticas e da consequente simplificação desse mesmos efeitos (LOPES, 2016, p. 7).

Para Lopes, a teoria da atuação tem mais potencial que o ciclo de políticas por desestabilizar conceitos prontos, por ser reflexivo, investigativo e transformador diante da verticalidade das políticas.

Nesse processo de atuação das políticas há todo um sistema de controle. Ball (2005) chama atenção para temas como performatividade, gerencialismo e profissionalismo como tecnologias que movem o mundo. De acordo com o inglês, no mundo moderno, as tecnologias e a necessidade de mostrar resultados, conquistas e sucesso estão arrastando as pessoas à sensação de incapacidade.

Na visão de Stephen Ball (2005, p. 543) “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Muitas instituições e empresas utilizam como parâmetro de produtividade, que conduzem ao ranqueamento e a exclusão dos que não se enquadram no perfil preestabelecido.

A performatividade se alia ao que vem se denominando de novo gerencialismo, o qual

[...] oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. [...] Com essa abordagem, gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em “ser melhor” (BALL, 2011, p. 24; grifos do autor).

Nessa direção, a busca pela excelência na qualidade do trabalho se torna cada vez mais acirrada; a cada semana as metas se modificam sempre na busca de novas produções, de quem faz mais e melhor. Líderes se tornam verdadeiros cobradores de resultados e impactos urgentes, não tem tempo para a espera e quando o sucesso, as metas não são alcançadas, são vistos com maus olhos, como fracassados. De acordo com Ball (2011, p. 28), “O profissionalismo é substituído por responsabilização e colegismo por competição e comparação interpessoal de performances. Estas são formas de poder”.

Nesse sentido, o performativismo e o gerencialismo estão contribuindo para o adoecimento de muitos profissionais, uma vez que o mercado de trabalho, mais do que nunca, exige um nível absurdo de perfeição, competências e atualização na busca pelo ideal de ser e atuar da melhor forma possível.

Por seu turno,

Os sistemas de avaliação centralizadas nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamentos e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade (LOPES, 2004, p 114).

Aproximando-se de uma perspectiva gerencialista, o currículo por competências se distancia de tratar a educação como cultura, mas é vista pelos autores das políticas educacionais como atividade de mercado, tendo como metas os resultados das avaliações que desejam alcançar. As avaliações externas estabelecem regras para a educação, trabalho docente e relações sociais e econômicas, constituindo-se como mecanismo de responsabilização (*accountability*) para com os docentes. Dialogando com Frangella e Mendes (2018), compreendemos que:

A Avaliação dos alunos tornou-se uma forma de introduzir fatores relativos ao mercado no sistema educativo, quando os resultados de provas, principalmente em âmbito internacional, são utilizados como meio de alocação de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. Como consequência, a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas performances e a cooperação, entre as escolas deu lugar à competição. O investimento em critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade se desenvolvem no setor público em áreas como a educação e se instauram como problemática neoconservadora para que a escola pública se estruture

e seja avaliada dentro dos parâmetros da produtividade e da eficiência empresarial (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 301).

As escolas são vistas como empresas que precisam dar lucro a curtos prazos e em troca disso instigam a produtividade, a competição por meio de pressões e cobranças, esquecendo o profissionalismo e a identidade profissional. Ouvem-se bastantes discursos performáticos de gestores que afirmam que “Instituição Escolar é uma empresa e toda empresa tem que mostrar serviço e eficiência e a competitividade faz parte, por que vencem os melhores no mundo capitalista, quem não for eficiente, determinado e inovador fica para trás” (Gestora de uma escola pública de Mossoró, 2019).

Um fator relevante para essas escolas/empresas lucrarem são as avaliações externas que vêm ao longo dos anos definindo como caráter centralizador a trajetória das políticas curriculares para a melhoria da educação. Esse é um tipo de avaliação proposto pelo PNAIC nos 2º e nos 3º anos para que se possa acompanhar e avaliar o ensino-aprendizagem dos estudantes. Desta forma, é tomado como indicadores de qualidade para reformulação de currículos, de estratégias de ensino. Ademais, quando os resultados permanecem baixos, os docentes são culpabilizados, gerando mal estar e adoecendo, pois se sentem incapazes de realizar seus trabalhos pedagogicamente.

Percebe-se que nas escolas existe muita competitividade, padrões são comparados e medidos. Na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, a Lei Nº 2717, de 27 de dezembro de 2010, instituiu a política de Responsabilidade Educacional, cujo objetivo, conforme estabelecido em seu artigo1º, é o de:

[...] promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio a execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais.

A Lei também instituiu o “Mapa Educacional”, uma espécie de dossiê a ser produzido pelas escolas. Esses registros são preenchidos em um formulário padronizado e deve ser comprovado com imagens e relatórios pelas escolas, individualmente, de acordo com as ações que aconteceram durante todo o ano. O material é entregue na Secretaria de Educação do Município, onde é avaliado pelos

técnicos através de um tutorial. Os profissionais das escolas que tiverem alcançado a média 8.0 ganham um prêmio como forma de reconhecimento pelas metas alcançadas. A premiação é o valor equivalente ao salário do servidor, tendo por base o valor do mês de novembro do ano anterior, ou seja, um 14º salário.

Os técnicos da secretaria, de forma direta, não estimulam a competição, mas instiga o profissional a ter mais dedicação, responsabilidade nos planejamentos e mais empenho em suas atividades profissionais. Contudo, o processo, por si, leva a competitividade. O acompanhamento ocorre por meio de visitas nas quais verificamos como está a aprendizagem de cada aluno e o que o professor poder fazer para melhorar a alfabetização. As instituições escolares vivem esse dilema constante, pois querem se sobressair umas das outras, querem realizar diversas atividades, gerando demandas ao exercício docente, o que, por vezes, acarreta conflitos e embates. Percebe-se que paulatinamente o novo gerencialismo vai influenciando cada vez mais o trabalho na escola.

Conforme abordado anteriormente, esse novo gerencialismo está centrado em um sistema de controle burocrático, que determina como deve pensar e como deve produzir para gerar benefícios positivos em curto prazo (BALL, 2005). Nesse sentido, as próprias escolas são vistas como empresas que precisam gerar resultados, atingir as metas, serem eficientes, desenvolver as políticas educacionais, cumprir as demandas, os extensos relatórios de trabalho e uma carga horária exaustiva. Tudo isso é quantificado pelas avaliações externas, bem como pelo monitoramento interno. Então, questionamos: como fica a aprendizagem significativa dos alunos? E a individualidade, o emocional, o respeito pelo que o aluno é capaz de aprender? É válido ressaltar que as condições de trabalho para o professor muitas vezes são precárias, dificultando, assim, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Stephen Ball sobre performatividade mostram que o dia a dia dos docentes em suas escolas é marcado por um excesso de trabalho, pressões constantes e por comparações de uns com os outros. Os gestores, também sob pressão, mais do que nunca utilizam padrões para analisar quem é o superior, quem oferece os melhores resultados, quem é mais dedicado, quem não falta, e quem é o padrão a ser seguido, não considerando todo o processo e sim os resultados que querem alcançar a todo custo.

Como aponta Ball (2002, p. 04),

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção.

Precisamos compreender esse processo como algo que ocorre em rede numa escala mais ampla, assim, não apenas o professor, o gestor e a escola estão submetidos a essa lógica, as próprias secretarias municipais e estaduais estão igualmente subordinadas a esse modo de regulação, na medida em que os resultados de seus trabalhos são quantificados, comparados e expostos às comparações e críticas em face das avaliações em larga escala. Nesse formato que as escolas exercem suas atividades, muitas secretarias contratam agências para elaborarem avaliações similares às avaliações externas para serem aplicadas na rede de ensino com o objetivo de averiguar os índices de aprendizagem. Quando os resultados não são satisfatórios, são propostas estratégias, instrumentos, elementos, para que os professores realizem com seus alunos a fim de obter o resultado desejado e as metas estabelecidas. Nessa dinâmica, a avaliação deixa de ser um meio e passa a se constituir uma finalidade, ao mesmo tempo em que a educação é reduzida à instrução e o professor a um replicador de métodos e técnicas ditas eficientes com foco no desempenho dos alunos.

Diante dos estudos, podemos observar as políticas a partir de duas vertentes. A primeira é que determinados sujeitos acreditam que a política vem para suprir toda a necessidade daquela demanda. Um exemplo, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano. Nessa direção, pensam que uma política vai dar conta de atender todas as dificuldades, desconsiderando os contextos e fatores essenciais que contribuíram para este fim.

A segunda é que as políticas também contribuem favorecendo outras políticas; os governos reelaboram outras e assim sucessivamente, são processos contínuos, minuciosos, complexos, com diferentes cenários com sujeitos que pensam e age nos contextos de influência, produção de texto e na prática. É dessa perspectiva que nos aproximamos.

Como podemos analisar, as políticas nunca darão conta de todas as demandas, por diversos fatores e situações. Desse modo, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a

determinados “problemas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37; grifos do autor). Elas podem amenizar uma necessidade urgente, além do que, através de uma política emergem outras políticas e assim continuamente.

Por vezes, acredita-se que quando uma política é elaborada tem a intenção de sanar todos os aspectos de dada situação para a qual foi pensada, porém, isso é uma ilusão, porque as demandas não são homogêneas. Ademais, quando determinada política chega à escola passa por processos de interpretação e tradução, aparecem outras demandas e interage com uma sequência de fatores que irá interferir no curso da política.

Corroboramos o entendimento de que as “políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 1994 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Por fim, consideramos que o ciclo de políticas e a teoria da atuação são um referencial analítico potente para compreendermos e analisarmos os sentidos das políticas em suas conjunturas e foi nosso aporte durante toda nossa pesquisa.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA³

Temos semelhanças
Temos pontos em comum
Mas aprendemos de modos diferentes,
Escrevemos de modos diferentes,
Interpretamos de modos diferentes
Saber ouvir o outro é tão fundamental
Quanto ouvir a tua voz.

(Joralice Morais)

Neste capítulo temos como finalidade apresentar uma breve contextualização da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), analisando a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, identificando os princípios e orientações para todos os atores envolvidos na política.

Na segunda parte do capítulo nos debruçamos sobre as teses e dissertações produzidas no período de 2012 a 2018, que focalizam o PNAIC e que se encontram disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte se dá por entendermos as pesquisas como produções discursivas que participam do jogo político de hegemonização de sentidos para as políticas e de articulação de demandas. Assim, buscamos analisar os discursos produzidos sobre a política em pauta, com o fito de compreender os sentidos produzidos por diferentes sujeitos em contextos distintos. Na terceira seção analisamos as articulações entre as políticas de formação de professores e de currículo.

3.1 A Portaria do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Portaria ministerial nº 867, de 04 de julho de 2012, pelo então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, considerando o que está previsto no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8035/2010, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 na meta 5, que propõe que até os 8 anos de idade as crianças “adquiram

³ Nas seções 3.2 e 3.3 deste capítulo compõe o artigo intitulado “Sentidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES). Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9713/0>.

domínio satisfatório do sistema ortográfico e desenvolvam habilidades de escrita”. Essa meta se coaduna com a diretriz inscrita no inciso II do artigo 2º “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” do Decreto Presidencial nº 6.094/07, que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade [...]”.

A ênfase na alfabetização também permanece no PNE (2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que mantém a meta de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

Considerado como ação estratégica na agenda das políticas educacionais para o Ensino Fundamental, o pacto representa o compromisso assumido entre os entes Federal, Estaduais e Municipais, com o intuito de alfabetizar todas as crianças na faixa etária dos 06 (seis) aos 08 (oito) anos, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

A criação do Pacto também considera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 11.273/0611, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa as participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”.

Antes do PNAIC, no estado do Ceará, foi instituído o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), voltado para formação de professores, com materiais pedagógicos estruturados de caráter prescritivo que foram distribuídos para os alfabetizadores. O programa apresentava características gerencialistas por parte dos gestores e da SME; a gestão focava no ensino e aprendizagem dos alunos, solicitava resultados de excelência e programa de premiação para as escolas que apresentavam melhores resultados.

Tendo em vista que os resultados do Ceará estavam possibilitando e oportunizando resultados satisfatórios, o Governo Federal criou o PNAIC com algumas mudanças, no entanto, muito semelhante ao PAIC, até no que se refere à ideia de Idade Certa foi transportado para o PNAIC.

Para atender as demandas de alfabetização, a Portaria que instituiu o PNAIC definiu cinco objetivos que intentam garantir a alfabetização das crianças “na idade certa”, a saber:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

São cinco objetivos bastante desafiadores, que juntos buscam garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Contudo, se “a política cria o contexto”, devemos considerar que “o contexto precede a política”, uma vez que a política se materializa em contextos específicos nos quais coexistem estudantes, com tantas demandas específicas, dentre os quais a distorção idade série, escolas com inúmeros problemas, como de infraestrutura, ausência de materiais pedagógicos, de apoio e de políticas de incentivo à valorização dos professores. Outro ponto que merece destaque é a ideia de direitos de aprendizagem.

São descritores direitos de aprendizagem gerais, que permitem toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos escritos, oralidade, Análise Linguística (BRASIL, ano 1/ unidade 1/ 2012, p. 31).

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem compreendem a definição de descritores de aprendizagem que estabelecem conhecimentos e capacidades que devem ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas ao longo dos três anos de alfabetização. Os direitos de aprendizagem são considerados fundamentais para que as crianças desenvolvam autonomia da leitura e escrita, devendo permear todo processo de alfabetização. Vale ressaltar que a definição de direitos de aprendizagem para todos os estudantes em nível de Brasil, como garantia da alfabetização e da melhoria do IDEB. Apoiar-se na crença de que os problemas da escola são de natureza estritamente pedagógica, do como fazer. Tal pensamento desconsidera as particularidades dos contextos e dos sujeitos aos quais se destinam as políticas.

O artigo 6º define as ações do PNAIC que compreendem aos seguintes eixos: Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo; Distribuição de Materiais Didáticos; Avaliação e Gestão, Mobilização e Controle

Social. Observa-se que a formação continuada de Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo é o eixo central em torno do qual giram os demais; busca-se assim, a articulação dos quatro eixos, o aperfeiçoamento da prática pedagógica do Professor Alfabetizador.

As formações dos professores alfabetizadores consistiram, inicialmente, em um curso presencial de 2 (dois) anos com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento desenvolvido nos anos de 2005 e 2006 para professores da rede pública de ensino dos anos iniciais a nível nacional, cuja metodologia propunha estudos e atividades práticas para melhorias dos índices das avaliações externas.

No entanto, os encontros do pacto com os alfabetizadores eram conduzidos por orientadores de estudo, com base em Materiais Didáticos e Pedagógicos específicos para alfabetização, tais como: acervos de dicionários de língua portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência de literatura e de pesquisa; tecnologias educacionais de apoio à alfabetização entregues pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos Programas Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD⁴) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. (PNBE⁵)

De acordo com os materiais distribuídos pelo PNLD, os alfabetizadores realizavam diversas atividades que iam sendo orientadas no decurso da formação. Chegavam às escolas caixas com 30 unidades cada, para cada turma de alfabetização, com títulos de livros literários diferentes, jogos variados de formação de palavras e frases, alfabeto móvel, jogo da memória com sílabas, gravuras e sílabas, todo esse acervo para alfabetizar na idade certa. Esses materiais somavam-se a outros produzidos pelos professores para alfabetizar, utilizando cartolina, tampinhas, papelão, embalagens de produtos etc.

O artigo 9º discorre sobre as avaliações a serem realizadas a título de monitoramento como Provinha Brasil (2º ano) e avaliação externa ao final do (3º ano) do Ensino Fundamental, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Observa-se, assim, o enfoque

⁴ É um programa do Governo Federal do Brasil que tem por objetivo principal avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários de forma universal e gratuita às escolas públicas das redes de ensino básico e também das instituições de Educação Infantil.

⁵ Programa criado pelo Governo Federal, em 1997, com o objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação. Consiste na distribuição de acervos de obras literárias, operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE).

privilegiado no monitoramento e nas avaliações em larga escala, não considerando o conhecimento que cada aluno tem.

Já o artigo 10 trata do eixo gestão, controle e mobilização social, explicitando que o controle da política é atribuído pelos legisladores aos gestores que devem apresentar esse perfil gerencialista.

O artigo 11 da Portaria aponta as funções e a responsabilidade do MEC diante da política:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental; III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão (BRASIL, 2012).

No artigo 12, apresenta-se a responsabilidade dos Institutos de Educação Superior (IES) no que se refere à gestão acadêmica e pedagógica da formação, às condições de realização, à seleção dos formadores, à certificação e elaboração de relatórios sobre a execução dos custos, conforme estabelecido nos planos de trabalho pelo MEC.

As funções dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios são apresentadas nos artigos 13 e 14, respectivamente, conforme expostas a seguir:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo Inep; III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal; V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; VI - designar coordenador (es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais; VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o

MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria; X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012).

Ao analisamos a Portaria, os últimos artigos (11, 12, 13, 14) deixam claro que para cada órgão estão prescritas as normas de adesão da política, com ênfase no monitoramento e avaliação das ações, a fim de que possam garantir uma produtividade de resultados positivos consoantes com os padrões de referência nacional. É uma política que vislumbra a adesão de todos os entes, observando em cada um as suas funções. Nessa perspectiva, a política macro com foco e desempenho determina o que as escolas (política micro) de um modo geral devem oferecer - uma educação de excelência -, com o propósito de elevar os padrões de qualidade. Entretanto, quem vive no chão destas instituições sabe que não é tão fácil assim. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201):

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores, e outros, que habitam várias maneiras de serem com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e de compromisso “profissionais” (grifos do autor).

Por fim, reiteramos que a política não considera a singularidade dos contextos, os entraves, as diversas intercorrências diárias que influenciam desde a indisciplina dos alunos até a falta de água na comunidade. O enfoque privilegiado nos padrões e metas gera pressões e desconforto para os professores, que em geral são culpabilizados pelos baixos resultados na aprendizagem.

3.2 Revisão de Literatura: o que apontam as pesquisas?

Pensar as pesquisas como práticas discursivas traz à tona o caráter contingencial de produção do conhecimento, que não está de todo dado, mas é processo de construção/desconstrução ininterrupto. Portanto, ao inventariar as

produções de pesquisa que focalizam o PNAIC, nosso intuito não era encontrar alguma verdade supostamente escondida ou um sentido último, tampouco a causalidade dos fatos, mas a partir de uma imersão no material empírico, compreender/traduzir a miríade de práticas discursivas produzidas em múltiplos contextos, fazendo emergir as reticências, as descontinuidades e a diferença.

A partir dessa compreensão, empreendemos uma busca na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no decorrer dos meses de outubro e novembro do ano de 2018, com o objetivo de conhecer as produções que tematizam o “PNAIC”. O inventário das pesquisas se deu em três momentos, conforme descritos a seguir.

O primeiro momento correspondeu à definição dos descritores e o acesso ao *site*. Inicialmente empreendemos o mapeamento das teses e dissertações utilizando como descritores os termos “formação continuada” e “PNAIC”. Foram encontradas 82 (oitenta e duas) produções, das quais 71 (setenta e uma) são dissertações e 11 (onze) são teses.

Dada a quantidade de trabalhos e com o propósito de aproximar às intenções da pesquisa, resolvemos empregar o filtro “por assuntos”. Ao refinar a busca com os descritores: PNAIC, alfabetização, formação continuada e formação de professores, foi possível identificar 25 (vinte e cinco) trabalhos de 06 (seis) instituições brasileiras, sendo 23 (vinte e três) dissertações e 2 (duas) teses. A partir da análise dos títulos, verificamos que o material ainda estava bastante amplo, distanciando-se um pouco dos nossos propósitos de pesquisa.

Numa terceira tentativa, utilizamos os descritores PNAIC, formação continuada e currículo, empregando o filtro “todos os termos” e o recorte temporal de 5 (cinco) anos, correspondendo ao período de 2012 a 2018. Apareceram 19 (dezenove) produções, sendo 16 (dezesesseis) dissertações e 03 (três) teses. Esse material foi produzido em 10 (dez) instituições brasileiras, estando 06 (seis) em repositórios e 04 (quatro) em Bibliotecas Digitais. Todos os 19 (dezenove) trabalhos foram produzidos em língua portuguesa e oriundos de Programas de Mestrado e Doutorado.

O segundo momento consistiu na análise dos títulos e dos resumos das teses e dissertações encontradas, de modo a realizar uma seleção mais apurada e excluir os que não apresentassem alinhamento com nossos propósitos. Nesse processo de seleção dos trabalhos, procedemos com a leitura dos resumos, o que resultou na

eliminação de mais 13 (treze) trabalhos, pois, apesar de tratarem de aspectos relativos à formação no PNAIC, se debruçavam sobre temáticas bem específicas como a análise do caderno de Geometria, o ensino da Matemática, o ensino de História, a Neurociência e o direito de brincar, dentre outras. Assim, após todo o processo, selecionamos 06 (seis) trabalhos para análise.

O terceiro momento consistiu na análise dos textos que constituíam o *corpus* empírico, 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses vinculadas a programas de pós-graduação de universidades situadas nas regiões Sudeste (4), Sul (01) e Nordeste (01). Primeiramente retomamos a leitura do resumo de cada produção com o intuito de mapear o tema, o problema, o referencial teórico, a metodologia e os resultados de cada uma das pesquisas. Na maioria dos trabalhos, a leitura dos resumos propiciava uma visão panorâmica do estudo. Todavia, recorreremos à introdução e às considerações finais para uma maior imersão no conteúdo do material. Apresentamos a seguir a análise das produções discursivas.

O primeiro trabalho a que aludiremos foi produzido em 2014 por Thaís Manzano⁶ no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Na sua dissertação intitulada **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo**, a autora apresenta como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, por meio da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A metodologia de trabalho consistiu em analisar os documentos oficiais do programa referentes à formação continuada de professores, bem como a realização de entrevistas com participantes dos processos de formação em andamento no ano de 2013.

Como referencial teórico, Manzano adotou os conceitos de “culturas escolares” de Antonio Viñao Frago; “desenvolvimento profissional docente” de Carlos Marcelo e Denise Vaillant; e “regulação social” de Thomas Popkewitz. A autora aponta nos resultados da sua pesquisa que a formação proposta pelo PNAIC é perpassada por concepções autoritárias, haja vista ser pensada de forma homogênea. Argumenta que os professores têm pouca autonomia nos processos de

⁶ Utilizaremos para a identificação dos trabalhos analisados (quatro dissertações e duas teses) o primeiro nome e o último sobrenome, os demais autores citados no decorrer do texto seguem as normas da ABNT.

formação continuada, uma vez que se pauta na prescrição de modelos pré-estabelecidos, desconsiderando as culturas e vivências dos professores. Assim sendo, a autora concebe a formação do PNAIC como uma política baseada em modelos prontos no âmbito de um Estado Regulador.

