

O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2021.10.22.32-57>

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino¹
Emerson Rolkouski²

Resumo: O objetivo desse artigo é compreender os impactos da formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - de Alfabetização Matemática na trajetória profissional e na prática pedagógica das professoras participantes no município de Curitiba. Para tanto, utilizamos os pressupostos do ciclo de políticas públicas educacionais, composto por três contextos principais: influência, produção de texto e prática. Para o contexto de influência, fizemos um estudo sociopolítico da época da criação e implantação do PNAIC, destacando o papel da sociedade civil organizada para que o tema da alfabetização fosse privilegiado na agenda política. Para o contexto da produção de texto, enfatizamos as leis e os Cadernos de Formação do PNAIC de Alfabetização Matemática. No contexto da prática, utilizamos as narrativas de professoras que participaram do referido programa do PNAIC, realizadas de acordo com os aportes metodológicos da História Oral. Por meio dessas narrativas, após análise, verificamos que o PNAIC causou impacto na reflexão sobre a alfabetização matemática, na prática cotidiana e na vida profissional das entrevistadas. A pesquisa ainda reforça as narrativas como fontes históricas, potenciais objetos de pesquisa para outros pesquisadores, lançando novos olhares e perspectivas. Espera-se que os resultados aqui publicizados contribuam para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que se dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações.

Palavras-chave: Educação Matemática. Políticas Públicas. Ciclo de Políticas Públicas Educacionais. História Oral.

THE MATHEMATICAL LITERACY PNAIC: A LOOK FROM THE CYCLE OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: The objective of this article is to understand the impacts of the formation of the PNAIC - National pact for literacy on the correct age - of Mathematical Literacy on the career and pedagogical practice of teachers that participated in the qualification program in the city of Curitiba. To this end, we will use assumptions from the cycle of public educational policies, composed of three main contexts: influence, text production and practice. For the context of influence, we made a sociopolitical study of the creation and implementation of PNAIC, highlighting the role of organized civil society so that this topic was privileged on the political agenda. For the context of text production, we will emphasize the laws and training books that instituted the PNAIC. In the context of practice, we will use narratives made by teachers that took part in the program, those were carried out according to the methodologies of Oral History. Through those narratives, after analysis, we noticed that PNAIC has impacted the practice, the reflection over mathematical alphabetization, the day-to-day practice and the professional life from the interviewed. The research reinforces that their narratives are sources and potential research objects for other academics, bringing new views and perspectives. It is expected that the results here published will contribute to the elaboration and re-elaboration of public educational policies and for those who are dedicated to understanding their potentials and limitations.

Keywords: Mathematical education. Public policy. Circle of public educational policies. Oral history.

¹ Mestre em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-9304>.

² Doutor em Educação Matemática. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: rolkouski@uol.com.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7961-4715>.

Introdução

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) constituiu-se em um conjunto integrado de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos. Trata-se de um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de uma parceria entre governo federal e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. O PNAIC se estabeleceu como uma política pública, iniciada no ano de 2012 e descontinuada no ano de 2018, cuja meta consistiu na alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental (EF).

Ao longo do Programa, as formações ocorreram em diferentes focos. Em 2012 e 2013, o foco da formação do PNAIC foi Alfabetização - Língua Portuguesa; em 2014, a Alfabetização Matemática; entre 2015 e 2016, foram incorporadas as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; incluindo, em 2017 e 2018 discussões sobre a Educação Infantil.

Ao findar do processo formativo, consideramos que pesquisas que visem a compreender o impacto do PNAIC na vida dos profissionais que dele participaram são relevantes. A partir dessa perspectiva, a pesquisa aqui relatada visa a contribuir nesse processo, destacando o PNAIC de Alfabetização Matemática no município de Curitiba.

Para tanto, iremos utilizar o Ciclo de Políticas Públicas Educacionais, idealizado pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, divulgados no livro *“Reforming education and changing schools”* (1992). Esse ciclo apresenta três contextos principais, que não são etapas que ocorrem de maneira sequencial e linearmente, mas que estão inter-relacionados: o de Influência, o da Produção de Texto e o da Prática. A seguir, destacaremos as características principais de cada contexto e os aspectos a partir dos quais o PNAIC de Alfabetização Matemática foi analisado.