De autoria de Silmara Melo (2015), a dissertação que traz como título **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresenta como objetivo analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e às propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Empreendeu um estudo documental, focalizando os elementos de análise do discurso saber/verdade/poder, governamentalidade e resistência pautada numa perspectiva foucaultiana. Na análise das políticas educacionais, examina os contextos de influência e de produção do texto a partir do ciclo de políticas em diálogo com Mainardes e Ball, aportando-se neste último para abordar os conceitos de tecnologias, performatividade, gerencialismo e privatização.

A pesquisa aponta para o fortalecimento da “cultura do desempenho” e das avaliações em larga escala, bem como na reestruturação das escolas, o que conduz a regulação do pensar e agir dos professores, desconsiderando outras maneiras de alfabetizar. Na análise da articulação entre formação inicial e continuada, a autora chama a atenção para a “insipiente preocupação com a alfabetização”, além de predominância da “formação técnica em detrimento da docência e da reflexão”, o que considera como uma característica performática legitimada por práticas discursivas.

A dissertação de Sueli Julioti (2016) intitulada **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, desenvolvida na Universidade Nove de Julho, em São Paulo, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, apresenta como objetivo analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as)⁷, a partir da formação do Pacto

⁷ Reproduziremos a marcação de gênero apresentada pela autora, o que justifica a ausência desse padrão nas demais partes do artigo.

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pesquisa segue a perspectiva de identificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em decorrência das formações. Parte do pressuposto de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica dos professores por se constituir um “espaço dialógico” que fomenta a “reflexão sobre a práxis”. A análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdo proposto por Bardin. Os resultados apontam o PNAIC como “uma intervenção necessária para o contexto brasileiro”, sendo percebida como válida pelos entrevistados, uma vez que fornece “instrumentalização teórico-prática” para os professores. Considera, por fim, que, apesar de necessária, a política não é suficiente para “a promoção efetiva da qualidade da educação”, uma vez que demanda outras ações, tais como melhoria da infraestrutura, estímulo para a construção de propostas pedagógicas, bem como a valorização dos profissionais, além da existência de “projetos pedagógicos consistentes” e da consideração dos resultados da avaliação para o planejamento.

A quarta dissertação analisada é de autoria de Neire Munhoz (2016) e tem como título: **Formação Continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri**. O trabalho foi produzido no âmbito do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Apresenta como objetivo analisar as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos na Rede Municipal de Ensino de Barueri/SP para o componente curricular Matemática. Nesse sentido, o trabalho focaliza a prática dos professores, com o intuito de saber se a formação contribuiu com a mobilização dos saberes docentes e com a produção de práticas voltadas para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A partir de uma abordagem focada nos saberes docentes e numa concepção de formação permanente, com base nos estudos de Placco, Tardif, Imbernón e Nóvoa, a pesquisa aponta para a importância das políticas públicas e programas destinados à formação docente, sobretudo quando se volta para o fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor. Por fim, advoga que a ação do professor seja cada vez mais fundamentada numa articulação entre teoria e prática.

Na tese **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**, Jaqueline Costa (2017) analisa as contribuições da formação continuada em matemática para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do

Município de Ponta Grossa/PR, tomando como base o enfoque na formação docente proposta por Sacristán e Gómez e a perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente em consonância com Nóvoa.

O trabalho de Costa (2017), fruto do Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, apresenta em seus resultados que o PNAIC trouxe contribuições significativas para a prática docente, no que concerne ao desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores. Todavia, apresentou algumas lacunas e fragilidades do programa, questionando sua viabilidade em longo prazo. A autora ressalta em suas considerações que, em função da formação estar em desenvolvimento em período simultâneo à produção da tese, não foi possível observar o “cumprimento do compromisso proposto pelo PNAIC” (p. 201). Para tanto, recomenda a realização de novos estudos, com o fito de acompanhamento e verificação desse indicador e na perspectiva de constatar as mudanças efetivas. Ressalta também o potencial do PNAIC quanto a orientar ações teórico-práticas aos professores. Dentre os aspectos que considera como lacuna, destaca o pouco envolvimento da escola nos processos de decisão, a ausência de acompanhamento no processo de planejar e a desconsideração de outras variáveis que interferem diretamente no trabalho do professor.

A tese de autoria de Jozeildo Barbosa (2017) apresenta o título **Mudanças na prática docente de alfabetização no contexto do PNAIC** e se vincula ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O objetivo principal desse trabalho consistiu em investigar junto às professoras alfabetizadoras do município do Vale do Ribeira/SP que participaram da formação continuada do PNAIC, em 2014, os aspectos de desenvolvimento de sua formação, identificando as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e as dificuldades encontradas, assim como o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. Parte do pressuposto de que o PNAIC é propício à “superação de lacunas da formação”, à “reconstrução/ressignificação dos conhecimentos” e ao desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados apontam para a contribuição do programa na prática pedagógica e desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que relataram “mudanças significativas em suas práticas”

e concepções. Por fim, ressalta o impacto do programa nas “ações de ensino e aprendizagem” nas escolas, repercutindo na melhoria da qualidade do trabalho docente e na superação do fracasso escolar.

A análise da produção acadêmica sobre o PNAIC, no período compreendido entre 2012 a 2018, evidenciou que as pesquisas assumem perspectivas teórico-metodológicas distintas, embora todos se filiem à abordagem qualitativa e recorram à análise de documentos com assinatura oficial e à realização de entrevistas para a construção dos dados. Os trabalhos analisados concebem o PNAIC como política de formação continuada de professores, o que justifica a predominância de autores do campo de formação de professores como Nóvoa, Freire, Gatti, Tardif e Imbernón. Além disso, abordam questões como saberes docentes, desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

A maioria dos trabalhos se volta para a análise da relação entre o proposto e o vivido, na perspectiva de identificar as contribuições para a formação dos professores do ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, mapear as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em função da formação proposta pelo PNAIC, aproximando-se de uma compreensão das políticas como guias para a ação, numa perspectiva que hierarquiza proposta e prática.

As tentativas de homogeneização das práticas pedagógicas são abordadas em dois trabalhos. Um dos trabalhos pauta a análise no ciclo de políticas, buscando compreender a articulação entre os contextos de influência e de produção do texto, bem como sobre a articulação entre formação inicial e continuada. Na esteira, reflete sobre a regulação do trabalho docente legitimada por práticas discursivas reproduzidas no interior das instituições.

O segundo estudo, ao realçar a regulação do trabalho docente, analisa a forma como se deu a implementação do pacto. Para o autor, a formação proposta pelo PNAIC assume feições autoritárias a partir de modelos prontos e por desconsiderar outros fatores que interferem na prática docente. Nenhum dos trabalhos analisados enfatizou o PNAIC como arena de produção curricular. Os sentidos que prevalecem sobre a política em análise concebem o PNAIC como formação continuada, espaço de articulação teoria-prática, de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Os trabalhos analisados, marcados pela diversificação de tendências e abordagens teóricas e metodológicas, têm como foco a compreensão do Estado

enquanto instância produtora (centralidade no campo oficial) de uma política a ser posteriormente implementada. Nessa perspectiva, examinam-se limites e possibilidades da implementação das propostas oficiais.

Com exceção de dois estudos que atentam para o caráter prescritivo e de regulação do trabalho docente que as formações assumem, uma vez que estabelecem modelos alfabetizantes a serem incorporados pelos professores, os demais nem sempre consideram as ações da sociedade civil na política ou as tensões entre ambas. Desse modo, conferem pouca importância ao processo criativo que se desencadeia no movimento de colocar uma política em ação.

Nos materiais empíricos analisados, buscamos compreender a formação de cadeias discursivas que deixam entrever o processo de análise da política, não se trata apenas de trazer à tona a multiplicidade de vozes dos distintos sujeitos, mas de realçar que nossas pesquisas tomam parte num jogo em que se disputa a significação do que vem a ser currículo, política, formação. Nesse jogo político-acadêmico, em que a pesquisa ocupa um lugar de destaque, vamos produzindo sentidos sempre marcados pela contingência (FRANGELLA, 2016).

3.3 Políticas curriculares e de formação de professores: articulações

No Brasil, tem-se observado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo ratificada na LDB 9394/96 e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação aprovados para os decênios 2001-2011 e 2014-2024, uma articulação discursiva que conecta a demanda por melhoria da qualidade da educação à reformulação curricular, à formação de professores e à avaliação.

A elaboração dos PNE que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional constituiu-se uma importante política no que se refere à definição de esforços e investimentos voltados para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o estabelecido no PNE (2014-2024), os municípios têm até o ano de 2024 para elaborar e adequar seus planos de educação e desenvolver as estratégias para cada meta, a fim de obter os resultados previstos.

Nesse contexto, o PNAIC, foi um programa que repercutiu em âmbito nacional com sua política de formação continuada de professores alfabetizadores, permanecendo em vigência até o ano de 2018. A partir desse programa, os governos federal, estaduais e municipais firmaram uma parceria para que os

profissionais envolvidos passassem por ações de formação continuada com o propósito de “se tornarem mais qualificados na tarefa de alfabetizar meninos e meninas, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2012).

Para alcançar os objetivos propostos no programa, o pacto teve suas ações articuladas em eixos de atuação, a saber: formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores; materiais didáticos e de apoio pedagógico; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012). Contudo, o eixo que ganhou mais destaque foi o relacionado à formação de professores.

Todavia, Frangella e Oliveira (2017) chamam a atenção para vinculação entre o Pacto como política de formação e como arena de produção curricular, conforme se evidencia no documento, quando dispõe em seu artigo 2º que:

Art. 2º- Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio das quais o MEC, em parceria com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o 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, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento. [...] (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 06).

De acordo com Frangella e Oliveira (2017), o PNAIC tem como foco a formação de professores com vistas a projetar soluções e, fundamentalmente, um currículo que está limitado em perspectivas centralizadoras, apesar de ser baseado em experiências alfabetizantes. No que tange às suas pesquisas, as autoras apresentam o PNAIC como uma política de centralização curricular, por vezes apresentada para os professores de uma forma verticalizada.

Concordamos com as autoras quando afirmam que o PNAIC é uma política de formação que termina por se constituir como currículo em uma lógica homogeneizadora que se imprime nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Tal lógica desconsidera que cada profissional tem sua subjetividade e está inserido em um contexto específico.

Alferes e Mainardes (2018) consideram que o pacto apresenta características de uma concepção gerencialista de educação, articuladas aos princípios de eficiência, de eficácia e de efetividade, que induzem ao estabelecimento de

indicadores de eficiência para a gestão. O que pode ser evidenciado, segundo os autores, pela ênfase no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas e municípios, além da “ênfase no processo de eficiência da gestão focado nos resultados da aprendizagem dos alunos, no gerenciamento dos sistemas de ensino e na premiação das escolas que alcançaram as metas propostas [...]” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 426).

Os autores observam na composição desse discurso, que se alimenta de dados estatísticos que apresentam os baixos índices de alfabetização, mesmo de crianças que frequenta as escolas, o movimento “Todos pela Educação” com a defesa da alfabetização de todas as crianças até os oito anos.

Não obstante, ao seu aspecto de predição e regulação do trabalho pedagógico, tal política não está imune às disputas discursivas, conforme assevera Frangella (2014, p. 3460):

Ponho em relevo é a observância da produção de políticas curriculares como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam. Dentre esses, os discursos por formação de professores que se dão também como momento de produção de políticas curriculares.

Nessa direção, destaca as lutas políticas por significação e o hibridismo entre as políticas de formação de professores e curricular, ambas nunca estão acabadas e/ou encerradas, antes precisam sempre ser construídas e ressignificadas.

Concordamos com Frangella e Dias (2018, p. 04) de que a formação, assim o como a docência e o currículo, só são possíveis de serem pensados a partir de fechamentos provisórios, uma vez que:

Se articulam e manifestam em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva.

Tal compreensão nos mobiliza a analisar como os sentidos e articulações produzidas sobre formação docente e currículo são recontextualizados no âmbito das ações realizadas pelo PNAIC no município de Mossoró/RN.

4 ANALISANDO OS CADERNOS DE ESTUDO E ESTABELECENDO UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Aprendi com os professores
 Que existe tempo para amar
 Para ensinar
 Para construir
 Para desconstruir
 Dissemine a paz
 A esperança
 A verdade
 O respeito.
 Cuide do seu tempo, já é hora de lutar
 De sonhar
 De acreditar
 Sabe por quê?
 Por que um dia tivemos um anjo
 E hoje somos anjos na vida de alguém.

(Joralice Morais)

Neste quarto capítulo expomos o Caderno de Apresentação, sua estrutura, as orientações, seus objetivos e as ações da própria política. Em seguida, continuamos com o relato das análises dos cadernos de Língua Portuguesa, volumes 1, 2 e 3 e o Caderno do Campo do ano 1, fazendo um intercruzamento entre os temas: “Currículo, Avaliação e os Direitos de Aprendizagem”, conteúdos abordados em todos os cadernos. Neste capítulo, discorreremos também sobre as memórias dos encontros de formação do PNAIC, evidenciando o percurso metodológico, as estratégias, as práticas alfabetizadoras e os diversos diálogos com os alfabetizadores e suas culturas.

4.1 A organização e a estrutura do Caderno de Apresentação

Cada orientador/a de estudo recebeu um caderno de apresentação para se apropriar de um modo geral da organização do programa. Este exemplar está estruturado em duas partes, na primeira constam os aspectos referentes à: **Orientações para a organização do ciclo de alfabetização**, subdivididos nos seguintes itens: A organização de equipes de trabalhos e a formação continuada dos educadores (a organizações de espaços, materiais e tempos na escola); Ciclo da alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada.

Figura 1 – Caderno de Apresentação do PNAIC



Fonte: Ministério da Educação (2012).

No que tange às **orientações para a organização do ciclo de alfabetização**, o caderno apresenta um breve histórico sobre as transformações na Educação Básica da década de 1980 para os anos atuais, os desafios, as diversas demandas nacionais, as estratégias para alfabetizar e as mudanças com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos. Ressaltam, também, que nesse mesmo período, a oferta de cursos sobre formação continuada ampliou, em decorrência de novos olhares para as demandas da alfabetização e sua complexidade, proveniente do MEC e das instituições de ensino superior, o que tem resultado na discussão, revisão e análise de muitas ações. Vale ressaltar que, apesar destes novos olhares, as políticas continuam sendo produzidas para todos, numa perspectiva de homogeneização.

O Pacto propõe nesse caderno sugestões de organização e monitoramento do ciclo de alfabetização para as redes públicas de ensino. No que se refere à **organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores**, o caderno discorre que sejam constituídas equipes de técnicos da SME para planejamento, monitoramento e realização de ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais. As equipes devem agir conforme as orientações globais de trabalho da política em tela e devem ser compostas por técnicos com experiência em alfabetização, conhecimento da proposta curricular do município e conhecimento de estratégias de alfabetização bem-sucedidas. Observa-se uma delimitação posta pela política em relação à função de todos os envolvidos.

Ademais, verifica-se que os significantes avaliação, monitoramento, planejamento e qualidade são privilegiados na cadeia discursiva.

Em relação à **organização de espaços, materiais e tempo na escola** o texto aborda a importância dos diversos espaços que existem na escola para que os profissionais usem de maneira exploratória, extrapolando a sala de aula, de modo que a criança possa se sentir integrante da comunidade escolar. Quanto aos **materiais didáticos** compreendem obras literárias, livros diversos para além da esfera literária e obras complementares disponibilizados em Programas do Ministério da Educação, de modo a garantir a acessibilidade de professores e alunos. Outro ponto importante são os **tempos escolares**: tempo para o docente estudar, planejar, ministrar suas aulas, desenvolver projetos, tempo para organizar a carga horária, tempo para início e término de bimestres e para todas essas demandas de atividades ao longo do ano.

No tópico **O Ciclo da Alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada** é tematizada a forma como as escolas organizam as turmas, que em geral adotam o critério da faixa etária em função de que apresentam interesses semelhantes ou comuns. Contudo, considera que enquanto estratégia de aprendizagem, as crianças devem ser agrupadas em várias faixas etárias para que as aprendizagens ocorram de forma satisfatória, indicando ainda a possibilidade de atendimento no contraturno e oportunizando um acompanhamento diferenciado àquelas crianças que por ventura apresentam dificuldades na alfabetização.

Em relação à **avaliação** destaca a função diagnóstica que essa deve assumir em detrimento de uma prática excludente ou punitiva do aluno. Nessa perspectiva, considera que as avaliações e seus resultados têm um papel importante no fazer pedagógico, podendo auxiliar a definir estratégias de como agir, fazer e refazer. Para tanto, define que é imprescindível aos profissionais da escola conhecer claramente quais são os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem desenvolvidas a cada ano. Nesse sentido, enfatiza que o ciclo da alfabetização é considerado como tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e compreender conceitos básicos sobre as diversas áreas de conhecimento.

Nesse processo, é destacada a importância de como o estudante se vê:

É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência (BRASIL, 2012, p. 26).

Na segunda parte do caderno constam orientações gerais sobre o PNAIC, elencados nos seguintes pontos: **A formação do professor alfabetizador - responsabilidade social; A formação dos orientadores de estudo; A formação dos professores; O funcionamento dos cursos e pessoal envolvido; Os critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores e as Considerações finais.** Para cada item desses são apresentadas informações que giram em torno de monitoramento, da definição de toda a formação, instrui o passo a passo, regula algumas tomadas de decisões, que verticalizam o Currículo. Apenas e de maneira muito sutil comenta que a formação de professores não se encerra na conclusão do curso de graduação, mas se realiza continuamente em suas salas de aula, processo nos quais desejos, ansiedades, desafios, medos, sucessos se entrelaçam.

Não obstante, a defesa de uma avaliação diagnóstica, o PNAIC está estruturado, tendo como base a realização das avaliações externas (conforme abordado no capítulo anterior), que por sua vez, tomam como referência uma matriz de competências a serem seguidas em âmbito nacional. Nesse sentido, quando a política afirma que os resultados podem definir estratégias de como agir, em geral, as estratégias são redefinidas tomando como base os resultados das avaliações externas visando a melhorar os índices e alcançar as metas estipuladas.

De certa forma, a escola, o ensino, as avaliações terminam se tornando classificatórias e punitivas na medida em que se baseiam em padrões universais para quantificar a qualidade educacional.

Analisando o caderno de apresentação, compreendemos que a orientação da política intenciona prescrever o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores. Nessa direção, os documentos oficiais são tomados como guias de como deve ser desenvolvida toda a política. O espaço aberto para a criatividade do professor se reduz às possibilidades e sugestões previstas nos cadernos, quanto à organização de espaços e tempos, realização de ações fora do espaço da sala de aula, de

enturmação, de acordo com suas condições de trabalho, mas sempre em conformidade com os parâmetros do programa e dos direitos de aprendizagem.

Isto posto, consideramos que o PNAIC, apesar de linear uma proposta de ação para a formação e prática pedagógica dos professores, cada estado e município tem suas especificidades e que as políticas ao chegarem no contexto da prática passam por múltiplas leituras, interpretações e traduções.

Reiteramos que uma política por mais que venha com orientações generalistas e homogêneas, quando chega à escola sofre alterações. Nesse sentido, pensando como Ball, Mainardes e Ball (2011), os contextos do ciclo de política se entrelaçam, pois quem lê a política, interpreta, reflete, ressignifica e atua, construindo outras micropolíticas, produzindo/organizando seus próprios documentos institucionais. Nas escolas os sujeitos leem, interpretam, ressignificam, atuam e constroem novas políticas em um processo contingente e contínuo de idas e vindas.

4.2 Cadernos de Língua Portuguesa (2013): analisando os volumes 1, 2 e 3 e o Caderno do Campo

No decorrer de 2013 foram trabalhados oito cadernos para cada ano com textos teóricos sobre os temas da formação. Os cadernos estavam organizados por cores (ver Figura 2): na cor azul do ano 1 para serem desenvolvidos com os professores do 1º ano; na cor laranja do ano 2 para trabalharem com os professores do 2º ano e os exemplares na cor verde do ano 3 para serem trabalhados com os professores do 3º ano. O material de formação do Pacto também contemplava professores e alunos das turmas multisseriadas da zona rural. Cada caderno apresenta tema específico que norteia as atividades relacionadas com cada faixa etária, além de conter relatos de experiências, opiniões de especialistas, sugestões de atividades, dicas, material de formação, indicação de filmes, entre outros tópicos.

Figura 2 – Cadernos de Língua Portuguesa, ano 1, ano 2, ano 3



Fonte: Ministério da Educação.

Os professores alfabetizadores receberam os materiais pedagógicos do Governo Federal com o acréscimo de mais três cadernos: “Apresentação do Pacto; Formação do Professor Alfabetizador e Educação Inclusiva”, totalizando 11 exemplares. Apresentaremos, nos quadros a seguir, as temáticas de cada caderno.

Quadro 1 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 1

Unidade	Ano	Temática
01	01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios.
02	01	Planejamento Escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
03	01	A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
04	01	Ludicidade na sala de aula
05	01	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	01	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas
07	01	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
08	01	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem

Fonte: Produzido pela autora.

Quadro 2 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 2

Unidade	Ano	Temática
01	02	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem

02	02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
03	02	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
04	02	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
05	02	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
06	02	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
07	02	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
08	02	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças

Fonte: Produzido pela autora.

Quadro 3 - Caderno de Língua Portuguesa – ano 3

Unidade	Ano	Temática
01	03	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
02	03	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
04	03	Vamos brincar de reinventar histórias
05	03	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	03	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
07	03	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
08	03	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: Produzido pela autora.

Quadro 4 - Caderno de Campo (turmas multisseriadas)

Unidade Multisseriada	Temática
01	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade

03	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas de campo
04	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
07	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Produzido pela autora.

Os cadernos de Língua Portuguesa unidade 1, anos 1, 2 e 3 e os cadernos do campo são compostos de quatro etapas: a primeira **“Iniciando a conversa”** que trata de uma breve introdução sobre cada tema e apresentação dos objetivos específicos.

A segunda etapa denomina-se **“Aprofundando o tema”**, abrangendo entre dois a quatro subtemas para a formação do professor, com orientações pedagógicas que são discutidas nos encontros de formação, trazendo a visão do que o Pacto defende.

A terceira etapa tem como título **“Compartilhando”**. Neste espaço são apresentados relatos de experiências de professores de variadas escolas municipais do Brasil, depoimentos sobre as atividades realizadas do PNAIC, orientações de projetos e sequências didáticas e de como utilizar jogos para alfabetizar, além de sugestões de atividades com livros didáticos e literários. Nessa parte do livro são também apresentados os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os demais cadernos contemplam os direitos de aprendizagem das outras disciplinas. Consideramos que ao apresentar direitos/descriptores para as áreas de conhecimento, os cadernos acabam se constituindo como orientação curricular, na medida em que sugerem conteúdos, abordagens e estratégias de ensino ao professor, para que o aluno possa gradativamente compreender o Sistema de Escrita Alfabética.

A quarta etapa é **“Aprendendo Mais”**, em que são apresentadas “Sugestões de leituras” e “Sugestões de atividades em grupo”. As sugestões de leitura

apresentam indicações de textos complementares com os autores dos cadernos e outros de acordo com o respectivo tema para consolidar os estudos realizados nos encontros de formação. No que se refere à **sugestão de atividades em grupo**, os pontos mais relevantes eram trabalhados nos encontros com os professores, sempre considerando suas experiências e histórias alfabetizantes.

Tendo em vista que o conteúdo de toda formação está distribuído em vários cadernos por temas específicos, nos detivemos apenas nos cadernos iniciais do ano de 2013, que tratam sobre **Currículo, Avaliação e Direitos de aprendizagem na Alfabetização**, por esses temas apresentarem relevância para nossa pesquisa. Foram analisados 4 cadernos, sendo um caderno para os professores de cada ano (1º ao 3º) e o caderno de campo (turmas multisseriadas).

Analisamos a Unidade 1 de cada caderno que apresentam respectivamente os temas: Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios; Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem; Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado e Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.

No quadro abaixo, apresentamos de modo sucinto os pontos que se referem à epistemologia do ciclo de alfabetização que embasam o programa, quais sejam: “Currículo, Avaliação e Direitos de Aprendizagem”.

Quadro 5 - Ciclo de Alfabetização

Cadernos do PNAIC	O que trazem sobre o Currículo alfabetizador	O que abordam sobre a Avaliação	O que são Direitos de aprendizagem? Introduzir, aprofundar e consolidar
01	<p>Para Moreira e Candau (2007), a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, conhecimentos escolares, os procedimentos, as relações sociais, valores e identidades.</p> <p>A alfabetização sempre foi vista como método, em uma perspectiva excludente. O erro sempre foi visto como se o aluno não tivesse aprendido.</p> <p>De acordo com (Moreira e Candau, 2007) sugerem que o professor necessita de novas posturas, que a</p>	<p>Que o objetivo da avaliação era medir, classificar e selecionar os alunos.</p> <p>O aluno precisava ter prontidão para passar para outras etapas.</p> <p>Realizavam somente provas e testes que os avaliavam aptos ou não aptos para o ano seguinte.</p> <p>A partir dos anos 80 no Brasil a avaliação passa a ser vista como uma perspectiva construtivista e interacionista de ensino, o erro é visto como uma</p>	<p>São descritores de aprendizagem, que permeiam toda ação pedagógica.</p> <p>Cada eixo tem objetivos que se destacam as especificidades do ensino do sistema de escrita alfabética.</p> <p>A letra I será utilizada para indicar o conhecimento ou capacidade que deve ser introduzido. A letra A indica que deve garantir o aprofundamento e a letra C que deve ser consolidado no ano indicado.</p>

	<p>equipe escolar construa currículos culturalmente orientados, que princípios sejam norteadores de novos currículos</p> <p>Muitos alunos continuam a concluir o quinto ano sem saber ler e escrever, resultados do (PISA) e (SAEB, Prova Brasil)</p> <p>Refletir diariamente sobre as práticas alfabetizadoras relativas ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) gera resultados satisfatórios em relação a outras práticas. (ALBUQUERQUE, 2012).</p> <p>O capítulo conclui que cada município nos seus documentos oficiais oriente suas escolas.</p>	<p>conquista e possibilidade de acertos.</p> <p>Deixa de ser somente uma prova, o aluno é avaliado através de: caderno de registro, portfólios, trabalhos individuais e coletivos.</p>	<p>O Programa enfatiza que poderá ter introduzido, aprofundado e consolidado em outras etapas sem ser as que estão postas.</p> <p>O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.</p>
<p>02</p>	<p>Considerar a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem em suas aprendizagens</p> <p>Os direitos de aprendizagem são um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados.</p> <p>O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico cultural, como elemento de saberes, disciplinas, vivências e atividades na escola respeitando a heterogeneidade das turmas</p> <p>O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças.</p> <p>Pensar em formas alternativas de organizar o ensino é importante para a superação da fragmentação.</p>	<p>O caderno traz uma proposta avaliativa na alfabetização ponderando a perspectiva que não exclui a criança, mas que agrega ao processo de construção do conhecimento considerando todas as variáveis possíveis.</p> <p>O ciclo de alfabetização rompe com a repetência e a evasão sendo necessários mecanismos para atender a todas as crianças.</p> <p>O PNAIC aborda a avaliação como um instrumento importante para se pensar: Por que e para quem avaliar? Para quem? Onde? Quando? O quê? Como? Com quem?</p> <p>A avaliação visa gerar informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação</p> <p>A proposta é de potencializar a formação das crianças, garantindo continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos.</p>	<p>Os eixos que são descritos nos direitos de aprendizagem são necessários para que as crianças tenham autonomia na leitura e na produção de texto.</p> <p>Esses direitos são fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos.</p> <p>O caderno aborda também que as crianças são muito diferentes então a questão de I, A, C nem sempre corresponde aquele ano tanto poderá ficar além como aquém.</p>

		<p>Provinha Brasil utilizada como diagnóstica do nível alfabético, é possível diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades da leitura e escrita.</p> <p>A Provinha Brasil também, possibilita estabelecer metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada; investimento que garantam melhor aprendizado; melhoria na qualidade e redução da desigualdade de ensino.</p>	
03	<p>O currículo é construído na prática diária do professor e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um.</p> <p>Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. Por outro lado, é necessário reconhecer, também, a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileira.</p> <p>Os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais.</p> <p>A alfabetização do PNAIC traz também a proposta alfabetizadora de Paulo Freire que se baseia na perspectiva da interdisciplinaridade.</p>	<p>A avaliação precisa ser encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem sobre determinados conhecimentos escolares.</p> <p>O objetivo de avaliar não é de reter o aluno em uma mesma etapa escolar, mas, sim, garantir que as aprendizagens não consolidadas em uma determinada etapa, sejam garantidas em outra etapa posterior de escolarização.</p> <p>A avaliação pelas crianças, sem dúvidas, pode favorecer bastante a possibilidade de rever estratégias didáticas e posturas que assumimos em sala de aula.</p> <p>Outro ponto ressaltado pelo PNAIC é que a avaliação precisa ser realizada no início de etapas escolares, de projetos didáticos ou de sequências didáticas; durante um determinado período, para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas; e no final, para avaliar os resultados obtidos e se é necessário retomar o que foi trabalhado.</p> <p>Construir instrumentos de avaliação adequados para</p>	<p>São descritores que iniciam no 1º ano até o 3º ano dos anos iniciais, são os mesmos eixos, as mesmas diretrizes, o que muda é o que irá Introduzir, Aprofundar e Consolidar em cada ano.</p>

		cada um desses momentos requer conhecimento acerca do que se deseja ensinar.	
Educação do Campo 01	<p>É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que como sujeitos históricos, são determinados por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.</p> <p>O PNAIC propõe a construção de currículos que dêem acesso a conhecimentos e habilidades que se constroem como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.</p> <p>O currículo é visto em uma perspectiva sócio-histórica, os professores tem como ponto de partida a ideia de que os conhecimentos não acontecem de forma linear e também a aprendizagem não é um processo mecânico.</p> <p>Assumem uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo de forma contextualizada.</p>	<p>A avaliação é encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem determinados conhecimentos escolares ou temas da realidade, para planejar uma ação educativa que não mais separa o aprender do fazer.</p> <p>Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens sem passar pela angústia da reprovação.</p> <p>Avaliar continuamente o desenvolvimento dos estudantes é parte importante deste trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. Avaliamos as crianças em diferentes momentos, com diferentes finalidades que articulam aprendizagem e formação, sempre com finalidades relativas à criação de condições propícias de aprendizagem</p>	<p>De acordo com o caderno aponta que um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação.</p> <p>Compreende-se que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas. Cabe ao professor está atendo aos conhecimentos dos alunos, realizando as intervenções necessárias, pois o nível de aprofundamento de uma criança de seis anos é muito diferente de uma de oito anos.</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Os cadernos apresentam uma leitura de fácil compreensão, fato confirmado nos depoimentos dos professores cursistas que sempre afirmavam que compreendiam o que os autores estavam apontando. Enquanto para alguns docentes o PNAIC trazia novas possibilidades, para outros, não apresentava nada de novo, pois consideravam se tratar de conhecimentos já vistos na graduação e em outros cursos de formação continuada. Contudo, destacavam a importância de rememorar sentidos muitas vezes despercebidos por eles na efervescência da sala de aula e relatavam que cada leitura dos textos possibilitava repensar novas práticas

alfabetizadoras, realizar adequações para os estudantes com mais dificuldades e aos poucos romper com posturas mais tradicionais (não estamos afirmando que o tradicional é bom ou ruim, mas que o professor precisa pensar e repensar sua prática, trabalhar outras maneiras para que o conhecimento chegue a cada aluno) e se posicionar diante de novas expectativas e contingências.

Podemos observar que os cadernos apresentam sentidos híbridos sobre currículo e avaliação, na perspectiva de compatibilização com o que determinam os direitos de aprendizagem. A exemplo, a concepção de que o currículo no ciclo de alfabetização é um produto histórico e cultural, que deve primar pelo respeito à heterogeneidade, considerando a individualidade, a singularidade de grupos sociais. Nos documentos também se aponta como necessário considerar os percursos de aprendizagem das crianças, construídos no cotidiano escolar e reconhecer que nem sempre dá para se cumprir o que está nos documentos oficiais. Ressalta, também, uma correlação de forças/poder dentro das instituições, no processo de discussão dos elementos que devem ser retirados ou acrescentados. Contudo, apesar de pontuar que o currículo deve ser construído, condiciona essa construção ao que determinam os direitos de aprendizagem, o que visibiliza o hibridismo de perspectivas epistemológicas e sentidos nos documentos que compõem a política.

Em relação à avaliação, os quatro cadernos apresentam muitos pontos em comum e seguem afirmando que:

A concepção de avaliação que adotam parte da defesa da não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracteriza-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador (BRASIL, ano 2, 2012, p. 19).

Os cadernos apontam que as avaliações externas são organizadas por matrizes de resultados, o que possibilita estabelecer metas pedagógicas, o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, enfim, o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade de ensino. Nos cadernos de formação do PNAIC se frisava a importância de sempre avaliar os alunos, por meio de diferentes instrumentos, estratégias e artefatos para atender a todos os alunos.

A discussão sobre direitos de aprendizagem é bastante semelhante nos cadernos analisados, na medida em que são uma continuidade. Contudo, o que se

diferencia são as capacidades e conhecimentos a serem desenvolvidos em cada ano. As letras I, A e C correspondem ao que cada ano deverá realizar em termos de Introduzir, Aprofundar e Consolidar. Assim, um direito introduzido no primeiro ano poderá ser aprofundado e consolidado até o 3º ano. Outros, porém, são introduzidos no 2º ano, de modo que se reconhece que um descritor poderá ser aprofundado ou consolidado no ano seguinte, tendo em vista que as aprendizagens não acontecem da mesma forma, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 3 – Direitos de Aprendizagem (Leitura)

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p. 33).

De acordo com a nossa compreensão os direitos de aprendizagem são descritores que estão agregados aos conteúdos a serem ministrados pelos professores e que os alunos deverão se apropriar para serem alfabetizados no percurso dos três anos. Questionamos o fato da tentativa de universalização/homogeneização dos direitos de aprendizagem, pois dadas as

especificidades dos contextos e sujeitos, os resultados jamais serão os mesmos. Provavelmente, muitos alcançarão, entretanto, outros, por diversos motivos, não conseguirão; então, não podemos somente nos deter nos direitos e/ou conteúdos específicos, principalmente considerando que temos uma diversidade de estudantes com seus conhecimentos variados, intrínsecos, singulares e peculiares, não podemos jamais deixar de levar em conta ou deixar despercebido.

4.3 Relato de uma orientadora de estudo sobre os encontros do PNAIC: a simbiose entre os dilemas e os saberes dos alfabetizadores

Narramos, nesta seção, breves reflexões sobre os encontros da formação continuada no âmbito do PNAIC, tanto para os orientadores de estudo, quanto para os alfabetizadores, enfatizando alguns dilemas e saberes expressados pelos docentes participantes. Os relatos aqui contidos têm como ponto de partida o trabalho desenvolvido pela orientadora de estudo presencial do PNAIC, junto aos professores alfabetizadores da rede de ensino de Mossoró/RN, nos anos de 2013 a 2018, a partir de registros produzidos nesse período.

No ano de 2013 passamos a compor a equipe de formadores do PNAIC, mediante processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação do município de Mossoró/RN, permanecendo durante cinco anos. As formações para os orientadores aconteciam em Natal/RN, ministradas por mestres e doutores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma das parceiras da formação. Os encontros para os Orientadores de Estudo seguiam uma carga horária anual de 200 horas: curso inicial 40 horas, 04 encontros de 24 horas, seminário final no município equivalente a 8 horas, seminário final do estudo 16 horas (em Natal) e mais 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas, visitas e monitoramento nas escolas.

Nos encontros de formação (em Natal), tomamos conhecimento sobre as atribuições dos sujeitos e entes envolvidos. Competia ao orientador de estudos ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registros de atividades dos professores alfabetizadores e apresentar relatórios. As competências do professor alfabetizador (cursista) consistiam, além de participar dos encontros

formativos, em realizar, avaliar e apresentar as atividades propostas pelo orientador, bem como participar dos seminários realizados pelas redes.

No tocante às avaliações, destacam-se três componentes principais: avaliações processuais, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos; a disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores inseriam os resultados da Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano, permitindo aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes e, por último, a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, possibilitando às redes implementar medidas e políticas corretivas.

Ainda em relação à avaliação, o Ministério da Educação publicou um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançassem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações.

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto tinha como base os princípios de Gestão, Controle Social e Mobilização, sendo formado por quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual e uma municipal, responsáveis pela implementação e monitoramento das ações.

No início do ano de 2013, conseguimos cadastrar 98%, o que correspondia a aproximadamente 230 professores alfabetizadores da rede municipal de Mossoró/RN vinculados ao programa, exceto os supervisores que participavam, mas não podiam se cadastrar no programa. No decorrer do curso, registramos uma diminuição na participação dos docentes, mas conseguimos concluir o ano de 2018 com um público de 93%, conforme dados da Secretaria de Educação de Mossoró, percentual considerado assim, muito bom.

Vale ressaltar que no decorrer do curso havia alternância de professores, tendo em vista que mudavam de série, indo lecionar o 4º ou 5º ano, tiravam licença gestante, se aposentavam, dentre outras situações. Nos anos de 2014 e 2015 foram convocados muitos professores, mediante um concurso, para compor o quadro dos anos iniciais da rede que estava defasado, por isso também intensificamos muito o processo de Alfabetização e Letramento e o SEA. Contudo, não conseguíamos dar

continuidade a outras temáticas e tínhamos que retomar, em virtude do fluxo de entrada e saída dos docentes.

É válido destacar igualmente, que tendo em vista a quantidade de conteúdo material para ser ministrado, a nossa carga horária era bem maior do que as dos alfabetizadores, uma vez que além de ministrar a formação também éramos formados. Em Mossoró, o nosso planejamento dava-se da seguinte forma: reuníamos para estudar os temas com mais precisão e detalhadamente discutíamos pontos que considerávamos significativos para refletir com os professores sobre o processo de alfabetização e suas práticas, pesquisávamos estratégias relevantes que estimulassem os cursistas a percorrerem a formação de forma mais diversificada. Um dos nossos objetivos era a elaboração cuidadosa da pauta, a qual era composta por atividades, objetivos, estratégias e previsão de tempo e recursos, além da proposição de uma atividade vivencial, conforme pode ser visualizado a seguir:

Quadro 6 - Pauta do PNAIC

 PNAIC Pauta 07/04/2018 Foco temático: Aprofundamento do SEA				
ATIVIDADES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO	RECURSOS
Acolhida/Mimo	Recebê-las com boas vindas e entusiasmo.	- Música: Oração ao Tempo (Maria Gadú) Entrega de mimo	7h	Vídeo clipe com legenda da música
Leitura Deleite (Parte 1)	Deleitar-se na história e reviver seus próprios sonhos	A Semana tem sete sonhos (Salizete Freire)	7h15min 7h30min	Livro paradidático
Leitura	Informar as cursistas o nosso roteiro de formação.	Apresentação da Pauta	7h30min 7h40min	Pauta impressa
Vídeo / Formação para professores alfabetizadores.	Observar e analisar a construção da escrita (Primeiros passos)	Socialização das ideias	7h40min às 8h	Data Show
ATIVIDADE 1 Pré –silábica	Ler e debater os conhecimentos extraídos do texto, fazendo uma relação com a sala de aula.	Leitura compartilhada do texto “Existe vida inteligente no período Pré-silábico?” (Telma Weisz)	8h 8h40min	Texto xerografado
Oficinando	Elaborar atividades que favoreçam o avanço do desenvolvimento da escrita	As professoras irão elaborar atividades que favoreçam o avanço do desenvolvimento da escrita para crianças	8h40min às 9h	Folhas de papel madeira ou ofício e lápis piloto

		que estão na hipótese pré-silábica, de acordo com o que foi estudado no texto		
Socialização	Socializar as atividades elaboradas com a turma	Apresentação e discussão das atividades elaboradas pelo grupo	9h 9h30min	Atividades construídas
Propriedades conceituais e convenções do SEA	Aprofundar cada propriedade interligando com as aprendizagens das crianças.	Exposição Dialogada	9h30min às 10h	Slides
Lanche			20 min. (de 10:00 até 10:20)	
ATIVIDADE 2: O que caracteriza a hipótese silábica?	Realizar leitura dialogada dos slides e do vídeo	- Exposição dialogada acerca desta hipótese - Exibição e discussão do vídeo “Alfaletrar – fase silábica sem valor sonoro e com valor sonoro” – Magda Soares	10h20min 10h50min	Slides Vídeo
ATIVIDADE 3: As hipóteses silábico-alfabética e alfabética	Discutir as fases da escrita. Compartilhar saberes e aprofundar os conhecimentos sobre SEA	Exposição dialogada sobre a hipótese Silábico-alfabética	10h50min 11h10min	Slides
		Exposição dialogada sobre a hipótese alfabética	11h10min às 11h40min	Slides
Exibição de vídeo		Exibição do vídeo “Alfaletrar – fases silábico-alfabética e alfabética”? Vídeo (Magda Soares)	11h40min às 12h	Vídeo
Exposição dialogada do vídeo			12h10min	
Encerramento	Avaliar o encontro expondo o que aprendeu.	De acordo com o que vivenciei o que posso fazer para que meus alunos se apropriem do SEA?	12h10min 12h30min.	Responder em folha de ofício e entregar a formadora.
<p>ATIVIDADE VIVENCIAL: Para Casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trazer, no 28/04, uma experiência exitosa em relação ao SEA, para compartilhar na sala. - Uma das escolas irá trazer a leitura deleite para o próximo encontro. A escola decide como irá fazer a sua leitura deleite. A cada encontro terá um sorteio por escola. <p>É dever do professor da escola primária descobrir o ‘coração da criança’, Despertar seu desejo para compreender o novo material E para aprender a trabalhar com ele” (TALÍZINA).</p>				

Fonte: Produzido pelas Formadoras do PNAIC - 2018.

A pauta está organizada com uma lista bastante extensa de atividades cronometradas, bem como projeta atividades a serem desenvolvidas pelos professores cursistas (Para casa), nas suas respectivas salas de aulas, as quais deveriam ser apresentadas nos encontros posteriores.

Quando terminavam os encontros nos reuníamos novamente para avaliar e quando não cumpríamos com a pauta ficávamos angustiadas. Isso ocorria, pois muitas vezes abríamos espaços para os relatos dos professores sobre suas vivências. Havia um cuidado também em relação à acolhida e preparação do ambiente. Assim, recebíamos os professores com um mimo, cartão com mensagem ou momento cultural, as salas organizadas em forma de círculo, músicas, materiais impressos como: textos, atividades, apostilas, pois sempre apostamos em um ambiente motivador para recebê-los e acreditamos que o estímulo e entusiasmo movimentam qualquer atividade.

Os primeiros encontros foram os mais difíceis, pois além da tarefa árdua de convencer os professores a participarem da formação, precisávamos mantê-los com uma frequência de 75%, exigência do programa. Nós formadoras escutamos muitos desabafos, rejeição e queixas, pois para alguns representava acréscimo na jornada de trabalho: “além de uma semana cheia de trabalho, ter que passar o sábado em estudo” (fala de uma cursista). Desse modo, a realização dos encontros requeriam sensibilidade, escuta e capacidade de negociação por parte das formadoras. Assim, aos poucos havia uma maior aceitação e os professores se mostraram mais instigados a participar da formação.

Como formadoras, tínhamos muitos desafios, não apenas o de ministrar os conteúdos dos cadernos, mas o acompanhamento semanal desses professores em suas determinadas escolas. Éramos responsáveis por uma turma de professores do 1º ano, composta por 28 cursistas de várias escolas. Como orientadora de estudo acompanhávamos o trabalho dos professores e o desenvolvimento dos alunos através das visitas e dos relatórios que solicitávamos por escrito das atividades realizadas. Queríamos saber como se encontravam os alunos, quais adequações os docentes realizavam para atender os que apresentavam mais dificuldades, como estava o planejamento, se os índices de aprendizagem estavam melhorando, quantos tinham passado de uma fase⁸ para outra.

⁸ Segundo Ferreiro e Teberosky (1984), essas fases são chamadas de lecto escrita e correspondem ao nível de compreensão do processo de leitura e escrita que a criança passa até chegar o nível

Durante todo o ano de 2013 estudamos os oito cadernos do ano 1 Unidade 1. Conforme já apresentamos, os cadernos abordavam temas relevantes para a formação de professores, como a relação teoria e prática, planejamento, currículo, atividades pedagógicas, rotina, avaliação, sequência didática, projetos de leitura, entre outros. As orientações contidas nos cadernos direcionavam para o objetivo de alfabetizar na “idade certa”, a partir de atividades semelhantes centradas nos direitos de aprendizagem, a serem desenvolvidas com crianças do 1º ao 3º do Ensino Fundamental, em toda a rede de ensino no Brasil.

O caráter homogeneizador extrapola as orientações e se espalhava também no contexto da formação: todas as formadoras do PNAIC em Natal tinham o mesmo planejamento, apresentavam os mesmos *slides* em todas as turmas. Ao indagar a professora formadora sobre esse fato ela relatou: “Planejamos todas juntas e cada formadora fica responsável por um tópico da pauta e depois todas compartilham entre si”.

Nesse momento, percebemos que, apesar de cada uma ter sua metodologia, eram os mesmos materiais, com as mesmas pautas e questionamentos, o mesmo direcionamento para todo o Rio Grande do Norte. Nos encontros com os cursistas em Mossoró, apesar de planejarmos juntas, deixávamos espaço para as peculiaridades de cada formadora. Porém, toda a orientação estava subsidiada pelos cadernos de estudos, não líamos artigos publicados, não estudamos com profundidade sobre políticas de currículo, avaliação e formação docente para conhecer o que se estava comentando, pesquisando sobre o Pacto. Não nos era proposto observar e analisar outros pontos de vista ou outros materiais, somente as propostas da política em destaque. Tudo isso alimentado por propagandas nas redes sociais, da política que afirmava garantir através dos direitos de aprendizagem uma plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade.