O PNAIC e o Contexto de Influência

O Contexto de Influência é o momento em que a política começa a ganhar vida, no qual há o reconhecimento dos problemas sociais ou de um olhar de destaque para assuntos que podem ser de interesse social. É um espaço no qual os discursos políticos são construídos e os diferentes grupos sociais se articulam para influenciar e apresentar suas ideias e projetos:

O contexto de influência é onde a política pública normalmente é iniciada. É aqui que os discursos da política são construídos. É aqui que as partes

interessadas lutam para influenciar a definição e os objetivos sociais da educação, o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, dentro e ao redor do governo e dentro e ao redor do processo legislativo. Aqui, os principais conceitos da política são estabelecidos [...] e fornecem um discurso e um léxico para seu início (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 32).

Para compreender como se deu o início do PNAIC, nos concentraremos nos temas: aspectos sócio-políticos da época e no que influenciaram a educação brasileira; censo demográfico de 2010; participação da sociedade civil na Conferência Nacional de Educação (CONAE); resultado das avaliações externas idealizadas e realizadas pelo MEC e formação continuada dos profissionais que atuam com alfabetização, enfatizando programas governamentais que serviram de exemplo para estruturar o PNAIC.

Em outubro de 2010, ocorreu a eleição presidencial do país, na qual foi eleita a primeira presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff. Sua proposta de governo foi apresentada no documento: Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. Em relação à educação, o texto destacou: “Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento. [...] Uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil – terá como objetivo a erradicação³ do analfabetismo” (BRASIL, 2011, p. 13).

Na esteira dos compromissos destacados, o Censo de 2010 apontava um quadro preocupante sobre o analfabetismo:

15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. As situações mais graves foram encontradas nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os Estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais (IBGE, 2012, não paginado).

Esses dados mostravam as desigualdades do nosso país e justificavam o clamor por políticas públicas na educação que buscassem superá-las. De fato, se por um lado a universalização da educação foi garantida e encontra amparo legal na Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, os dados demonstram que a permanência e a

³ Embora o termo “erradicação” esteja presente no documento citado, entendemos que “erradicar” não é o termo mais apropriado ao citar o analfabetismo, pois ele não é uma doença que precisa ser curada. O termo ‘erradicação’ situa o analfabetismo na ordem do biológico, diminuindo a sua natureza social, que é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização da sociedade. Utilizaremos o termo “superação do analfabetismo”, uma ideia mais coerente do que buscamos para a educação brasileira.

qualidade ainda estavam distantes de serem alcançadas no ciclo de alfabetização.

Além do compromisso do governo e da demanda apontada pelas pesquisas censitárias, uma das maneiras de contribuir com a mudança de perspectiva para a educação é a participação da sociedade em conselhos e conferências. Outra forma que destacaremos é a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático que abrange todos os níveis da educação (da Educação Básica ao Ensino Superior).

A CONAE 2010 ocorreu em 28 de março a 1.º de abril de 2010, com o tema: Construindo um sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, suas diretrizes e estratégias de ação. No evento, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes, metas e ações para a política nacional brasileira, a serem mobilizadas pelos entes federados e os setores da sociedade civil.

O PNE consiste em um conjunto de medidas a serem adotadas no campo da educação, de forma gradual, ao longo dos seus 10 anos de vigência. Uma das metas previstas no Plano é a meta n.º 5, que propõe: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, aos oito anos de idade”, (BRASIL, 2010, p. 7) garantindo a efetividade do direito à educação e melhoria da qualidade do ensino público no Brasil. Para alcançá-la, são previstas avaliações nacionais específicas para aferir a aprendizagem das crianças.

Essas avaliações seriam idealizadas e realizadas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de oferecer um panorama do desempenho educacional de um sistema/rede de ensino ou de uma escola. Os resultados das avaliações externas são instrumentos para a elaboração de políticas públicas educacionais e redirecionamento das metas das unidades escolares. Essas ações proporcionam aos profissionais da educação e a sociedade uma maneira de acompanhar a evolução (ou não) da educação ao longo do tempo.

No Brasil, a Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O resultado desta, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), faziam parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se configura como um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB surgiu como um indicador de regulação com plano de metas objetivas e individualizadas para cada escola, para os Municípios e os Estados brasileiros. O objetivo deste índice é que os anos iniciais do ensino fundamental (EF) possam alcançar 6 pontos até 2022. Dados do INEP indicavam que as metas foram alcançadas no ano de 2009 nos anos

iniciais (o índice atingido foi de 4,6 pontos e a meta de 4,2).