Apesar das orientações prescritivas e padronizadoras, os professores no processo de tornar a política em prática interpretavam e traduziam as orientações de forma ativa. Nos encontros compartilhávamos experiências exitosas, cada alfabetizador relatava suas vivências com seus alunos. Era o momento preferido, de

alfabético. É um percurso complexo e não homogêneo para todas as crianças; nesse sentido, cada uma traça caminhos diferenciados. Cada uma desenvolve o seu potencial de acordo com seus conhecimentos e sua cultura.

muito aprendido para todos, pois era a prática dos docentes que estavam sendo discutida.

Conforme analisa Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74), “A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua atividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela”.

Há que se destacar que os professores não recebem a política da mesma forma, muitos se apresentam entusiasmados, outros são indiferentes, há os críticos e os que recebem passivamente as políticas, conforme mencionamos anteriormente.

A alfabetização foi /é algo que sempre nos motivou na nossa trajetória como professora; observar os diálogos entre as crianças, as brincadeiras, os jogos de mesa e os jogos de alfabetização, vê-los juntarem letras, pronunciarem sílabas, palavras e escrever nos deleitamos, ficávamos/ficamos atraídas ao ver as crianças se apropriarem do sistema de escrita, tendo seus questionamentos, suas hipóteses.

Ao trabalharmos nos encontros sobre concepções de alfabetização, observamos que os professores apresentavam diversas concepções, partindo daquilo que acreditavam/acreditam. Uns pautavam suas práticas no método⁹ de alfabetização analítico e outros no método sintético. De acordo com Magda Soares (2016), o trabalho com base no método sintético parte da letra para as palavras, dando sequência com a junção de sílabas até chegar a palavras, frases e textos, como se houvesse uma linearidade. Inicialmente se aprende o som das vogais, depois das consoantes, sílabas, até chegar às palavras. O analítico inicia do todo para as partes, ou seja, do texto para as palavras e sílabas, o professor introduz um texto, deste vai trabalhando frases, palavras até chegar nas letras.

Para Soares (2016), não existem métodos para alfabetizar. A autora parte do desmembramento entre alfabetização - que significa a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, e letramento - que significa a introdução da criança nos usos da leitura e escrita nas práticas sociais, como sendo duas instâncias interdependentes, no entanto, separáveis para fins investigativos.

Outros docentes se baseavam em cartilhas prontas e outros na perspectiva sociointeracionista de Vygosky. Nesta concepção, a aprendizagem ocorre como um

⁹ Segundo Magda Soares, método no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como um conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo (2010, p.118).

processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, tendo o outro como mediador. O aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. É importante que o professor instigue o sujeito, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtiva, garantindo assim uma reelaboração das hipóteses levantadas, favorecendo a construção do conhecimento. A partir dessa compreensão, o aluno não é apenas alguém que aprende, mas sim o que vivencia os dois processos, sendo ao mesmo tempo ensinante e aprendente.

Ouvíamos todas as falas dos professores, mas na realidade queríamos que todos adotassem as concepções que o PNAIC estava propondo, com base nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

De acordo com as autoras, conforme citado no Caderno Currículo na alfabetização: concepções e princípios, ano 1/unidade 1 (2012, p. 16):

No processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem, inicialmente apresentariam uma escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita silábica, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria uma sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar a escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com o domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

A concepção de que o alfabetizando passa por diferentes fases no processo de aquisição da escrita, conforme propõem Ferreiro e Teberosky é que embasa a proposta de alfabetização no PNAIC. Tal proposição é recebida de modo diverso pelos docentes. Alguns professores concordavam e outros afirmavam que se tinham aprendido a ler e escrever na forma tradicional, por que não continuar ensinando da mesma forma!

Vimos na seção anterior como os direitos de aprendizagem são organizados por etapas e devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados no percurso do 1º ao 3º ano. Assim, o professor do primeiro ano tinha suas atribuições e os professores seguintes dariam continuidade com a proposta; no entanto, observamos durante as visitas variadas situações em decorrência das especificidades dos contextos e sujeitos.

Desse modo, era comum que alguns professores do primeiro, segundo e terceiro ano conseguissem atingir determinados direitos e outros não; assim como, alunos que deveriam ser introduzidos em determinados direitos estarem além do que previam os descritores; professores com mais facilidade de conduzir os trabalhos, outros com mais dificuldades, professores que observavam a política como uma forma transformadora da alfabetização, outros que consideravam tudo a mesma coisa, só mais acréscimo de trabalho. Então, diante dessa diversidade de opinião acatávamos, registrávamos e pontuávamos no debate a fim de refletirmos sobre esses posicionamentos nos encontros formativos.

No que tange aos encontros sobre Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, que foi um dos assuntos muito discutido na formação, inicialmente houve rejeição, sob o argumento de que não era possível obter os mesmos resultados em função da heterogeneidade da turma.

Em face disso, uma das atividades que nós orientadoras solicitávamos sobre os direitos de aprendizagem era que os professores identificassem nos livros didáticos de Língua Portuguesa os direitos que estavam sendo contemplados nas questões dos livros. Solicitávamos também que elaborassem atividades que pudessem introduzir, aprofundar ou consolidar os descritores em pauta. Esse tipo de atividade foi muito trabalhada na formação. Por fim, os descritores/direitos acabavam incorporando o currículo da alfabetização. Entre diálogos e posicionamentos íamos construindo e ressignificando a política em destaque.

Outro tema bastante discutido nos encontros era sobre as avaliações externas, preconizadas pelo PNAIC, tanto as do 2º ano (Provinha Brasil) e do 3º ano Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), elaboradas a partir dos descritores e de determinadas competências, mediante a suposição de que todos os alunos deveriam dominar os descritores ao longo do referido ano. Essas avaliações sempre foram motivos de preocupação nas formações. Os professores ficavam indignados, pois estavam à parte do processo, não podiam ver o que seus alunos estavam respondendo, não podiam ter acesso a essas avaliações, ficando isso a cargo somente dos aplicadores. Isso levava a crer que, também, queriam avaliar os professores e não apenas os estudantes.

A maioria dos professores não concordava com as avaliações externas, pois as consideravam excludentes, uma vez que seus resultados promoviam ranqueamentos de pessoas e instituições. Vale ressaltar que no município de

Mossoró se trabalha com avaliação contínua e, em muitas escolas, o mesmo professor acompanhava o ciclo, por considerarem que darão continuidade nos anos seguintes ao processo educativo. Magda Soares (2013) defende essa forma de atuar, ao afirmar que o ciclo é uma continuidade, em que o aluno passa para o ano seguinte e vai se apropriando do processo, consolidando os direitos, e se é o mesmo professor, o processo se dará de forma mais evolutiva.

Em continuidade aos encontros de formação, estudamos o processo de alfabetização para garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, nossa compreensão como formadora, era de que se realizássemos a formação conforme estava preconizada no pacto e os professores, por sua vez, desenvolvessem o trabalho em consonância com os direitos de aprendizagens, conseguiríamos atingir a meta.

Isto é, todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano se os professores usassem os descritores, buscassem inovar e criar estratégias pertinentes, intervenções e adequações que estimulassem seus alunos para que fossem alfabetizados, assim garantiriam seus direitos de aprendizagem. Muitas vezes refletia sobre o professor, nas dificuldades, na realidade da escola, nas especificidades, no entanto, continuava pensando que ele deveria dar conta do seu papel e acabava culpabilizando-os pelos resultados não alcançados.

No ano de 2018, o PNAIC fez uma retomada sobre Alfabetização e Letramento, SEA e os Direitos de Aprendizagens de Língua Portuguesa. Continuávamos proporcionando a cada encontro estratégias diferentes, pois sabíamos que os alfabetizadores estavam cansados de uma semana de trabalho. Então, tínhamos todo o cuidado de planejar com zelo para que não se tornasse cansativo e causasse desinteresse. Queríamos as turmas motivadas e que apresentassem resultados. Continuávamos utilizando recortes de filmes, músicas, brincadeiras, danças, jogos, relato de experiências, seminários, roda de conversas, trabalhos em grupo, para que a formação não se tornasse monótona.

Nos primeiros encontros de 2018, tínhamos como objetivo averiguar como estava a compreensão e a prática pedagógica dos professores mediante a tudo que eles tinham visto no pacto que se referia à Alfabetização e Letramento.

Cada orientadora aplicou com sua turma, com a anuência dos cursistas, um questionário de 4 perguntas abertas.

O questionário estava organizado com as seguintes questões: 1) Como você relaciona a teoria com a prática nas atividades de alfabetização? 2) Quais atividades você considera relevante ao planejar, para atingir os objetivos do ciclo de alfabetização? 3) Que tipo de atividade facilita o progresso do aluno do período pré-silábico para o silábico? 4) As atividades por vocês planejadas permitem que o aluno pense sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

De modo geral, os professores enfatizaram a dissociação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que consideram ser este um aspecto necessário para o processo educacional. No que se refere à segunda pergunta, os professores indicaram atividades diversas de leitura e escrita que desenvolviam em suas práticas pedagógicas. À época avaliamos que algumas das atividades propostas não estavam de acordo com o nível da lecto escrita, eram cansativas e repetitivas. O que nos levava a concluir que era necessário repensar a atividades do SEA.

Na terceira pergunta, os professores relataram o desenvolvimento de atividades como jogos, parlendas, cantigas, músicas, listas, escrita espontânea, dentre outras. Consideramos esses tipos de atividades mais adequadas, pois instigam os alunos se envolverem, contribuindo para promover a compreensão do SEA. Contudo, a atividade de contação de histórias, fundamental para a construção do processo alfabético, apesar de ter sido bastante enfatizada no percurso da formação, não foi relatada pelos professores. Por fim, ao responderem a última questão, os docentes acreditavam que as atividades por eles propostas conduziam os alunos a pensarem sobre a escrita e, por conseguinte, a avançarem no processo de alfabetização.

Isso evidencia que a atuação de uma política não é um processo unilateral, mas está sujeita a uma série de interpretações e traduções pelos sujeitos que constituem o contexto da prática. Ademais, nenhuma formação poderá assegurar resultados homogêneos, na medida em que não pode ser plena, nunca dará subsídios suficientes, sendo, portanto, sempre um projeto impossível.

Com base em Siscar (2013), Lopes e Borges (2015, p. 494) afirmam que:

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado.

Com o ciclo de políticas podemos romper com a ideia de coerência entre proposta e prática, projeto e ação, uma vez que os sentidos não podem ser controlados nos diferentes contextos. A atuação da política é sempre um processo complexo e criativo, que envolve reapropriações e mudanças de sentidos num processo contínuo.

Outro momento importante entre nós orientadores de estudo era o momento de avaliar os encontros da formação: trocávamos opiniões, conferíamos a frequência, conversávamos sobre as atividades, os relatos de experiências dos alfabetizadores, as experiências exitosas e através da avaliação dos encontros íamos ressignificando os demais.

Em todos os encontros, os professores se queixavam de várias situações, como falta de alguns materiais e pouco envolvimento do supervisor nas atividades do PNAIC. Contudo, o aspecto mais acentuado pelos docentes se referia à falta de acompanhamento da família, fato que ocasionava muita dificuldade na continuidade das atividades, deixando sempre lacunas.

A falta de tempo se mostrou um fator importante no desenvolvimento do trabalho da formação; os alfabetizadores citavam demandas de atividades como: o preenchimento de documentos, o planejamento, os projetos, a produção dos relatórios das crianças, preenchimento de consolidados, da ficha do PNAIC. Eram tantas atividades para dar conta, que se viam assoberbados de tarefas e, muitas vezes, não cumpriam com “o para casa” proposto nos encontros.

Os professores, por sua vez, abordavam o cansaço das jornadas múltiplas de atividades, o que comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada. Assim, presenciemos o desejo de que o trabalho fosse realizado no intuito de melhorar o aproveitamento escolar, mas, as condições de trabalho não favoreciam, especialmente pela falta de previsão de carga horária para o professor destinada à sua formação.

Em registros que produzimos no decorrer dos encontros, o depoimento de uma professora do 1º ano de uma escola da rede evidencia essa sobrecarga: “É muita cobrança para o professor, temos que dar conta de uma turma com 25 alunos, alfabetizar, sabendo que cada um tem sua realidade, os pais não acompanham. Só sobra para o professor, eu não aguento” (professora da rede municipal de Mossoró, 2019).

Esse relato põe relevo à sobrecarga dos professores e à culpabilização desses profissionais diante das demandas que lhes são impostas, à ausência de apoio e à exaustiva carga horária de trabalho.

O PNAIC pode não ter apresentado nada de novo, algo que os professores nunca tivessem vivenciado, no entanto, proporcionou reflexões sobre o SEA, sobre o que é necessário para a aprender a ler e a escrever. Parafraseando Thiago de Melo¹⁰, tínhamos um lema: “Não existe um novo caminho, e sim um novo jeito de caminhar”. Assim sendo, todos os atores envolvidos poderiam refletir, repensar e ressignificar sua prática, a partir dos temas abordados nos cadernos de estudo. Redimensionar sua prática e as ações criando outras maneiras de alfabetizar, conhecendo as experiências dos pares, observando e recriando outras vertentes, não era nada nunca visto, mas outro jeito de olhar o processo de alfabetização.

No decorrer da formação, fomos tomando outros posicionamentos, sentíamos mais seguras com a formação e queríamos que os professores fizessem diferente. Tivemos a oportunidade de presenciar gratificantes momentos, sempre em busca de respostas para algumas reflexões sobre a nossa prática, sobre a formação de professores e sua atuação. Entre as trocas de saberes, compartilhamos conhecimentos, tentamos criar e recriar, fazer diferente, apesar de ter um manual. Também sentimos angústias, dificuldades, vontade de desistir, divergências em muitos pontos, tanto com as outras orientadoras, quanto com os professores, mas afinal, foram momentos marcantes que, com certeza, carregaremos como ascensão, enriquecimento o aprendizado para nossa vida profissional e pessoal.

¹⁰ Poeta amazonense.

5 ENTRE ESPAÇOS E SUJEITOS: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Compreendi que os professores não são leitores ingênuos, passivos. São reflexos de suas histórias, que precisam ser ouvidos e valorizados.
(Joralice Morais).

Neste capítulo temos como propósito apresentar os dados que produzimos empiricamente¹¹. Primeiro discorreremos sobre a caracterização dos sujeitos participantes e das escolas que os alfabetizadores atuam. Em seguida, através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e, com base na teoria da atuação, caracterizamos as duas instituições.

Nesse sentido, conhecemos como os professores receberam essa política, de que modo as formações do PNAIC influenciaram em suas práticas, como se apropriaram dos materiais escritos, o que compreenderam e como interpretaram os materiais oficiais. Isso nos possibilitou compreender como os professores se apropriaram da política em tela e que sentidos produziram ao longo das formações do PNAIC, tendo em vista suas práticas pedagógicas.

5.1 Conhecendo o *lócus* e os participantes da pesquisa

Em se tratando das participantes da pesquisa, vale ressaltar algumas características fundamentais entre estas profissionais. As duas gestoras e as respectivas supervisoras das escolas (ELMA e EDUS), bem como as 4 professoras são todas do sexo feminino, têm entre 35 a 55 anos, apresentam entre 10 a 26 anos de magistério, são efetivas da rede de ensino e somente a gestora da Escola (EDUS) não é efetiva. As professoras entrevistadas atuam no ciclo de alfabetização. Dessas, 50% participaram de vários cursos de formação docente, como Pró-letramento de Língua Portuguesa e Matemática, Gestar, PRALER, PNAIC, cursos *on-line* pelo MEC e presenciais na escola onde estão lotadas. As outras 50% participaram do PRALER, PNAIC e cursos de formação continuada, proporcionado pela própria escola.

¹¹ Nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada. **Número do CAAE:** 26795019.8.0000.5294, **número do Parecer** 3838724, assinado por Ana Clara Soares Paiva Tôrres. Período de início do cronograma 06/04/2020 e fim do cronograma 30/09/2020.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. As entrevistas foram todas realizadas durante a segunda semana de fevereiro de 2020, na Biblioteca Ney Pontes Duarte, localizada no centro da cidade de Mossoró/RN.

Uma entrevista ocorreu no turno matutino e três no vespertino (queríamos realizar as entrevistas antes do início do ano letivo 2020, para não as tirar da sala de aula). Sendo assim, com a disponibilidade de todas (encontravam-se de férias) e o apoio, conseguimos realizar todas as entrevistas marcadas, sem obstáculos ou omissão. Mostraram-se receptivas à pesquisa, compreenderam e aceitaram todos os trâmites e responderam a todas as perguntas tranquilamente, apenas uma participante mostrou-se um pouco nervosa.

Portanto, foi gratificante esse momento vê-las discorrerem sobre a formação, esboçarem preocupação, sorrisos, satisfação, comprometimento e responsabilidade. Enfim, foi um momento muito esperado, planejado com muito zelo com intuito de alcançarmos nossos objetivos.

5.1.1 Caracterização da Escola Lápis na Mão - (ELMA)

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), demos prosseguimento à pesquisa de campo. Fomos recebidas pela diretora e supervisora (que terão suas identidades preservadas, sendo identificadas como D1- Diretora da Escola ELMA e S1 Supervisora da escola ELMA) que se apresentaram bastantes solícitas com nossa pesquisa e se disponibilizaram para qualquer trabalho que fosse requisitado por nós. Conversamos e lemos os documentos e o objetivo da nossa ida à instituição, solicitamos à diretora o Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja última atualização foi realizada em 2019, mas que nos próximos meses será atualizado.

No que tange ao **Contexto situado**, a Escola Lápis na Mão (nome fictício) está localizada na zona norte da cidade de Mossoró/RN, no bairro Santo Antônio, que é um bairro populoso e de grande fluxo. A comunidade é bastante heterogênea e em função de ordem social e econômica é expressivo o número de alunos com problemas de aprendizagem, frequência e disciplina. Conforme os dados produzidos, o nível de colaboração e participação dos pais ainda deixa a desejar,

por esse motivo é indispensável um trabalho com as famílias, com o objetivo de formar uma parceria entre escola e comunidade.

No ano de 2019, iniciou com uma matrícula 389 alunos e terminou com 380. No ano de 2020, a matrícula inicial já passava dos 410 alunos. A escola promove para as turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, os Programas Mais Educação, Mais Alfabetização, PROERD, Laboratório de informática, o Projeto de leitura na biblioteca, Aulas suplementares para alunos com mais dificuldades, Escola de pais, Projeto ambiental - Núcleo de Educação Ambiental (NEA). Estas atividades são ofertadas pela escola no horário de aula ou no contraturno, preservando o bem-estar dos estudantes.

O PPP aponta também sobre a oferta do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, funcionando nos horários matutino e vespertino, disponibilizando várias atividades físicas para as crianças e comunidade escolar, tais como: ginástica olímpica, karatê, capoeira, balé, oficinas de danças, projetos de leituras, gincanas, festival, entre outras, numa perspectiva de educação inclusiva por entender que uma escola democrática deve visar à associalização e à inclusão de todos ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento. Observa-se, a partir da leitura do documento, uma preocupação com a diversidade, já que os educandos são diversos em suas experiências, são únicos em suas personalidades, são diferentes em sua forma de perceber o mundo como também biologicamente.

A escola é bastante preocupada com o cumprimento do currículo conforme estabelecido pela SME, o qual está organizado em matrizes de competências e habilidades, constituídas por disciplinas referentes à área de conhecimento, em consonância com os documentos publicados pelo Ministério da Educação, BNCC, orientação para inclusão das crianças de seis anos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RECNEI) e o Currículo Potiguar/RN, mas também a escola constrói seus projetos de acordo com o contexto da instituição

Os componentes Curriculares de cada área de conhecimento contidas neste projeto baseiam-se no referencial curricular mínimo para cada ano do Ensino Fundamental, estando estruturadas por Ciclos: de 1º ano ao 3º ano, Ciclo de Alfabetização e 4º ano e 5º ano, Ciclo de Sistematização, cuja divisão dos conteúdos de ensino obedece ao caráter de funcionamento dos ciclos.

Em todos os anos de cada ciclo é levado em consideração o estágio de aprendizagem individual do aluno e o desenvolvimento de um trabalho sistemático a respeito das competências e habilidades a serem adquiridas ao final de cada ano.

Ressaltamos que a aprendizagem escolar não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam de maneira mais prazerosa.

No Ensino Fundamental de Nove Anos a jornada diária é de quatro horas de trabalho efetivo de ensino e aprendizagem, com duração de 50 minutos a aula, ministrada por professor, não sendo considerados intervalos e outras atividades sem finalidade educativa. A jornada escolar é de 1.000h anuais, compondo um total de no mínimo de 200 dias letivos. Abaixo a Estrutura Curricular orientada pela SME para as escolas da rede.

Quadro 7 - Estrutura Curricular

Lei – 9.394/96	Componente Curricular	Ensino Fundamental						Regime Anual			Total
		Ciclo da Infância – N° de aulas:									
		1ª Fase		2ª Fase		3ª Fase		4º Ano		5º Ano	
		S	A	S	A	S	A	A	S	A	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	8	320	8	320	8	320	320	8	320	1.600
	Matemática	6	240	6	240	6	240	240	6	240	1.200
	Ciências	3	120	3	120	3	120	120	3	120	600
	História	2	80	2	80	2	80	80	2	80	400
	Geografia	2	80	2	80	2	80	80	2	80	400
	Ensino da Arte	1	40	1	40	1	40	40	1	40	200
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	40	1	40	200
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	80	2	80	400
Total	25	1000	25	1000	25	1000	1000	25	1000	5000	

S (nº de aulas semanais)

A (nº de aulas anuais)

Fonte: PPP da Escola ELMA

Como podemos observar, apesar das demandas, é uma escola que apresenta um bom funcionamento de atividades e que oferece bastantes atividades para seus alunos, registrando uma ampliação no número de matrículas.

Quanto às **culturas profissionais**, que se referem a questões menos tangíveis, como os valores educacionais e a filosofia de trabalho, para Ball, Maguire

e Braun (2016), a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que vão mudando ao longo do tempo, mas que desencadeiam respostas específicas a determinadas questões, fazendo-as distinguir de outras aparentemente semelhantes. Vimos ao conversarmos com a equipe gestora que adotam uma concepção sociointeracionista. Segundo informou a supervisora,

Que através de muitos estudos, debates, diálogos a equipe chegou a uma conclusão que se pensarmos em uma concepção sociointeracionista o aluno é ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento, assim a nossa escola espera construir um aluno cidadão e participativo, para tanto, espera-se que o sistema de ensino propicie ao aluno ser (S1, 2020).

Nesse sentido, concebem que o educador é um profissional ativo, participativo, atualizado e consciente de seu papel. Segundo a diretora:

Aqui reside a importância do papel do educador (não só professor, como também os demais profissionais da escola, os pais e outros familiares), que deve ser capaz de mediar à relação com este mundo “novo” recheado de informações tecnológicas que os cerca, de forma acelerada e inconsequente, exigindo da escola e da família uma tomada de consciência na mudança de comportamento perante a sociedade acompanhando, assim as transformações do mundo novo (D1, 2020).

É importante que os profissionais da educação tenham clareza sobre qual é a função social da escola, para que possam a partir daí embasar seu trabalho e estar preparados para possíveis imprevistos que nos deparamos no decurso da profissão. Assim como para atender as famílias, manterem-se seguros do que estão ensinando, transmitindo segurança para os alunos, observando e descobrindo as potencialidades individuais para ajudar a desenvolvê-las, respeitando-os como seres humanos únicos e, então, cada um com seu ritmo de aprendizagem, alguns com dificuldades específicas, necessitando de ajuda para superá-las.

Conforme esclarece a diretora:

Espera-se que o educador possa ajudar os alunos a aceitar as diferenças entre eles; acreditar que todos são capazes de aprender, cada um no seu próprio ritmo; saber inovar, criar; ser um profissional politizado para poder oferecer alternativas para os educandos desenvolvendo uma interação criadora e dialética com os alunos, percebendo se estão entendendo o assunto ou não; não cobrar memorização de conteúdos e sim o progresso de seu desenvolvimento; compartilhe, dialogue, desenvolvendo as aulas em clima de interesse e harmonia, sem renunciar a autoridade docente. (D1. Fev. 2020).

De acordo com o PPP, o educador dispõe da oportunidade de mudar, disciplinar, criar, reconstruir e enriquecer a vida de seres humanos. Para tanto, precisa superar sua onipotência, sua concepção de dono do saber, de quem se esconde atrás de avaliações difíceis. Se quisermos um adulto mais humano e consciente no futuro, precisamos investir na formação da criança dos dias de hoje, possibilitando-lhe o desenvolvimento de um trabalho de construção do saber e do conhecimento sócio-político-cultural.

A partir das conversas com a gestão e leitura do PPP, compreendemos que o professor é visto como um mediador, um profissional que faz a ponte, possibilitando ao aluno atingir os seus próprios objetivos e encontrar o seu próprio rumo. Ainda de acordo com o documento, o docente pode trazer as situações do mundo para a sala de aula e explorá-las, enriquecê-las paralelamente com a disciplina que ministra, pode trabalhar questões difíceis de maneira divertida, trocar experiências, ser muito mais que um professor para seus alunos, considerar sua vivência, seu dia a dia, suas questões familiares, procurar trazer a família para dentro da escola, criar vínculos com a mesma, mostrando que todos fazem parte de uma mesma sociedade.

Vimos também no documento a importância do papel do supervisor; nesta perspectiva de educação é de grande valia como parceiro do professor no processo educacional, sendo uma de suas funções ajudar a elaborar e aplicar o projeto da escola, dar orientação em questões pedagógicas e, principalmente, atuar na formação contínua dos professores. Um dos papéis é estudar e usar as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes.

Cabe a esse profissional fazer ainda o atendimento aos pais e ajudar a resolver problemas de disciplina dos estudantes. Por tudo isso, o coordenador pedagógico só vai desempenhar bem seu ofício se for um líder e tiver apoio da direção em suas ações e reivindicações, como infraestrutura de trabalho e tempo de estudo para todos os professores.

De acordo com o PPP da escola, a equipe deseja que o aluno tenha esse perfil:

Consciente: aquele que tem consciência de seus direitos e deveres entende que ao tomar atitudes terá que responder por suas responsabilidades, respeita a opinião dos outros, interage com os outros e

trabalha em grupo. **Crítico:** aquele que compreende primeiro e interpreta depois para, enfim, tomar posições definidas a respeito de fatos, aquele capaz de compreender e viver o mundo contemporâneo. **Solidário:** aquela sensível aos problemas dos outros, que busca o bem comum, compreendendo a dimensão humana, que compartilha que busca a paz. **Criativo:** aquele que é capaz de inovar, reelaborar as regras, fazer leituras por diversas linguagens e expressões, reorganizar ideias para que tenham mais sentido. **Autônomo:** aquele que conquista sua liberdade e compreende o significado profundo disso, que desenvolve atividades independentes de cobrança, reconhece a importância do aprender, trabalha em grupo (2020, p. 39).

A esse respeito, a supervisora acrescentou:

Que não é fácil, pois professores, alunos e funcionários são heterogêneos e pensam diferentes. Para reformular esse PPP é uma demanda de ações, cada um pensa de um jeito e quer colocar de sua forma. Até chegar a um consenso, leva dias. Todos os dias têm que conversar entrar em acordos e tomar decisões rápidas, a escola é viva e a todo o instante surgem demandas inesperadas, mas somos uma equipe forte, consciente dos direitos e deveres, queremos sim uma escola de qualidade para o bairro, para a cidade, para os alunos, fazemos muito com o pouco que temos (S1, fev, 2020).

Diante do exposto, percebemos quanto é contingencial as situações das escolas, quantos diálogos, debates, disputas acontecem diariamente nas instituições, são contextos inesperados. A articulação entre os contextos de influência, produção de texto e da prática é nítida nessa fala da supervisora; quantas questões são discutidas no cenário escolar, planejamento, avaliação, projetos, disciplina, porém sempre sujeitas ao inesperado. Cada um querendo que suas ideias prevaleçam para tornarem-se homogêneas no grupo, contudo, nos processos de negociações, as ideias se hibridizam formando um discurso contingencial.

No que tange aos **contextos materiais**, a escola dispõe de uma infraestrutura de excelente qualidade composta por dois pisos. Tem oito salas de aulas, biblioteca, sala de professores, direção, secretaria, arquivo, cozinha, oito banheiros para alunos, sendo quatro para deficientes e um para funcionários, sala de informática, almoxarifado e quadra de esportes.

Conta também com várias mídias, a mais antiga, a televisão, uma das tecnologias mais utilizadas, oferece uma grande quantidade e diversidades de informações, desempenhando importante papel na prática do professor. Associado a TV, o DVD é bastante utilizado com o objetivo de reproduzir e ampliar o acervo da escola; a câmera digital é um recuso que documenta as cenas, ambientes, acontecimentos do cotidiano escolar, funcionando também como registradora de

acontecimentos, para obter informações visuais sobre arte popular, saúde entre outros.

Segundo a diretora da instituição, nenhuma dessas mídias instiga a curiosidade e o interesse do aluno tanto quanto o computador, um dos mais recentes recursos tecnológicos inserido na escola, pois possui mais atrativos que as tecnologias anteriores, e é multitarefa, pois executa programas para trabalho e estudos e lazer, transformando-se em diferentes ferramentas. Utiliza de diferentes formas para apresentação da informação, unindo sons, imagens, animações e textos, estabelecendo outros processos de comunicação, utilizando separadamente ou simultaneamente, características chamadas de multimídias. Além disso, é uma tecnologia que possibilita a interatividade em tempo real.

Durante a visita à escola, vimos que o **contexto externo** é perpassado por muitas tensões e pressões por parte das políticas no geral e da Secretaria Municipal de Educação que monitora as ações e os resultados quinzenalmente, cobrando resultados a curto e médio prazo.

Dessa forma, os professores se sentem sobrecarregados com tantas demandas, pois são pressionados a apresentarem resultados de excelência e, muitas vezes, esses resultados não tem como atingir em virtude de desafios do próprio contexto inusitado da escola, como por exemplo, a infraestrutura inadequada.

Na fala das gestoras (diretora e supervisora) há uma afirmação de que as políticas que são feitas pela adesão ao SME são comunicadas a elas e, em seguida, é feita uma reunião para ser repassado o que diz o regulamento, portaria, objetivos, matrizes, sobre como será desenvolvida nas escolas. E os gestores têm o objetivo de multiplicar para os professores, deixando-os informados sobre as ações da política em destaque, quais são as demandas em relação ao desenvolvimento, monitoramento e avaliação, as necessidades e, assim, cada escola se organiza para desenvolver a política; apesar de trazer ideias macro, cada instituição tem autonomia de desenvolver de acordo com seus contextos e necessidades.

Diante de tudo isso, todos se sentem pressionados, cobrados, pelas autoridades locais e, nesse contexto diversificado, permeiam múltiplas ações, como sociais, econômicas e políticas.

Vale frisar que as SME também são pressionadas pelo governo estadual e federal, para desenvolverem suas políticas e isso gera uma cadeia, cada um exige

do outro e quer resultados satisfatórios, pois deles dependem os investimentos na educação.

5.1.2 Caracterização da Escola Educa para os Sonhos – (EDUS)

Do mesmo modo que na escola anterior, estivemos na instituição e fomos recebidas pela diretora e supervisora da Escola EDUS (a diretora e a supervisora serão identificadas como D2 e S2 respectivamente, a título de preservar suas identidades). Assim sendo, solicitamos à diretora o PPP, para analisarmos com o intuito de atender os objetivos da nossa pesquisa, no entanto, ficou acordado que se precisássemos de outros materiais iríamos requerer. A diretora nos informou que estaria à disposição para qualquer atividade e queria também aprender. Em se tratando da teoria da atuação, vamos caracterizar essa outra escola iniciando pelos **contextos situados**. A Escola Educa para os Sonhos (nome fictício) está localizada na zona norte de Mossoró, no bairro Barrocas e tem a capacidade para atender 500 alunos nos turnos matutino e vespertino, mas atualmente oferece atendimento para 360 alunos.

De acordo com o PPP, a clientela escolar é composta por alunos residentes na periferia (zona urbana), de baixo nível social, cultural e econômico, oriundos de famílias com carências, em que a maioria das mães trabalha como empregadas domésticas e os pais como pedreiros, pintores ou auxiliares de serviços gerais. A procura pela escola em todas as faixas etária tem sido crescente, justificada pela necessidade dos pais trabalharem fora e pela necessidade de deixarem os filhos em lugar seguro.

Ainda segundo o documento, esta escola atende a criança entre 6 a 12 anos, oriundas dos bairros vizinhos e adjacentes, vindas de modelos de família que necessitam de um acompanhamento mais constante.

O índice de reprovação, apesar de ter melhorado nos últimos anos, nos 3º anos tem sido visto pela escola como algo que precisa de um olhar especial, com estratégias mais precisas no combate à repetência e distorção idade série.

Conversando com a supervisora ela nos relatou:

Fazemos projetos de leitura e matemática, ações de monitoramento, planejamento, ações diferenciadas para os alunos, tem o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), apesar do nosso comprometimento com uma

educação de qualidade, nem sempre alcançamos as metas, é muito difícil o cotidiano de uma escola, são muitas atribuições a SME quer resultados satisfatórios, são cobranças uma atrás da outra, tem dias que fico sem saber por onde começar. (S2, fev, 2020)

Nesta fala, inferimos como a SME trabalha com metas, com avaliação de resultados, com monitoramento, sendo as escolas cobradas por resultados de excelência. De modo geral, quando os resultados não são atingidos, o professor é culpabilizado. Percebemos que há muitos discursos que responsabilizam os professores, afirmando que eles não sabem ensinar e conduzir as aulas.

Essa conjuntura faz parte de todo um sistema global de poder, de ideias neoliberais que submetem os professores a atividades subservientes de um controle sobre a educação brasileira. Porém, questionamos: quem está preocupado com a falta de condições e com a valorização dos professores?

No tocante à cultura profissional, a equipe da escola se fundamenta nos ideais de solidariedade, de participação e de responsabilidade social, norteados pelos seguintes eixos:

Foco na aprendizagem do aluno; Alfabetização no tempo e idade certa; Redução da distorção idade série; Valorização dos Profissionais da Educação. Tendo como referência a **missão** de servir a comunidade através de Educação Básica de qualidade observando e respeitando as diferenças contribuindo assim, com excelência para o exercício da cidadania. Tem a **visão** de ser um espaço de diálogo priorizando a qualidade da educação e promoção de ações que possibilitem a integração família *versus* escola como espaço de participação e responsabilidade social e acreditam nos **valores** que são sustentados pela ética, excelência, equidade, compromisso e respeito à diversidade (PPP, 2019. p. 07).

Além disso, de acordo com o documento, tem como fundamento a compreensão do indivíduo como ser complexo, cujo desenvolvimento cognitivo, social, afetivo linguístico, ocorre como instrumento de cidadania democrática, contemplando estratégias de aprendizagem, que viabilizem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: ética, excelência e equidade. Em consonância com a BNCC, a ação educativa da Escola, volta-se, portanto, para uma escola sociointeracionista, possibilitando ao educando conhecer, opinar, debater e construir seus conhecimentos, tornando assim uma participação viva e ativa com autonomia e compromisso social.

A escola apresenta três objetivos: servir a comunidade promovendo educação básica de qualidade para o exercício da cidadania; elevar o desempenho acadêmico dos alunos; e fortalecer a participação dos pais na escola.

Em relação à organização do ano letivo, segue o que propõe a legislação em vigor, ou seja, 200 (duzentos) dias letivos e o mínimo de 1.000 (mil) horas de atividades educativas. O horário de funcionamento no turno matutino - 07h às 11h20min e o turno vespertino -13h às 17h20min.

A escola conta com 22 funcionários permanentes, sendo destes 07 docentes e, além disso, o quadro funcional conta com colaboradores de terceirizada que auxilia em serviços gerais na escola. Mesmo assim, a Escola é carente de servidores para apoio, merenda e serviços gerais.

Quanto ao planejamento, a supervisora informou que cumpre, dentro das possibilidades, as orientações da Secretaria de Educação (SME), que através de um calendário letivo, de documentos municipais e visitas dos técnicos, responsáveis por acompanhar as escolas, segue assim, no que tange aos planejamentos:

Uma vez estabelecidos os planos, no entanto, a equipe tem grande liberdade para executá-los. A probabilidade de o projeto ter sucesso aumenta se durante a sua implementação houver um cronograma de providências e resultados bem elaborados, a partir do qual, os participantes possam controlar o bom andamento dos trabalhos em direção aos resultados previstos. Outro fator que contribui com o sucesso de um projeto é procurar prever problemas que possam surgir em sua implantação e, com a antecedência necessária, preparar-se para resolvê-los, caso eles realmente aconteçam. Existem projetos que necessitam de recursos financeiros para sua implementação. Nesses casos, é preciso haver um bom planejamento dos custos do projeto, considerando-se quanto se vai gastar e de onde sairá o dinheiro. A existência de um coordenador é também uma providência necessária para que um projeto seja bem implementado e atinja a meta definida. A definição de um coordenador deve ser escolhida pelo grupo (S2. fev, 2020).

Na fala da supervisora, apesar do monitoramento da SME através de visitas à escola, elas têm “autonomia” para executarem as atividades, porém, os resultados serão avaliados pela SME, que sempre cobra resultados melhores, para que os alunos desenvolvam sua aprendizagem.

Em relação à concepção de avaliação, no PPP, ressalta-se que esta ação intencional possui um sentido explícito com compromisso definido coletivamente, daí o que se pensa e se quer é construir uma escola de qualidade inserida nos novos tempos, e que aponte para a reflexão constante do conceito de educação, que

esteja sempre conectada com a sociedade consciente de seus desafios, formadora de alunos capazes de aprender e conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e de igualdade perante a sociedade.

Para o ciclo da Infância – 1ª a 3ª fase, a escola desenvolve um sistema de avaliação diagnóstica, baseada nos direitos de aprendizagem do PNAIC, elegidas para cada etapa e nas expectativas de aprendizagem para o ciclo da Infância, seguindo esta classificação: AM – Aluno na Média; AAM – Aluno Abaixo da Média; ACM – Aluno Acima da Média.

As avaliações externas muito contribuíram para o planejamento. As matrizes de habilidades da Prova Brasil, Provinha Brasil Mossoró, ANA, são levadas em consideração no mapeamento dos alunos alfabetizados. No que se refere às turmas de 4º e 5ª ano, a forma de avaliação dar-se por meio de coleta de notas, com médias seis.

No documento em análise, o PPP, não constam o **contexto de materiais e o contexto externo**. Procuramos a escola no início de março de 2020 para solicitar outros documentos que pudessemos completar nossa pesquisa. Em resposta, a escola informou que o documento iria ser atualizado ainda no mês corrente, pois a SME estava solicitando. Contudo, em função do Decreto nº 29.524 publicado pela governadora do Estado do Rio Grande do Norte, que suspendeu as aulas devido à pandemia do Covid-19, não foi possível acessar o documento atualizado.

Desse modo, constatamos que o PPP da primeira escola, por estar atualizado nos forneceu mais subsídios para perceber a escola como um todo, suas ações, seus objetivos, propostas e avaliação, bem como discorre sobre o papel dos professores, do supervisor e do gestor. A partir da leitura do documento pudemos observar que a escola apresenta uma concepção de criança e de aluno que deseja formar, um cidadão consciente crítico, solidário, criativo e autônomo. Vale ressaltar que apesar desse documento ter sido baseado no contexto da instituição e construído também pelos professores, observamos a presença de discursos de diversas matrizes, como por exemplo, do novo gerencialismo, consoante com os ideais do sistema neoliberal, o que o configura como um texto híbrido.

Concordamos com Lopes quando ela referencia Garcia Canclini (2001):

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a

orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (LOPES, 2005, p. 56).

Tal compreensão nos direciona a pensar que ao circular nos diferentes contextos os discursos são interpretados e traduzidos, produzindo sentidos híbridos, constituindo novos discursos, que ao circular, geram outros, num ciclo contínuo.

Convém realçar que, nas entrelinhas, percebemos que a escola procura inovar, realizar novos projetos, tenta incluir, porém, não se pode afirmar que conseguiu atingir todos os propósitos, mesmo que todos se esforcem e se dediquem.

No que se refere à segunda escola, por ocasião do documento estar inconcluso, não conseguimos identificar alguns aspectos, no entanto, observamos que: as crianças são oriundas de famílias carentes, há pouca participação dos pais e os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem. Observamos no documento que a escola trabalha em consonância com a BNCC, compartilha de concepções sobre a alfabetização e trabalha com materiais do PNAIC; o currículo adotado é de acordo com os livros e com as orientações da Secretaria, filiando-se a ideias sociointeracionistas. Considera ainda que as avaliações externas ajudam na construção de novas políticas.

Como podemos compreender, apesar das semelhanças que possam existir entre as escolas, cada instituição tem formas específicas de atuar as políticas, configurando-se de modo singular, apesar dos hibridismos. Ademais, os professores exercem importantes papéis na construção, na interpretação e na ressignificação das políticas. Todos os dias as hibridizações, as negociações e os debates são permeados por discursos, sempre contingenciais.

5.1.3 Analisando os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores: Que discursos estão em debates?

Trazemos nessa subseção a compreensão dos sentidos produzidos pelos alfabetizadores no âmbito do PNAIC, pois entendemos que as políticas de currículo são relevantes produções desenvolvidas nos múltiplos contextos. Assim, queremos nos afastar da ideia de propostas únicas porque concebemos que a dinâmica de cada escola é quem dita a efetividade da política.

Cabe deixar nosso entendimento sobre sentidos, que são significados produzidos que não se fixam, mas estão em constante movimento na produção de outros significados. Os sentidos se aglutinam e buscam uma hegemonização de certos sentidos, que por sua vez, se tomam contingenciais. Segundo Laclau (2006, *apud* MATHEUS; LOPES, 2011, p. 175) “a hegemonia é isso: uma particularidade que assume certa função universal”. Assim sendo, os sentidos estão em constantes disputas hegemônicas.

Cabe ressaltar o nosso entendimento sobre pesquisa qualitativa. Trata-se de uma ação de busca, de descobertas, de olhares ativos de uma reflexão sobre os achados para produção de conhecimentos sem a existência de um único conceito, mas sempre acreditando nas possibilidades de investigação.

Em relação à produção das entrevistas, fez-se necessário elaborar um roteiro para subsidiar o foco da pesquisa e nortear o diálogo com as entrevistadas. A realização da entrevista se deu, inicialmente, pela leitura do termo de consentimento e da proposta da pesquisa. O roteiro foi composto por duas partes, sendo a primeira sobre experiência profissional e a segunda composta de 16 perguntas sobre a política educacional PNAIC. Desta forma, nos possibilitou construir dados que nos possibilitaram refletir e compreender os discursos dos professores sobre currículo e formação docente, conhecer um pouco da atuação destes profissionais que diariamente buscam estratégias para atingir os objetivos propostos.

Assim sendo, realizamos entrevistas semiestruturadas, que tem como finalidade perceber o processo de construção da política em seus diversos contextos, com quatro pedagogas do ciclo de alfabetização de duas instituições de ensino, do município de Mossoró/RN. Primeiro, tivemos uma conversa individual para sabermos se concordavam em participar da nossa pesquisa, entramos em contato com as gestoras para informar que nossa pesquisa passaria pelo comitê de ética e teríamos que aguardar os trâmites e assim que tivéssemos um resultado informá-las para as participantes.

Realizamos todos os procedimentos solicitados pelo comitê e na primeira semana de fevereiro de 2020 demos início a realização das entrevistas. Estávamos ansiosas para ouvi-las com seus respectivos discursos e sentidos diante de suas compreensões sobre o Pacto.

Por conseguinte, realizamos a entrevista com cada professora participante na Biblioteca Ney Pontes, na cidade de Mossoró/RN. Para segurança e ética mantemos

o anonimato das entrevistadas e utilizamos nomes de deusas da mitologia grega. Cada deusa representa no seu nome cultura, suas raízes, sua individualidade. Por esse motivo, escolhemos esses nomes por cada um trazer sua beleza, sua história e sua sabedoria:

Quadro 8 - Nomes das entrevistadas

Entrevistada	Nomes fictícios	Deusas da mitologia Grega
Entrevistada 1	Afrodite	Deusa do Amor e da Beleza
Entrevistada 2	Ártemis	Deusa da Caça e da Lua
Entrevistada 3	Atena	Deusa da Sabedoria e das Artes
Entrevistada 4	Aurora	Deusa do Amanhecer

Fonte: Produzido pela autora.

Apresentadas as Deusas/professoras, retomaremos nossa subseção. Uma das professoras, Aurora, relatou que estava nervosa e preocupava porque talvez não soubesse responder. Assim, em virtude de sua insegurança, procuramos tranquilizá-la e informamos que se tratava de suas vivências profissionais no âmbito do PNAIC, que ela relataria para nós o seu saber, suas experiências e que ficasse à vontade. Afrodite, Ártemis e Atena demonstraram mais segurança e naturalidade, não apresentaram tanta empolgação, euforia, mas sim sorrisos ao abordarem sobre formação PNAIC.

Para entrecruzar a nossa análise traremos aqui os estudiosos e pesquisadores do campo das políticas curriculares como Ball e colaboradores, Macêdo, Lopes, Dias, Frangella, Mainardes, Oliveira e outros autores que se fizerem necessários para nossa análise, para que desta forma, juntos, possamos refletir sobre currículo e formação de professores.

Corroboramos que as escolas fazem políticas diariamente, juntamente aos professores e alunos. Diante desse fato, queremos compreender e analisar os sentidos produzidos no contexto da política de formação do PNAIC. Assim sendo, compreendemos que para desenvolver qualquer política requer uma infinidade de ações, ideias, ajustes, tomada de decisões com o intuito do envolvimento de todos.

Nesse processo, as vozes são negociadas, as lutas são intensas e constantes, no movimento de entender realmente o que a política quer dos professores, para que e por que são processos contingenciais que se modificam no contexto escolar.

Reafirmamos o entendimento apresentado por Oliveira (2016), no instigante artigo cujo título é: “Podem as escolas produzir políticas?” - que ao tentar responder esta pergunta assim se expressa:

Quero retomar a pergunta [...] para posicionar-me afirmativamente em relação ao papel da escola não apenas como produtora de sentidos para as políticas, mas também como enunciadora de suas próprias políticas, por reconhecê-la como local da cultura e, simultaneamente, do político e da política (OLIVEIRA, 2016, p. 59).

Destarte, queremos nos distanciar de perspectivas que avaliam as políticas a partir da centralidade do Estado, por admitirmos que as políticas educacionais são produções significativas e relevantes que estão nos espaços escolares. As instituições educacionais são arenas de disputas que agem e participam de interesses diversos; não estão somente para executar as políticas, todavia, desenvolvê-las conforme seus contextos, práticas e valores.

No contexto da prática, diante de tantas demandas, por vezes, o que é significativo e prioritário torna-se secundário e o que era secundário torna-se prioritário. Esses processos de atuação das políticas são permeados por negociações e tomada de decisões nos espaços escolares, nos quais estão envolvidos funcionários, professores, estudantes, pais, comunidade de diferentes conhecimentos. Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016) ao afirmarem, de acordo com suas pesquisas, que as políticas são atuadas e não implementadas.

Em consonância com Ball, Maguire e Braun (2016), compreendemos que ao analisar a atuação das políticas precisamos considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas”, subjetivas. Para tanto, não podemos deixar de focar no intercruzamento dos âmbitos material, estrutural e relacional. É com base nesse entendimento que nos debruçamos sobre as entrevistas das 4 docentes, com o intuito de compreender suas interpretações e atuações no que se refere: aos encontros de formação do PNAIC, ao material pedagógico, às leituras dos cadernos e às práticas em sala e extra-sala de aula.

As alfabetizadoras em suas falas expuseram sobre a política de alfabetização, desde o momento em que receberam o comunicado que participariam até suas

atuações. No transcorrer das análises, em muitos momentos, tivemos que exercitar a estranheza, pois não foi/é fácil nos posicionarmos diante dos relatos das participantes, tendo em vista que atuamos em vários papéis, o de professora da rede, técnica da SME, orientadora de estudo do PNAIC e, nos últimos dois anos, como pesquisadora, gerou conflitos, incertezas, preocupações, mas acima de tudo, vontade de contribuir, cooperar, participar das políticas de formação docente e currículo e ter novas visões para compreender/participar de novas políticas da/na rede.

Agora, partindo propriamente para a entrevista, as participantes ao serem conferenciadas sobre quando e como tiveram conhecimento da formação PNAIC, todas se referiram à escola, nas figuras do supervisor e gestor, em segundo plano, à mídia, como televisão e internet. As docentes informaram que receberam um comunicado da SME informando que todos que estivessem no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) deveriam fazer a inscrição para participar da formação. Essa notícia causou burburinhos entre os professores e grandes questionamentos, pois não tiveram opção de opinar se aceitariam ou não fazer a formação. Ademais, os docentes que não quisessem participar da formação poderiam ir para o 4º ou 5º ano e foi o que aconteceu com alguns professores.

No município de Mossoró, a adesão ao Pacto foi anunciada em um evento em março de 2013, realizado em um conhecido *buffet* da cidade, com a participação dos gestores das escolas municipais, momento em que também foi a equipe de orientadores de estudo, consolidando assim o Pacto com a secretária, técnicos da secretaria, diretores, supervisores da rede de ensino.

No artigo 14 da Portaria que institui o PNAIC são apresentados 10 incisos que: regulam, centralizam e orientam a formação nos municípios, a quem caberia aderir, monitorar e colaborar com as avaliações em larga escala, além de gerenciar as ações do PNAIC, garantir a participação dos professores, disponibilizarem assistência técnica para obter resultados positivos de alfabetização. Axer, Frangella e Rosário (2017) interpretam o PNAIC como produção curricular, que visa buscar uma base curricular para a alfabetização. Ainda de acordo com os autores, essa política busca uma matriz única e nacional para orientar o trabalho nas diferentes redes públicas de ensino do país.

No tocante à ideia de um currículo nacional, Lopes (2006, p. 133) argumenta que:

Toda proposta de um currículo nacional incorpora a pretensão de homogeneidade de padrões comuns e de saberes universais [...] e acrescenta a implantação de políticas oficiais centralizadas, tomando-as como referências para avaliação da prática, deixando de considerar as diferenças culturais, regionais, institucionais e mesmo disciplinares.

As políticas curriculares e de formação no Brasil trazem um perfil fiscalizador e pretendem, desta forma, conseguir os resultados esperados. Argumentamos, porém, que as múltiplas formas de entendimento devem ser consideradas pensando no estudante que está na sua escola vivenciando cada experiência. O professor é um agente atuante, intérprete das políticas, não está na sala apenas para cumprir as orientações que lhes são impostas.

Segundo Frangella (2016, p.124),

O que se infere é a manutenção de uma lógica que destitui o professor de seu papel ativo na produção curricular, uma lógica em que ao professor cabe implementar e ter sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas.

As políticas curriculares buscam hegemonizar sentidos em um currículo unificado. A exemplo, o PNAIC traz diretrizes de uma macropolítica para ser desenvolvida em todo o território nacional, estados e municípios para que contemple a micropolítica de cada escola. Diante de tantas particularidades que temos nas escolas, nos municípios, estados e regiões, por mais que uma política venha normatizada para os professores cumprirem, devemos levar em consideração a interpretação, a significação e a atuação de cada sujeito que a ler.

O PNAIC foi criado pela necessidade de suprir uma demanda de melhorar a qualidade da educação, que foi questionada pelos resultados das avaliações muito aquém do esperado, particularmente em relação às crianças, que estavam/estão chegando ao final do 3º ano ainda sem estarem alfabetizadas. “Diante deste contexto, as discussões sobre como melhorar o índice de alfabetização de meninos e meninas do Brasil, surgiu com a proposta sobre Direitos de aprendizagem”. Alferes e Mainardes (2014, p. 248) apontam que:

O momento inicial da produção do documento “Direitos de aprendizagem na alfabetização” foi realizado através de grupos de trabalhos formados por universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação do MEC, com base em publicações legais a respeito de currículo, de propostas

curriculares sobre o ciclo de alfabetização da maioria dos estados brasileiros, do caderno de formação dos professores, entre outros documentos.

Em face do exposto, ficam evidentes os atravessamentos entre as políticas de formação de professores e as curriculares. Para pensar sobre as fronteiras e atravessamentos entre currículo e formação replicamos a indagação de Frangella e Oliveira (2017, p. 22): “O que vem primeiro – currículo ou formação?”. Concordamos com as autoras ao entenderem que não se trata de pensar currículo e formação de modo estanque:

Nossa defesa é que produzem em movimentos argumentativos que, ao defenderem a necessidade de mudança curricular para qualificar a formação ou mudarem a formação para suportar mudanças curriculares, incidem em deslocamentos discursivos que operam processos de significação outra, tanto para o currículo como para a formação, numa luta política pela hegemonia dessas significações produzidas (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Corroboramos a ideia de que não se trata de hierarquizar as políticas, mas de compreendê-las como decorrentes de processos que envolvem lutas e conquistas, interpretação e hibridismos. Nessa direção, caminhamos em busca de superar dualismos entre as políticas, para percebê-las como processos circulatorios que constrói e reconstrói movimentos entrecruzados, produzindo assim novos sentidos. Sentidos estes que assentimos serem produzidos constantemente em idas e vindas, em evoluções e desenvolvimentos de compreensão, de perspectiva, de memória e de sentimento que não estagnam, não se tornam cristalizados, posto que seja contingenciais.

A partir dessa compreensão, prosseguimos com a análise das entrevistas. Ao serem perguntadas sobre os propósitos do PNAIC, Afrodite e Ártemis afirmaram de maneira simples e direta que era alfabetizar até os oito anos de idade as crianças, ou seja, até o final do 3º ano. Aurora colocou que as atividades do PNAIC ajudaram muito as crianças e que se apaixonou pelo curso.

Já Atena, na sua fala demonstrou um compromisso que vai além de aprender a ler e a escrever, mas valorizar o estudante como produtor da sua história.

Então assim, não só fazer com que essas crianças de até 08 anos lesem de qualquer maneira, mas de uma forma em que ele pudesse questionar em que ele pudesse participar que ele fosse o centro do processo. Em que a criança se sentisse valorizada como ser humano, como estudante, como

aprendiz, mas também produtor da sua própria história, da sua própria aprendizagem (ATENA, 2020).

Nas falas dessas professoras, observamos como é fortemente introjetado o discurso sobre o propósito do PNAIC em relação a alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental, o que era reforçado por meio de estudos e sugestões de atividades que estimulavam, incentivam, encorajavam os docentes a utilizarem estratégias diferenciadas, planejarem com jogos, usarem a criatividade, a ludicidade, para que ao final do 3º ano os alunos estivessem alfabetizados.

Apenas uma professora demonstrou preocupação com a própria história do aprendente, reconhecendo o processo de alfabetização como algo mais amplo. Nesse sentido, não é aprender a ler de qualquer maneira, mas colocar o aluno como centro do processo e valorizá-lo como ser humano.

De acordo com Lopes (2004, p. 111), “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Não estamos desconsiderando as instâncias do governo, mas queremos pontuar que as escolas são produtoras de diferentes sentidos sobre as políticas. Desse modo, os contextos de influência, de produção de texto e da prática se inter cruzam na atuação das políticas, nos momentos de construção do PPP, de projetos, nas ações cotidianas, nos eventos escolares internos e externos, nas propostas de avaliação e intervenção, nesses processos de negociações, de disputas, de ajustes, mesmo que seja temporário.

Ao serem perguntadas como aconteceram os encontros da formação do PNAIC da qual participaram, expuseram que eram quinzenalmente aos sábados, às vezes manhã e tarde, outras somente manhãs. Uma docente reportou que o pacto foi muito proveitoso, gostou demais.

Os encontros aconteciam aos sábados em uma escola da rede municipal, eram nove salas de aula com 25 professores em cada uma. Os encontros eram intensos, os cadernos de estudo abordavam muitos temas para serem refletidos, trabalhados e discutidos com as professoras sobre suas práticas. Em seguida, a coordenadora municipal fazia os relatórios com fotos e enviava para a coordenadora estadual do PNAIC que também é professora da UFRN, uma das universidades parceira do programa.

Em continuidade à entrevista, indagamos sobre os conteúdos e orientações que eram apresentados nas formações do PNAIC. Afrodite apontou o Sistema de Escrita Alfabética, ludicidade na alfabetização e artes. Ártemis e Atena destacaram a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática. Aurora referiu-se as atividades de alfabetização. Diante destas respostas reiteramos que o foco era em Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que o programa tinha como propósito alfabetizar as crianças até seus oito anos de idade. Os cadernos de estudos apresentavam conteúdos teóricos e atividades práticas, sugestões de tarefas para serem realizadas com os alunos, que pudessem contemplar os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, mas os cadernos também traziam direitos que se referiam a outras disciplinas também, como História, Artes, Ciências.

Indagando às professoras se *haveria uma idade certa para alfabetizar?* Aurora e Afrodite afirmaram que sim, a idade certa seria entre os 6 e 7 anos de idade. Já Ártemis argumentou que:

Para mim, alfabetizar na idade certa significa respeitar o tempo do aluno. Diferente da concepção do PNAIC, que entendia que essa alfabetização tinha que terminar no 3º ano. Eu já não concordo com isso, eu acho que cada pessoa tem a sua individualidade, sua especificidade, seu tempo de aprendizagem. Eu acho que isso deve ser respeitado. Então, eu não tenho como saber a idade certa, porque isso depende do aluno, depende da realidade social, cultural, histórica, em que aquele aluno está inserido (fev, 2020).

Para Atena, quem determina a idade certa é a criança, já que se trabalha com limitações. Nesse sentido, observamos que há divergências no tocante à existência de uma idade certa para alfabetizar.

Identificamos que para as primeiras professoras, as crianças estão “preparadas” em torno dos 6 e 7 anos de idade para serem alfabetizadas, no entanto, isso decorre de toda uma estrutura anterior, de toda uma base que vai sendo edificada gradativamente em anos anteriores, por meio de estímulos familiares, sociais e culturais. Não quer dizer que toda criança entre seis e sete anos está pronta para ser alfabetizada. Concordamos com uma das entrevistadas que afirma: “Quem vai dizer isso é a criança”, e concluímos que a criança que está no processo é quem vai dar essa resposta na família e na escola. Depende de vários fatores, desde o biológico a impulsos sociais. Então, não podemos afirmar uma

“idade certa” para alfabetizar; as crianças não estão programadas para despertarem numa faixa etária específica para a leitura e escrita.

Esse processo da alfabetização e letramento vai de acordo com seus conhecimentos e estudos, requer alguns pressupostos para desenvolverem tais habilidades necessárias para o processo, que é árduo e complexo.

Fixar uma idade certa implica desconsiderar a cultura, a individualidade, a percepção da criança e seu contexto. Muitos estudantes em consonância com suas vivências têm uma maturidade de compreensão dos sons da fala para entenderem o SEA de forma satisfatória, no entanto, não podemos citar como regra, mas respeitar que cada um tem seu processo de construção.

Conforme nossos estudos, a criança precisa ser estimulada, despertada, entusiasmada a aprender, a pensar sobre o que fala e o que faz no seu meio social, das mais diversas formas. Isso contribui para oportunizar e permitir sua aprendizagem que ocorre processualmente. A alfabetização pode ocorrer em qualquer idade; podemos até querer que os alunos se alfabetizem entre os 6 e 7, mas jamais garantir que existe uma idade certa.

Temos que ver o ideal e o real; alcançar a alfabetização de todas as crianças é o ideal, mas nunca será real. Não somos pessimistas, entretanto, existem fatores, princípios, condições e motivos que intercalam nesse processo de leitura e escrita; as crianças têm história de vida, valores, costumes e conhecimentos distintos.

Para Aurora, quem diz a idade é o aluno, as professoras vão trabalhando, proporcionando atividades desafiadoras e os alunos vão dando respostas de acordo com suas conquistas.

Aqui gostaríamos de frisar as interpretações/atuações que a política proporciona a quem ler. Então, de acordo com a compreensão, cada docente atua em suas salas de aula partindo daquilo que acredita que julga mais necessário e prioritário para seu aluno. Assim, realiza as estratégias em consonância com o cenário, cobranças e limites da escola. Fato observado no relato das entrevistadas em relação ao contexto da prática, de acordo com suas traduções e interpretações daquilo que é mais significativo e real.

Não é nosso propósito fazermos julgamentos em dizer quem está certo ou errado, todavia, queremos compreender os sentidos produzidos pelos professores, verificando que durante os cinco anos de permanência do PNAIC não foi possível

atingir a meta de alfabetizar até os oito anos de idade. Então, como conseguir tamanha façanha, se cada escola tem sua política micro?

De acordo com as entrevistadas, os alunos melhoraram muito na socialização, na linguagem, na compreensão do SEA, se interessam mais pelas atividades, são mais atentos e participativos. Contudo, os resultados que chegam à SME apontam um grande número de crianças que concluem o 3º ano sem estarem alfabetizadas. Como pensar nesse cenário? Como podemos avaliar esse paradoxo? Podemos analisar por quatro vertentes: o primeiro é que as políticas requerem resultados em curto prazo, são feitas para escolas ideais e, em geral, não têm continuidade; o segundo aspecto é que o processo de alfabetização é complexo e cheio de facetas, precisa-se ter muito claro as estratégias desse movimento. O terceiro, é que as avaliações externas só contemplam o currículo comum, excluindo a parte diversificada, muito trabalhada nas escolas com eventos, projetos. Por fim, o quarto aspecto diz respeito ao caráter homogêneo das avaliações que desconsidera as especificidades dos sujeitos e contextos. Ao afirmarem que seus alunos apresentaram melhor desempenho, acreditamos que os docentes se referem aos progressos individuais, considerando o ponto de partida de cada aluno, porém esse “progresso” poderá não corresponder, necessariamente, aos descritores e competências estabelecidos de forma padronizada.

Magda Soares (2013), em entrevista exclusiva para a Plataforma do Letramento, mediada por Antônio Gomes Batista (coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC), ao discutir sobre *Políticas Públicas para a Alfabetização*, entre as quais se destacam o PNAIC e a ANA, considera que as políticas não têm continuidade, são apenas para apagar fogo e cumprir um mandato; a autora usa até uma expressão são “Atabalhoadas” e competitivas, prejudicando a autonomia do professor. Segundo a especialista, os professores querem clareza nos currículos, o que é ser uma criança alfabetizada em cada nível de ensino, mas entregam pacotes prontos e dizem façam desta forma (SOARES, 2013).

Em relação às avaliações externas, Magda Soares (2013) se reportou aos autores das políticas, afirmando que acreditam que vão resolver o problema da alfabetização realizando avaliações. No entanto, para a autora, essas avaliações são isoladas, que avaliam um tipo de trabalho do professor, não considerando sua

forma diversificada de trabalhar. Muitas vezes os resultados são tão baixos por que avaliam somente de uma única forma para todo o país (SOARES, 2013).

Dando continuidade à entrevista, questionamos se as formações provocaram mudanças na prática pedagógica dos professores participantes do PNAIC. As docentes foram unânimes ao afirmar que a formação trouxe muitas mudanças para as práticas pedagógicas, particularmente na forma de administrar o ensino em sala. As entrevistadas se reportam muito às suas práticas, consideram que as atividades se tornaram mais criativas, com mais participação dos alunos e conseguem perceber situações que antes não davam conta.

Afrodite afirmou que “houve uma nova maneira de trocar essas experiências, esses conhecimentos, de experiências na sala, [...] que foi muito valioso”. Essa professora se reporta aos encontros de formação, pois a cada encontro tínhamos relatos de todas as professoras sobre suas vivências, suas práticas em sala relacionada às atividades dos cadernos.

Na ocasião da formação, cada cursista explanava como transcorriam as atividades por meio de *slides*, imagens (sem a identificação do aluno), apresentavam os objetivos, a metodologia e todo o percurso da atividade, os questionamentos e como decorria aceitação, participação ou não por parte dos alunos. Eram exibidas amostras dos trabalhos de vários níveis de escrita das crianças para serem discutidas por todos.

Conforme observam as entrevistadas, o PNAIC não trouxe somente a teoria para ser desenvolvida na formação, mas a prática para ser discutida, observada, ouvida, refletida. Os relatos fortaleciam os encontros, pois, no momento em que apresentavam suas experiências com seus alunos, refletiam sobre o processo.

Ártemis disse que, particularmente na prática, causou sim, as aulas se tornavam mais dinâmicas e as crianças tinham mais oportunidade de interagir umas com as outras. Nos encontros incentivávamos muito a utilização dos livros de literatura, como também os jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A professora se refere aos jogos de Língua Portuguesa, que cada escola tinha uma ou duas caixas com jogos variados e acompanhava um manual didático com orientação sobre como utilizar cada jogo.

Consideramos esses jogos fundamentais e de grande aproveitamento para as crianças refletirem sobre SEA, principalmente as crianças quando chegam ao 1º ano

do Ensino Fundamental. Esses jogos ajudam os alunos a pensarem sobre análise fonológica, as correspondências grafofônicas e sobre os princípios do sistema alfabético.

Figura 4 – Manual – Jogos de alfabetização



Fonte: acervo da autora.

Aurora e Atena também concordam que o *PNAIC* trouxe mudanças na prática pedagógica. Atena foi enfática ao afirmar que “totalmente” e que apesar de cansativo o curso era muito bom, prático e sentiu a responsabilidade do cumprimento das tarefas. Essa docente se reportou aos “para casa” que as orientadoras passavam para os professores realizarem com os alunos. Segundo afirma, se sentia na responsabilidade de cumprir, pois na semana seguinte seriam cobradas pela orientadora de estudo. Sempre notávamos que quando não realizavam por algum motivo se sentiam envergonhadas e quando exibiam suas produções realizadas com seus alunos sentiam-se importantes.

Podemos constatar nas falas das professoras, que apesar da política ter uma conotação prescritiva, os alfabetizadores ministram suas aulas de acordo com o contexto onde estão inseridos mediante diversidade de fatores: os discursos que se movem de acordo com seus pares, o pensamento e comportamento dos estudantes, com os materiais que a escola dispõe, com a infraestrutura que as escolas possuem e com os contextos familiares.

Os profissionais têm suas maneiras próprias de atuarem, de planejarem sua prática. As interpretações se hibridizam, formando outras contingenciais e cada professor constrói sentidos, estes não fixos. Segundo Barreiros e Frangella (2011),

os sentidos dados nunca são vitórias completas, mas que exigem contínua produção.

As políticas são colocadas em ação para serem desenvolvidas, no entanto, um conjunto de dinâmicas interpretativas deve ser considerada. Ball, Maguire e Braun (2016) mostram em suas pesquisas que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política:

As políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam com restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciados. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino e aprendizagem [...] e as exigências do contexto interagem (p. 35).

No que se refere ao monitoramento do programa, perguntamos se havia acompanhamento da prática pedagógica junto aos professores participantes e como transcorriam.

Afrodite relatou que a supervisora sempre acompanhou as atividades assistindo as aulas. Afirmou que, mesmo antes do PNAIC, a supervisora já assistia e solicitava o caderno de planejamento, porém com o PNAIC intensificou mais. Atena relatou que na escola a supervisora acompanhava, mas quem acompanha a escola é a SME, por meio das técnicas. Aurora na sua fala informou que nas extrarregências a supervisora lembrava aos professores de colocar as atividades do PNAIC no planejamento diário, conforme as atividades que constavam nos cadernos de estudo. Ártemis deixou mais clara esse acompanhamento da prática:

Os acompanhamentos eram feitos tanto pela equipe pedagógica da escola, como pela equipe formadora do PNAIC. Elas viam quinzenalmente na escola, elas visitavam as salas de aula, via se realmente o que estava sendo orientado estava sendo colocado em prática, colocada em termos físicos. Por exemplo: trabalhava-se que os combinados, as frequências tinham que estar lá na parede, o tipo de letra trabalhada, se estava na altura dos alunos, se tinham uma caixa matemática, se tinha um cantinho da leitura. Então, eles vinham fazer esse trabalho, não fiscalizando, mas tentando ajudar os professores a construir esse ambiente alfabetizador (ARTEMIS, 2020).

Interessante que a professora não percebeu ou não quis associar essa ação a um monitoramento. Todavia, como formadora, compreendemos que havia o intento de monitorar as ações do PNAIC. Quando se detectava que as ações não estavam

condizentes com a proposta do Pacto, os supervisores e gestores também eram acionados.

Um dos requisitos para ser formadora era ter disponibilidade para visitar as escolas e acompanhar como as atividades estavam sendo realizadas pelos alfabetizadores. Durante as visitas, conversávamos com as professoras sobre os avanços e as estratégias de intervenção para os alunos com mais dificuldades, sobre as avaliações diagnósticas e contínuas. Também, observávamos o uso dos materiais pedagógicos, dos jogos, se as aulas eram lúdicas, se estavam realizando a leitura deleite, como estava sendo desenvolvido o cantinho da leitura, ou seja, como era a rotina de cada professor. Todas ou quase todas as atividades contidas nos cadernos eram cobradas aos professores pelos orientadores de estudo.

E a cada visita, percebíamos que os professores faziam de formas variadas, de outras maneiras, se utilizavam materiais semelhantes ou outros, o que a escola dispunha, utilizam outras estratégias, porém, naquele momento como formadora questionávamos: “Por que os professores não fazem como a gente orienta, mas realizam as atividades do próprio jeito?”. Pautada na ideia de que haveria um modelo certo a ser implementado, significava como “burla” as práticas divergentes.

Somente a partir dos estudos sobre currículo e sobre o ciclo de políticas e a teoria da atuação, começamos a reconhecer o quanto estávamos com nossas ideias linearizadas, retas, seriadas, numa busca vã de igualar todos em uma só direção.

Acreditávamos que o alfabetizador “tinha certa autonomia”, mas, na realidade, queríamos que realizassem as atividades do jeito que orientávamos, pois recebíamos instruções para formá-los. Os cadernos de estudos traziam atividades como modelo e solicitávamos que todos os professores se adequassem às orientações. Aceitávamos variações e ajustes, porém, que não se distanciassem do que era orientado.

É imprescindível relatar que nós formadoras aprendemos muito com os professores cursistas, tudo que eles apresentavam era valorizado, era refletido e ressignificado. Por exemplo, quando faziam de outro jeito, que não estava previsto nos cadernos, mostravam outras alternativas de fazer o que era solicitado, descobríamos tanta diversidade de sentidos, que até então tinham passado despercebidos aos olhos de anos de magistério.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 103), “Atuações são sempre mais que implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, histórias e

psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas”.

Indagamos ainda se o PNAIC trouxe mudanças para o currículo do ciclo de alfabetização, ao que responderam afirmativamente de modo unânime. Afrodite pontuou que a partir dessas atividades do PNAIC precisou trabalhar uma diversidade de textos, de materiais, para que eles desenvolvessem o pensamento crítico e reflexivo. Ártemis acrescentou que trouxe relevância ao ciclo de alfabetização, no entanto, não entrou em detalhes. Atena foi a única que comentou sobre os direitos de aprendizagem, afirmando que planejavam na escola de acordo com esses direitos e Aurora afirmou apenas que trouxe muitas mudanças.

Observamos que as professoras veem as orientações do PNAIC como pertinentes, satisfatórias, criativas e significativas para suas ações, porém, não discorrem sobre os direitos de aprendizagem/descriptores e as atividades dos cadernos como currículo, que determinam uma base para alfabetizar todos os alunos e contempla como algo que é muito bom e que vai favorecer a aprendizagem dos alunos. Para Ball, Maguire e Braun (2016), existem oito tipos de atores que estão envolvidos nos processos de interpretação das políticas; podemos ver que as entrevistadas se encaixam nos entusiastas das políticas, pelo envolvimento que demonstram.

Outra questão buscou saber se as docentes percebiam algumas semelhanças entre a BNCC e o PNAIC. Em relação às semelhanças as professoras: “tem a questão do respeito do “eu, o outro”, a questão da identidade, que a gente trabalhava no PNAIC, [...] essas coisas tudo, que já trabalhavam no PNAIC, trabalha agora, com a BNCC” (AFRODITE, 2020) Para Ártemis, “a BNCC é muito mais abrangente, traz outros olhares, traz competências diferentes, mas eu posso afirmar que o pacto está sim, dentro da BNCC”. Atena informou que: “BNCC está mais forte, é a questão da humanização, um ensino mais humanitário e valorizando mais a criança como ser humano”. Para Aurora, é “muito parecido com o PNAIC”.

Através do discurso das professoras, inferimos que aceitaram bem a BNCC, não constatamos relutância ou questionamentos. Também não problematizam a ideia de um modelo pronto, currículo homogêneo, linear, inclusive informaram que muitas coisas já realizam. Não concebem a base como currículo, mas como uma orientação que deve ser realizada, pois é vinda do MEC, foi construída por especialistas que conhecem sobre o assunto e que não tem o que fazer se não o

cumprimento da base, o que cabe a cada uma é realizar de acordo com suas interpretações e condições de trabalho que lhes são ofertadas.

Deduzimos que as docentes apresentam uma visão estadocêntrica em relação às políticas. É como se o professor fosse condicionado a esse modelo neoliberal de política, que vem de cima para baixo e deve ser cumprido, e quando municípios e estados aderem às políticas, estas devem ser acatadas pelos profissionais, a quem cabe executá-las. Então, os profissionais da educação veem a base como um guia, referência, prescrição, um caminho para a ação, de acordo com as realidades de cada escola, de cada sala de aula.

Todavia, quando a política é submetida aos docentes, há certa resistência, protestos, reivindicações, questionamentos, diálogos, porém, ao final buscam cumprir com os regulamentos que lhes são solicitados.

Perguntamos: Em relação ao “*para casa*”, atividade que as orientadoras passavam para as alfabetizadoras. Como vocês observavam esse tipo de atividade? Afrodite contou-nos que via como “uma atividade desafiadora e prazerosa [...] que pudesse desenvolver o espírito de equipe, de grupo, não se isolar, mas participar com todos”. Artemis informou que “não notava que tirava a autonomia, pelo contrário, vinha confirmar o que tinham aprendido nos estudos”. Atena informou-nos que a “prática” fazia do jeito que dava certo e Aurora relatou:

Quando a gente levava o para casa, sempre no outro encontro do PNAIC a gente apresentava as atividades. A gente já apresentava do nosso jeito, assim, como é que eu quero dizer [...] mudava alguma coisa, mas só que era assim, tudo encaixando, tudo parecido. E, nunca a supervisora veio dizer: “Não! não é assim não. Faça assim, assim”. Não! Ela deixava a gente a vontade, e a gente realizava do jeito que a gente aprendia lá no PNAIC (AURORA, fev, 2020).

Apesar das atividades serem direcionadas de uma forma para as professoras, elas não percebiam como forma de privá-las ou impossibilitá-las de sua autonomia. Observávamos por ocasião das visitas, que as docentes interpretavam as orientações e realizavam como podiam, de acordo com os recursos disponíveis. E, apesar de afirmarem que seguiam de acordo com o programa, compreendemos que esse fazer está sempre sujeito à tradução. Esta acontece como uma rede cheia de fios que se entrecruzam construindo nossos sentidos.

Percebe-se que SME, professores, supervisores, todos estavam “engajados” com os mesmos objetivos do PNAIC, alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental. Cada supervisor de escola recebia as orientações gerais dos orientadores de estudo e dos documentos oficiais e adequava à realidade da sua escola.

Com o intuito de saber como se dava o acompanhamento da formação, perguntamos aos professores se eram cobrados em relação ao alcance dos resultados, ao que responderam da seguinte forma:

A equipe administrativa e pedagógica realizava as cobranças em relação aos professores, solicitando que era necessário atingir a meta estabelecida pela escola, que todos precisavam se envolver para uma melhor aprendizagem dos alunos (AFRODITE, 2020).

As cobranças com relação aos professores eram diárias, mas sempre de forma construtiva. A equipe pedagógica sempre encorajava, orientava e incentivava os professores a dar o seu melhor em prol da qualidade da educação (ÁRTEMIS, 2020).

As exigências compreendiam todo trabalho do professor junto ao aluno, dando suporte e criando situações produtoras de consolidação e construção de novas aprendizagens.

[...] Tarefa cumprida e resultados avaliados levando em consideração diferentes aspectos da aprendizagem das crianças (ATENA, 2020).

Na escola sempre adotamos preocupações em atingir metas, e essas cobranças eram feitas no planejamento, onde a gente tinha que tomar como base o diagnóstico da turma e também considerando a meta que queria atingir na turma (AURORA, 2020).

Observamos que as maiores cobranças se voltavam para atingir as metas e para melhorar os índices de alunos alfabetizados. Pelas falas, aparenta tranquilidade em relação às exigências, como se sentissem incorporados à sua função docente a responsabilidade com o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Em relação ao ambiente escolar, perguntamos às docentes se sentiam alguma comparação. Afrodite disse que não havia comparações da equipe pedagógica em relação aos professores, mas incentivo, motivação para que os outros pudessem desenvolver suas aulas de maneira lúdica. Ártemis informou que não existiam comparações e as que existiam eram relacionadas ao crescimento e ao potencial que a equipe apresentava. Atena, na sua fala, se referiu aos encontros do PNAIC, que se iniciavam as discussões em grupo para então avaliar os resultados. Professores, coordenadores e a orientadora da sala comparavam os resultados e as

situações de aplicação das tarefas, tentando chegar a um consenso, pois alguns resultados divergiam. E ainda acrescentou: “A aplicação de uma tarefa nunca terá o mesmo resultado porque as situações são únicas entre si, algumas mais favoráveis que outras e, portanto, não homogêneas” (ATENA, 2020). Aurora contribuiu assim:

Não havia comparações entre professores, as comparações eram feitas em relação a resultados alcançados, níveis de alfabetização, utilização de cantinhos e outros, mas nunca de professor para professor, essa comparação não era realizada na escola (fev, 2020).

A partir das respostas das docentes, avaliamos que apesar de estarem submetidas a uma lógica gerencialista e performática, não se percebem como tal. Assim, transpareceram que concebem os estímulos e avaliação dos resultados como motivação para conseguirem ser um excelente profissional, não veem como cobranças as exigências por melhores resultados para atingir metas. Nesse sentido, cada uma quer mostrar seu trabalho, para não ser culpabilizada pelo fracasso escolar ou resultados de alfabetização baixos. Desse modo, o trabalho coletivo vai cedendo espaço pela lógica da competitividade e responsabilização, ao passo que, o processo de responsabilização e de comparação de performances se “naturaliza”.

Durante visitas às escolas, percebemos também que gestores e supervisores buscam desenvolver um trabalho alinhado, mantendo a todos da sua equipe em uma mesma direção. Todavia, no processo político, o consenso sempre é provisório.

Conforme Ball e Mainardes (2011, p. 13),

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordâncias, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Um exemplo nítido da concorrência entre as instituições se manifesta por ocasião da avaliação do mapa educacional. Quando são publicados os resultados, a comparação entre as ações realizadas sempre vem à tona, exacerbando a competitividade. Nesse mesmo sentido, as avaliações em larga escala visam também confrontar as escolas sobre quem conseguiu alcançar as metas e as que não atingiram.

Em relação aos desafios suscitados pela formação PNAIC, Afrodite considerou que foi reinventar a prática em sala de aula, buscando novas estratégias

que contribuíssem para uma melhor aprendizagem. Para Ártemis, “os desafios muitas vezes eram relacionados ao tempo que precisávamos para confeccionarmos materiais, preparar relatórios com fotos, vídeos para apresentarmos nos encontros do pacto”. Atenas (2020) esclarece que:

O ambiente escolar nem sempre está preparado para determinadas demandas; seja sua estrutura física, material e até mesmo o quadro de funcionários, que em muito deixa a desejar, por não suprir as necessidades que promovem o bom funcionamento da escola como um todo.

Aurora (2020) referiu-se a dois pontos:

O primeiro era cumprir com as tarefas e com o curso presencial, [...] percebia que isso me deixava sobrecarregada; o outro diz respeito a atender o que o programa pedia, por exemplo nas aulas de matemática havia uma sugestão que cada aluno tivesse a sua caixa matemática, isso é uma coisa que requer um planejamento, requer uma atividade rotineira. O programa era desenvolvido como se realmente tivesse aquilo na sala de aula, todas aquelas sugestões didáticas, a nossa realidade era outra.

Analisando as falas das docentes, podemos identificar os desafios a partir de cinco aspectos: reinventar a prática; o tempo; a ausência e/ou insuficiência de recursos materiais e humanos e a exigência do programa; a sobrecarga de atividades e distanciamento entre o proposto e o vivido. Como podemos perceber, os desafios são muitos para uma política ser desenvolvida, pois não é um processo simples. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13),

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

No decorrer dos encontros, eram comuns relatos sobre a falta de recursos, patrimônio, acervo e apoio pedagógico. Contudo, essas queixas não foram tão presentes nas falas das entrevistadas, talvez pelo momento de não estarem mais vivenciando a formação. Acreditamos também que o fato da pesquisadora compor a equipe de formação e da SME, as entrevistadas podem temer algum tipo de julgamento.

Ao serem indagadas sobre o que melhorou nas turmas em que atuam, após terem participado por período de 5 cinco anos da formação do PNAIC, as docentes relataram:

O PNAIC veio ampliar os nossos conhecimentos acerca da alfabetização, ou seja, entender a alfabetização na perspectiva do letramento, como novas estratégias de ensino,[...] Como também, conhecer novas formas de aprender e a trabalhar com a educação inclusiva, através da construção de materiais usados de acordo com cada necessidade da criança e isso veio contribuir para uma melhor aprendizagem de todos.[...] Outro ponto que destaco é em relação à avaliação dos alunos, onde utilizamos vários instrumentos (AFRODITE, 2020).

As escolas se sensibilizaram e demonstram compreender a importância da alfabetização na idade certa, apesar de sabermos que cada criança tem o seu tempo de aprender, mas como professora compreendo que precisa de um olhar minucioso e de um planejamento diferenciado para que todos possam ser contemplados de forma significativa (ARTEMIS, 2020).

Alguns consideravam a formação uma sobrecarga, pois aconteciam aos sábados e além da quebra da rotina havia a responsabilidade de apresentar as tarefas (desenvolvida com alunos) para o grupo e isso também exigia mais do nosso tempo. Considero um grande desafio, pois muitos professores têm uma carga horária de trabalho mais intenso do que outros e o cansaço e compromissos fora do ambiente escolar por vezes nos desencorajava. Outro fator que não deve passar despercebido, e que se enquadra como um desafio são as crianças em diferentes níveis de aprendizagem que devem ser assistidos com atendimento diferenciado o que tornava nosso trabalho bem mais complexo (ATENA, 2020).

Melhoraram e eu diria que a melhora não foi somente na turma, a melhora na minha formação, na minha forma de ver a alfabetização, na minha forma de fazer alfabetização! (AURORA, 2020).

No tocante aos aspectos apontados pelas professoras, destacamos: as estratégias de ensino no processo de alfabetizar letrando, que através dos materiais proporcionou mais inclusão, de acordo com as necessidades dos alunos; a importância da “alfabetização na idade certa” e um olhar minucioso através do planejamento; a importância do compromisso do professor em conhecer os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e a mudança na forma de conceber a alfabetização. Como podemos analisar, a partir dos relatos, não obstante a sobrecarga de atividades, a formação contribuiu para mudanças e ressignificações na prática pedagógica. Desse modo, apesar do PNAIC apresentar um cunho prescritivo com currículo/descriptores, rotina/ planejamento e os cadernos de estudos, também possibilitou o desenvolvimento de estratégias inovadoras para que os professores pudessem refletir sobre elas.

Por fim, indagamos sobre como as docentes avaliavam a formação do PNAIC, os cadernos e os materiais pedagógicos. Todas as professoras apresentam uma visão otimista da formação e dos materiais, conforme exposto a seguir:

Excelente! Até hoje a gente ainda trabalha com muitos materiais, eles são muitos bons (AFRODITE, 2020).

Então eu achava o material muito legal, as propostas, os cadernos também de leituras de casa, muito interessante, até porque eu sempre gostei de fazer essas leituras em casa, me atualizar (ARTEMIS, 2020).

Foi uma formação muito boa, como também as atividades, era cansativo, mas gostávamos. Os cadernos e os materiais que recebíamos traziam uma leitura bem acessível aos professores e os materiais eram caixas do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) com 10 jogos de Língua Portuguesa para trabalhar Sistema de Escrita alfabética (SEA) (ARTEMIS, 2020).

É um material muito rico, é um material assim, que dá para todo mundo, é acessível para todo mundo, até as crianças eles podem acessar ele. E o meu material, ele está todo guardado, e também os meus livros paradidáticos que eu ganhei do PNAIC, que eu também utilizo na minha sala de aula, porque tem muita história bonitinha, tem muita coisa boa. É muito bom, foi uma beleza. Pra mim, o PNAIC foi uma beleza, eu aprendi demais (AURORA, 2020).

A partir das falas é possível inferir que a formação foi avaliada de forma satisfatória pelas docentes, que nessa perspectiva podem ser consideradas entusiastas da política. Assim, consideram que a formação possibilitou ressignificar o processo de alfabetização, auxiliou na produção de novas estratégias pedagógicas e no planejamento das ações. Contudo, percebe-se em alguns momentos questões como sobrecarga de trabalho, justaposição de atividades e responsabilidades aos docentes, monitoramento, cobrança em torno do alcance de metas e de melhorias dos resultados, ausência e/ou insuficiência de materiais e de infraestrutura. Questões essas pouco ou não problematizadas pelas participantes da pesquisa.

Diante disso, analisamos que os resultados de nossa pesquisa se coadunam com a reflexão apresentada por Frangella (2014, p. 3461), quando diz que:

Uma das questões que se destacam no contexto da pesquisa é a criação de uma rede interligada de formação continuada de professores, atendendo a reivindicações e dispositivos legais, atrelada à produção de políticas curriculares na rede. A formação se põe a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa na prática cotidiana.

As formações de professores não podem ser vistas como treinamento ou capacitação, articuladas somente por uma vertente para atender a determinado grupo, e sim, como “formação continuada” que não significa que se estabeleça um fim, mas que tenha continuidade e reflexão sempre a partir de novos discursos pedagógicos que se inter cruzam construindo a hibridização de sentidos.

Precisam-se formar professores que sempre estejam à busca de ver, ouvir, falar, justificar, argumentar. Sabe-se que nunca uma formação será completa, não tem como dar conta de tudo, de todas as demandas, por isso deverá ser continuada, reflexiva e atuante. Nesse sentido, buscamos nos distanciar de políticas engessadas com ideias neoliberais, por acreditarmos que as formações são processos contínuos e reflexivos que estão em constantes movimentos de aprendizagens e de novos sentidos ao longo da trajetória profissional, porque não existe uma formação que irá dar conta de todas as demandas.

Por último, queremos realçar o professor como peça fundamental no processo de interpretação e atuação das políticas educacionais e a possibilidade de pensarmos coletivamente caminhos multifacetados que venham ao encontro das necessidades de meninos e meninas do Brasil, pois é o chão da escola que nos move, que nos impulsiona a acreditar na educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de uma caminhada,
Não devemos queixarmo-nos do cansaço,
Dos embates e dos percalços.
Mas valorizar o poder da conquista
De ter caminhado mais um passo.
Vamos seguir?

(Joralice Morais)

Trazemos essas linhas poéticas para narrar nosso sentimento de gratidão e de conquista mediante a pesquisa realizada. Estamos percorrendo essa caminhada há dois anos, na qual o início e o término se hibridizam, e não a encerramos, mas fechamos um período porque a cada passo aprimorado, descobrimos e recriamos novos conhecimentos que se transformaram em outros saberes contingenciais.

O universo da pesquisa é inusitado e cercado de múltiplas possibilidades e incertezas. Não buscamos a verdade, porque a verdade interrompe a pesquisa, a busca e a ressignificação. Compreendemos que a pesquisa é o caminhar não para solucionar problemas, mas um percurso crítico e reflexivo de descobertas e de ressignificações.

A educação não é um produto pronto, é uma trajetória contínua, cujos processos estão a todo o momento em transformação, pois os sujeitos inseridos são histórico-culturais, suscetíveis a mudanças. É nos microespaços que a política acontece e cria os alicerces para uma educação de qualidade, pois é no chão da escola, que seus sujeitos traduzem e atuam as políticas, mediante processos criativos e complexos, produzindo novos sentidos.

Assim sendo, não nos propusemos ir à busca de verdades, de conclusões, antes, nosso intento era de que a pesquisa possibilitasse diversas maneiras de analisar, refletir e compreender o que ocorre com as políticas educacionais, principalmente as de Alfabetização, em contextos específicos.

Reconhecemos o quanto o Brasil tem elaborado propostas e políticas que buscam efetivar mudanças no cenário educacional, com especial destaque para o campo curricular e da formação de professores. Contudo, tais iniciativas marcadas pela centralidade e homogeneização, por vezes tem desconsiderado a diversidade de valores, culturas, conjunturas e sujeitos que caracteriza o país.

No tocante às políticas de Alfabetização, apesar dos constantes programas e ações, ainda não conseguimos atingir os objetivos e metas previstos. Para se ter uma ideia do tamanho do desafio, ainda temos, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) uma taxa de 6,6% de analfabetismo no Brasil, em 2019, o que corresponde a uma média de 11 milhões de pessoas. Para além desse fato, os dados do IDEB evidenciam que apesar de termos avançado na universalização da oferta de ensino na educação básica, ainda há muito a avançar no tocante à aprendizagem. Há que se registrar que as inúmeras mudanças ocorridas nos últimos dois anos no Ministério da Educação, aliado ao corte de verbas destinadas a alguns programas, têm repercutido no desenvolvimento dessas políticas e cumprimento das metas estabelecidas.

As políticas de Alfabetização são marcadas por ajustes “universalizando as demandas”, além de descontinuidades e contingenciamento dos recursos previstos inicialmente, acarretando, assim, pouca evolução nos resultados. Em face do estudo realizado, destacamos cinco características sobre as políticas de Alfabetização: política descontinuada, política de governo, política com poucos investimentos, política focada em ideias centralizadoras e a falta de valorização do docente. As políticas ao serem elaboradas não consideram os contextos e sujeitos específicos a que se destinam. Ademais, ao entrarem em cena, as políticas coexistirão com outras políticas e, dependendo do contexto, serão tomadas como prioritárias ou não.

Nas últimas décadas tem-se intensificado a visão da educação como mercadoria, cujo funcionamento remete à lógica empresarial, que está a serviço do interesse de um pequeno grupo. Nessa direção, as ideias educacionais são subsumidas pelos imperativos econômicos orientados por organismos do Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, bancos, entre outras corporações, mediante a imposição de orientações padronizadas, monitoradas, excludentes e majoritárias.

Prevalece um discurso de que a sociedade globalizante requer um novo profissional e, segundo esse discurso, nem a escola, nem mesmo os docentes estariam preparados para formar profissionais preparados para o exercício de novas tarefas do mercado, que são competitivas e exigentes, que giram em torno de alcance de metas, do cumprimento de cobranças e das inúmeras tarefas cotidianas. Em contrapartida, os pesquisadores pós-estruturalistas (Lopes, Dias, Frangella, Macedo) discordam desse discurso, afirmando que tal proposta reduz educação à

instrução e não considera as péssimas condições de trabalho e a falta de valorização profissional, que aniquila a educação.

As leituras mostraram/mostram como esses profissionais são responsabilizados pela ineficácia da educação brasileira, como se somente eles fizessem parte do processo, e muitos deles internalizam afirmando que fizeram de tudo, mas não conseguiram. Ball, em suas pesquisas, traz muito claro a culpabilização desses profissionais que exercem sua profissão muitas vezes em precárias condições de trabalho. Nesse sentido, não é suficiente termos políticas públicas voltadas para a reforma dos currículos e da formação de professores, mas é imprescindível olhar para as condições de trabalho e de valorização profissional.

No presente trabalho buscamos focalizar os espaços micro, compreendendos-os como *lócus* de tradução e produção de políticas. A micropolítica deve ser enxergada como importante construção, pois os atores envolvidos produzem sentidos, fazem ajustes, ressignificam políticas diariamente e é nessa conjuntura que acreditamos que se constrói uma melhor educação.

Na perspectiva de compreender os sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores sobre a política de formação docente e a política curricular no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscamos apreender como professores alfabetizadores interpretam/traduzem a política a partir da formação docente e o currículo abordado; conhecer os discursos dos alfabetizadores no que compete à Idade Certa e analisar as atuações da política em tela, produzidas por alfabetizadores no ciclo de alfabetização.

Para o alcance dos objetivos traçamos várias estratégias que constituíram as etapas da pesquisa. Na revisão da literatura foi possível mapear pesquisas produzidas sobre o PNAIC, o que nos permitiu perceber que há sentidos divergentes sobre esse programa. Alguns autores destacam a dimensão performática e instrumental da formação em detrimento de uma formação crítico-reflexiva, enquanto que para outros, uma “instrumentalização teórico-prática” com vistas a efetivar a melhoria da qualidade, uma intervenção pedagógica necessária. Ainda para outros pesquisadores qualquer política não pode ser descolada de questões estruturais nas quais se desenvolve o trabalho docente e de sua valorização profissional. Tais resultados nos levaram a refletir que a pesquisa também produz e disputa sentidos sobre as políticas, constituindo como um discurso crítico que pode contribuir na sua ressignificação em contextos específicos.

No tocante ao referencial teórico-metodológico do Ciclo de políticas e da Teoria da Atuação proposta por Ball, bem como os encontros e discussões no GEPCE nos possibilitaram o entendimento e abertura para compreendermos muitos fatos que se encontravam subjacentes às políticas educacionais, o que só percebemos com um olhar mais crítico, mais focado, mais aprofundado. Isso nos fez compreender como as políticas são criadas, desenvolvidas e ressignificadas por discursos que se hibridizam em todos os momentos da política, não sendo possível uma linearidade.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, empreendemos a pesquisa de campo, com a realização das entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Por todos os lados que caminhamos pudemos constatar que as políticas são efetivadas de acordo com a interpretação dos sujeitos, seus discursos, suas condições de trabalho, sua motivação, sua compreensão das leituras, seu modo de vida, seus valores e até mesmo um tipo de disciplina que o professor mais se identifica. Também foi possível observar que os docentes acabam trabalhando mais por ter afinidade, que não apresentam discursos homogêneos, se discordam da política, eles falam, se queixam das diretrizes, sentem-se sobrecarregados e são pouco ouvidos.

Vale ressaltar que os professores participantes do PNAIC, no município de Mossoró, não tinham somente a formação inicial, muitos já haviam participado de outras formações, cursos, especializações e conhecimento pedagógico. Os sujeitos da pesquisa indicaram que o PNAIC trouxe uma nova forma de se pensar a alfabetização, novas oportunidades de ensino, instigando o professor a pensar e estimular seu aluno a fazer de outras maneiras. Contudo, alguns docentes consideravam que as formações não traziam inovações, mas questões já abordadas em formações anteriores, o que, contudo, era válido para repensar a própria prática. Mas, de forma geral, reconheciam que o programa trazia novas reflexões sobre o processo de Alfabetização e Letramento, os livros de literatura traziam histórias encantadoras, os jogos do CEEL acelerava a compreensão das crianças, as atividades em grupo fortaleciam os vínculos entre os alunos, os saberes se completavam em idas e vindas.

Os materiais que fundamentavam a formação do Pacto apresentam linguagem acessível de fácil compreensão, na percepção dos próprios participantes. Na análise dos cadernos, verificou-se que apresentam sentidos híbridos sobre

currículo e avaliação na perspectiva de compatibilização com o que determinam os direitos de aprendizagem. Para ilustrar o hibridismo de perspectivas epistemológicas e de sentidos, podemos destacar a concepção de currículo como um produto histórico e cultural, presente nos documentos. Tal concepção, porém, contrastava com a ideia de que essa construção estava condicionada ao que determinam os direitos de aprendizagem, que são descritores que estão agregados aos conteúdos a serem ministrados pelos professores e que os alunos deverão se apropriar para serem alfabetizados, no percurso dos três anos de forma progressiva, de modo a Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C).

A questão da avaliação era motivo de contestações e preocupações por parte dos cursistas. A maioria dos professores não concordava com as avaliações externas, pois a consideravam excludente, uma vez que seus resultados promoviam ranqueamentos de pessoas e instituições. Em relação às avaliações, destacam-se três componentes principais: as avaliações processuais, desenvolvidas continuamente pelo professor junto aos educandos; a sistematização e disponibilização dos resultados da Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano, para acompanhamento dos docentes e gestores para eventuais ajustes e, por último, a aplicação, pelo INEP, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, com o propósito de aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, possibilitando às redes implementar medidas e políticas corretivas. Mediante os resultados se daria premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançassem na alfabetização das suas crianças.

Desse modo, observa-se que o PNAIC não é uma política isolada, mas articula-se a uma agenda política global de padronização do conhecimento e do que e como se ensina, alicerçada pela produção de materiais didáticos prontos que terminam por reduzir o professor ao papel de instrutor. Observa-se, assim, uma lógica mercadológica e meritocrática que, pautada nos resultados das avaliações externas, organiza matrizes de resultados, o que possibilita estabelecer metas pedagógicas, o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, enfim, o desenvolvimento de ações com vista à melhoria da qualidade de ensino.

Observamos também que a recepção da política pelos sujeitos escolares se dá de forma diferenciada, oscilando entre o entusiasmo, a resistência e a

indiferença. Desse modo, apesar das orientações prescritivas e padronizadoras, os professores no processo de tornar a política em prática interpretavam e traduziam as orientações de forma ativa. Desse modo, compreendemos que a tradução é sempre conformação/criação, repetição e produção de novos sentidos.

Em meio às orientações estruturadas e atividades direcionadas a serem desenvolvida pelos professores cursistas, os resultados eram diferentes, não somente entre as escolas e/ou docentes, mas um mesmo docente não obtinha um resultado homogêneo. Diante disso, podemos compreender que nenhuma formação poderá assegurar resultados homogêneos, na medida em que não pode ser plena, nunca dará subsídios suficientes, sendo, portanto, sempre um projeto impossível.

Com o ciclo de políticas podemos romper com a ideia de coerência entre proposta e prática, projeto e ação, uma vez que os sentidos não podem ser controlados nos diferentes contextos. A atuação da política é sempre um processo complexo e criativo, que envolve reapropriações e mudanças de sentidos num processo contínuo.

Os professores se sentem sobrecarregados com as múltiplas demandas, a multiplicidade de tarefas e as jornadas de trabalho que, por vezes, tornam extenuante a profissão docente com o cansaço das jornadas múltiplas de atividades, o que compromete o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada.

As escolas, apesar das semelhanças, têm suas especificidades e lógicas de ação, com contextos e cultura profissional próprios, o que certamente influencia na atuação das políticas.

No decorrer da pesquisa, em vários momentos, tivemos estranheza ao nos depararmos com variadas situações de descobertas e achados. As maiores dificuldades era nos colocarmos como pesquisadoras, por que a posição de formadora e técnica da SME estava muito confortável, uma zona de conforto há alguns anos, no qual imbuídas nas atividades profissionais do dia a dia, muitas questões passavam despercebidas. Uma reflexão mais aprofundada ou diálogos mais científicos com outros pares e o mestrado nos abriu os olhos, portas, caminhos, tanto profissionalmente como pessoal, para que já com nossos saberes construídos pudéssemos ressignificá-los em várias proporções.

Em todos esses anos como professora, procuramos valorizar o saber experiencial do aluno, pensávamos que sabia muito, mas as leituras do mestrado

nos apresentaram novas perspectivas, esperança, oportunidade de enxergar como são desenvolvidas as políticas educacionais.

Como formadoras do PNAIC imaginávamos que estávamos fazendo o melhor, quando estimulávamos os professores sobre sua responsabilidade pelas aprendizagens dos seus alunos, seu protagonismo, e sobre a necessidade de investir em sua formação. Atualmente, percebemos que assumíamos um discurso de modo acríptico de responsabilização docente. Apesar das visitas e do monitoramento, valorizávamos as experiências dos professores e seus modos de fazer, só não queríamos ver atividades “desatualizadas, arcaicas, conservadoras”, pois acreditávamos que esse tipo de atividade era uma forma de burlar as orientações dos encontros. Distinguir atividades desafiadoras, construtivas, lúdicas, atrativas e significativas, com base nas experiências dos alunos nos dava muita alegria, mas não atentávamos para a ressignificação da política, de acordo com os estudos apresentados por Ball e colaboradores.

Hoje, percebemos a política do PNAIC de outra forma, que ela foi ressignificada de diversas maneiras, nos seus mais variados contextos. Este trabalho mostra uma relevância para academia e para o município de Mossoró no que se refere ao currículo e à formação continuada, no intuito de construir novos saberes. Que ao chegar novas políticas no município, este trabalho possa ajudar a refletir e a compreender a micropolítica nos contextos de influência, produção de texto e no da prática, que ao apropriarmos da Teoria da atuação, possamos respeitar a especificidade, singularidade e as necessidades de cada escola e dos sujeitos que nela estão inseridos.

Por conseguinte, deixamos aqui possibilidades para a continuação do estudo a posteriori, no que se refere às políticas micro, currículo, formação continuada entre outros temas que surgirem ao longo desta leitura. Este texto não está concluso, apenas trouxemos discussões acerca da política do PNAIC, mas ainda há muito o que se pesquisar, discutir e aprimorar. Aos leitores que chegaram até aqui, o nosso muito obrigada, que possamos ter acendido uma luz, assim como a nossa foi acessa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. *In: Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*, ano 1, unidade 1, Brasília: MEC/SEC, 2012, p. 17-23.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AXER, *Bonnie*; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, *Roberta Sales Lacê*. Políticas Curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, PUC/SP, v.15, n. 4, p. 1176-1207, out. dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34833/24432>

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

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

BALL, Stephen J. Sociologia da políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

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

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-18.

BARBOSA, Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. "Chegando à escola: agora sou eu e eles" - o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. *In*: **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 289-313, jan./abr. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, **Diário Oficial da União**, p. 1, seção 1, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 11273 de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, p. 1, col. 1, de 07 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho Pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**, ano 1, unidade 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. 5 jul. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores**: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: produções sob rasura. *In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, EdUECE - Livro 2, 2014, p. 3459-3469.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./mar 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. *In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa (orgs.). **Currículo de Formação de Professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 56, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? *In*: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, memória e currículo).

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na construção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BBCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas**. Livro eletrônico, Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 249-283.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024**: avaliação e perspectivas. Livro eletrônico, Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Entrevista com o Professor Stephen J. Ball**. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo**: proposições e ações. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ, **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2011.

MÉLO, Silmara Castro Barbosa. **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba**: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador. 2015. 158. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MOSSORÓ. Lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró e dá outras providências. Palácio da Resistência, Mossoró, 27 de dezembro de 2010.

MUNHOZ, Neire Sueli. **Formação continuada**: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de professores) – Programas de Estudo Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betânia de; PAZ, Sandra Regina (orgs.). **Reinvenções do Currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016, p. 42-62.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Novo ensino médio e a produção de políticas em diferentes contextos. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). **Pesquisa em Ensino e Interdisciplinaridade**: aproximações com o contexto. Fortaleza: EDUECE, 2017, p. 22-38.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 118.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida à Plataforma do Letramento**, mediada por Antônio Gomes Batista, em 30 out. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wlznCg__Ad0&list=PL2KIYsRDuir99AG5ITcVN-DgdURn-blZ

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação**: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006.

APÊNDICES**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO****Declaração**

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisa **Joralice Cristina Virginio de Moraes** somente será iniciada a partir da aprovação do meu parecer pelo Sistema CEP-CONEP e que os resultados obtidos com esse projeto serão devidamente emitidos (relatórios parcial e/ou final) anexando-os a Plataforma Brasil.

Mossoró, 29 de novembro de 2019.

Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE B – TCLE

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus

Curso de xxxxxxxxxxxxxxxx- xxx

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa
“ _____ ”
coordenada pelo (a) **Prof.** _____ e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: _____ cuja responsabilidade de aplicação é de _____, formação, curso do Campus Avançado “ _____ ”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações produzidas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral:
“ _____ ”. E como objetivos específicos:

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de _____

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de _____. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente _____ aplicará o questionário e somente a discente _____ e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados construídos serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de _____, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador _____ do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus

_____, no endereço _____, Bairro, CEP– Cidade– Mossoró

RN. Tel.(84)98865-2565. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** –Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

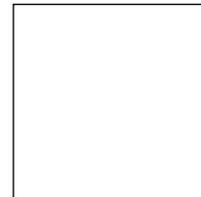
Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Joralice Cristina Virgínio de Moraes

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “_____”.
Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.



Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Aluno (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Mestrado, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxxxxxxxxx, no endereço xxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

Prof _____ (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de xxxxxxxxxxx, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxxxxxxxxx, no endereço xxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
 DOCENTE

Joralice Cristina Virginio de Moraes – Mestranda
 Meyre Ester Barbosa de Oliveira – Orientadora

Prezado Docente:

O objetivo da presente entrevista busca compreender os *Sentidos produzidos sobre Formação Docente e Currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC)*. A pesquisa tem o propósito de analisar como essa política é interpretada e atuada por professores alfabetizadores (1º ao 3º ano) que participaram da formação promovida pela Secretaria de Educação Municipal de Mossoró. Desta forma, busca-se conhecer como os sujeitos/atores interpretam e atribuem significados sobre a política em destaque.

Cara professora, peço sua colaboração no sentido de responder as perguntas abaixo, que irão compor, com outros dados, o *corpus* de análise da nossa pesquisa, orientada pela Profª Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. Esta produção de informações será utilizada exclusivamente para pesquisa acadêmica, sendo os dados coletados divulgados apenas em produções científicas, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A entrevista está dividida em duas partes: a primeira no que tange aos dados profissionais e a segunda sobre formação e prática docente. Cada participante terá um código de identificação.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PARTE I – DADOS PESSOAIS

- ◆ Código da participante:
- ◆ Formação acadêmica:
- ◆ Tempo de atuação no magistério:
- ◆ Tempo que ensina nas turmas de alfabetização:
- ◆ De quais cursos de formação docente já participou?

PARTEII**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

1. Quando e como você teve conhecimento da formação PNAIC?
2. Para você qual (is) era(m) o(s) propósito(s) do PNAIC?
3. Como aconteceram os encontros da formação do PNAIC da qual você participou?
4. Que conteúdos e orientações eram apresentados nas formações do PNAIC
5. Para você o que significa “alfabetizar na idade certa”?
6. Você considera que as formações realizadas no âmbito do PNAIC provocaram mudanças na prática pedagógica dos professores participantes da formação?
7. Em que as propostas do pacto se diferenciam do trabalho que você já desenvolve no seu dia a dia?
8. Havia algum tipo de acompanhamento da prática pedagógica dos professores participantes do PNAIC por algum grupo específico? Como transcorriam?
9. Hoje nós temos uma Base Nacional Comum Curricular BNCC- no seu ponto de vista o PNAIC tem algo semelhante à Base? Exemplifique.
10. Quando as orientadoras de estudo prescreviam o para casa, atividade essa para ser desenvolvida com os alunos em sala de aula. Como você observa esse tipo de atividade?
11. Você percebe relação entre as propostas do Pacto e as orientações da equipe pedagógica da escola? Quais?
12. Como eram as cobranças em relação aos professores, no que tange aos resultados da alfabetização?
13. Havia em algum momento comparações entre a equipe pedagógica? Principalmente entre os professores? Que tipo de comparações?
14. Quais os maiores desafios ao realizarem as atividades propostas pela formação PNAIC?
15. Durante os cinco anos de formação, no seu ponto de vista a alfabetização melhorou nas turmas em que você atuou?
16. Em linhas gerais, como você avalia a proposta de formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC? Os cadernos, os materiais pedagógicos as orientações para alfabetizar.

Mossoró/RN

____/____/____

Agradecemos a colaboração.

ANEXOS
ANEXO 01 - RELATÓRIO – FORMAÇÃO PNAIC
ANEXO 02 – ROTEIRO A



Prefeitura Municipal de Mossoró
 Secretaria Municipal de Educação e Desporto
 Diretoria Pedagógica
 PNAIC - Mossoró

Relatório – Formação PNAIC

A 2ª Formação do PNAIC para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino realizou-se no sábado 15/06/2013 na Escola Municipal Raimundo Fernandes das 7h15min às 16h30min, com carga horária de 8h.

O Encontro teve como pauta comum os seguintes pontos:

Manhã

- Acolhida das Professoras Alfabetizadoras em ritmo junino
- Credenciamento e entrega de material do PNAIC
- Estudo da Unidade 1 – Avaliação (em sala)

Almoço

Tarde

- Estudo da Unidade 2 – Planejamento e Rotina (em sala)
- Encerramento

Mais uma vez, a presença e a participação das professoras foi ponto positivo do encontro. O almoço fez a diferença, principalmente na otimização do tempo, organização da pauta e bem-estar das professoras que se deslocaram de muito longe.

Vale registrar a disponibilidade da equipe da Escola Municipal Raimundo Fernandes que acolheu as 211 Educadoras com carinho e atenção, estando também atentas para a organização e limpeza do espaço. Da diretora Fátima Filgueira da Escola Municipal Ricardo Vieira do Couto que se dispôs a ajudar na dinâmica do almoço. Parabenizar as Orientadoras de Estudo pela condução dos estudos em sala, a Secretaria Municipal de Educação pelo apoio e incentivo, a Diretora Pedagógica pela articulação do almoço servido e a presteza com a operacionalização do PNAIC Mossoró.

Considerando a realização dos primeiros encontros de formação do PNAIC, percebe-se o envolvimento dos Professores Alfabetizadores referente à proposta do material do Pacto e aos princípios e conceitos fundamentais ao trabalho docente. Nesse contexto, podemos vislumbrar um bom começo de trabalho na formação que resulte em boas práticas educativas para a alfabetização dos alunos na idade certa.

Darlly Noronha de Oliveira
 Coordenadora do PNAIC – Mossoró

Iara Maria Canuto Queiroz
 Chefe do Setor de Formação Continuada



PNAIC 2017/2018 – 1º Encontro (24/03/2018)

1. Formação docente: o professor como protagonista da sua Formação
2. Avaliação no ciclo de alfabetização: o que as crianças já sabem sobre a escrita

Objetivos:

- Reconhecer a importância da Formação em serviço e como a transposição didática acontece se efetiva na prática.
 - Compreender a análise da escrita das crianças como ação constante do professor alfabetizador para subsidiar o planejamento de situações didáticas que contribuam com o avanço do aluno em processo de apropriação do SEA
- . Acolhida: Música “Sol de Primavera” (Beto Guedes)
- . Leitura deleite:
- . Pra começo de conversa:
- Foco temático, objetivo, combinados sobre as atividades do dia
- . Exposição dialogada: Formação docente: o professor como protagonista da sua Formação
- . Estudo orientado do texto: Avaliação no ciclo de alfabetização (Magna Cruz)
- . Tempestade de ideias: Identificando as características das hipóteses da escrita
- . Exposição dialogada: Conversando sobre minha turma
- . Atividade em grupo: Análise das escritas / Propondo atividades a partir das necessidades
- . Socialização dos grupos
- . Encerramento: Mensagem final

ANEXO 03 – ROTEIRO B

FOCO TEMÁTICO: Produção de Textos – aspectos discursivos

1. Acolhimento e apresentação da pauta
2. Leitura de leitura: Escola Municipal José Benjamim
3. Socialização da atividade vivencial
4. Retomada
5. Mais Alfabetização
6. Apropriação do sistema de escrita - produção de texto.
7. Tempestade de ideias
8. Exibição e análise do vídeo: “Revisar para aprender a escrever” - Mód. 2, Programa 7
9. Direitos de Aprendizagem
10. Texto: A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? (Artur Morais)

ANEXO 04 – ROTEIRO C

 Pauta 09/06/2018 Foco temático Alfabetização Matemática: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização matemática – aspectos conceituais e pedagógicos				
ATIVIDADES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO	RECURSOS
Acolhida	- Recepcionar os professores alfabetizadores, criando um ambiente acolhedor e produtivo.	Chamada matemática	7:30 até 7:40	
Apresentação da Pauta				
Socialização da atividade vivencial			7:40 até 8:10	
Foco temático: Alfabetização Matemática		- Tempestade de ideias 20 min. - Exposição dialogada: “Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento” 1:30	8:10 até 10:00	Slides
Intervalo			10:00 até 10:15	
Leitura deleite da Escola		Poema problema / Realizada pela Escola	10:25 até 10:35	
Vivência Foco temático: papeis de brincar e de jogar na alfabetização matemática	Vivenciar situações de jogo	- Solicitar que as professoras tragam jogos matemáticos disponíveis na escola; - Tempestade de ideias - Exposição dialogada: papeis de brincar e de jogar na alfabetização matemática - em grupos, organizar o jogo e jogar; - Preencher ficha de informações do jogo; - socializar a experiência.	10:25 min. Até 12:00	
Vídeo	Nova Escola Educação - Lino de Macedo fala sobre a importância dos jogos na sala de aula https://www.youtube.com/watch?v=KhV0def45fs			
Avaliação	ATIVIDADE VIVENCIAL:			
- Trazer uma experiência de matemática vivenciada na sala de aula com as crianças. - Uma das escolas irá trazer a leitura deleite para o próximo encontro. A escola decide como irá fazer a sua leitura deleite. A cada encontro terá um sorteio por escola.				

ANEXO 05 – ROTEIRO DPlanejamento do 6º Encontro

Data 16/06/2018

PAUTA:

- . Acolhida
- . Leitura deleite 1: Chamada Matemática
- . Apresentação da pauta
- . Socialização da atividade vivencial
- . Temático 1 – Alfabetização matemática
- . INTERVALO
- . Leitura deleite 2
- . Foco temático 2: Papéis de brincar e de jogar na alfabetização matemática
- . Vivência: jogos matemático
- . Vídeo: a importância dos jogos na sala de aula
- . Avaliação
- . Encerramento:
Pronunciamento do pesquisador.