Ao observar os resultados do IDEB por etapa de Ensino, podemos destacar que há uma crescente nos resultados e que as metas previstas foram alcançadas. Mas, além do resultado do IDEB, é importante observar também os dados de proficiência da Prova Brasil – escala SAEB. A proficiência apresentada na escala indica quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, e foi desenvolvida com o objetivo de orientar o professor com relação aos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, bem como sobre conhecimentos que ainda precisam ser trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, o docente pode atuar com maior precisão na detecção das dificuldades dos estudantes, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para facilitar e garantir os processos de ensino-aprendizagem.

Os dados de 2009 indicavam que 26,1% dos estudantes estavam abaixo do básico em leitura e 31%, abaixo do básico em matemática.

Os dados do IDEB deveriam constituir uma oportunidade de reflexão sobre a educação. Contudo, os resultados, quando amplamente divulgados pela mídia, podem se configurar em um prejudicial ranqueamento de escolas, tendo em vista a desconsideração de aspectos contextuais. Os resultados das avaliações externas que são divulgados tornam-se o terror da performatividade, conceito também destacado por um dos autores do ciclo de políticas públicas educacionais:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se 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. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Ainda que parte da sociedade e, em particular, a academia, se posicione de forma contrária a descontextualização dos resultados, é fato que eles são utilizados para justificar a criação de políticas públicas, tais como o PNAIC e seus precursores: a nível nacional o Pró-Letramento; a nível local, o PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa, projeto do governo do estado do Ceará.

Como política pública, o Pró-Letramento foi um programa do MEC de formação continuada de professores dos anos iniciais do EF (1.º ao 5.º ano). Sua principal meta era melhorar os níveis de leitura, escrita e Matemática dos discentes. Os objetivos do Pró-

Letramento eram:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2008, não paginado).

A ideia era subsidiar a ação pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, contribuindo para o processo de ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A formação foi realizada em rede com a participação de Unidades de Ensino Superior (UES), de Secretarias e de escolas. Os seguintes aspectos do Pró-Letramento fizeram que ele tivesse destaque nas formações ofertadas pelo MEC: número de Professores Cursistas participantes; indicações de mudanças na aprendizagem dos estudantes; material didático elaborado com as bases necessárias ao professor, destacando os conteúdos a serem ensinados aos estudantes e orientações metodológicas.

Em 2007, no Ceará, o percentual de crianças alfabetizadas ao término do 2.º ano do EF era de 39,9%, de acordo com os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em 2015, 86% das crianças encontravam-se alfabetizadas ao término do 2.º ano⁴. De acordo com dados oficiais do estado, esse salto em quantidade e qualidade é o resultado de uma política pública prioritária do Governo do Estado, que teve início em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de alfabetizar os estudantes da rede pública de ensino até o final do segundo ano do EF.

As ações do programa PAIC foram voltadas para: valorização e profissionalização dos professores do Ensino Básico; redimensionamento e aumento de recursos financeiros para a educação; revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério; foco na formação docente continuada e em serviço nos Municípios, por meio de formadores especializados; políticas locais para incentivo à leitura e a escrita; materiais didáticos estruturados; implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem e

⁴ Dados retirados do site: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/05/07/spaace-ceara-atinge-menor-percentual-de-criancas-nao-alfabetizadas-da-historia/>. Acesso em: 25/02/2020.

acompanhamento pedagógico para estudantes ainda não alfabetizados, independente da turma em que estivesse matriculado. O programa teve tanto sucesso que, em 2011, suas ações foram ampliadas para todos os anos do EF. De acordo com o governo estadual, o PAIC trouxe desenvolvimento e garantiu o direito à educação a muitos cidadãos cearenses.

Em outro viés, a vontade política de investimento na educação e priorização da alfabetização, os resultados insatisfatórios do Censo de 2010 e das avaliações de larga escala, as indicações de eventos como o CONAE 2010 e o projeto de lei do PNE resultaram em um pano de fundo para a criação do PNAIC. Já a sua operacionalização encontrou na experiência de programas exitosos como o PAIC e o Pró-letramento a sua viabilização para todo o país. Além desses fatores, seria possível destacar ações de órgãos internacionais, no entanto, compreendemos que esses foram os principais fatores que culminaram na criação do PNAIC, constituindo, assim, o contexto da influência dessa política pública.

O PNAIC e o contexto de produção de texto

O contexto da produção de texto é composto pelas leis que oficializam e regem a política. Nessa etapa, são agregados os documentos, materiais formais, informais e visuais (vídeos), utilizados para esclarecê-la e implantá-la. Para Ball, Bowe e Gold, os textos políticos:

[...] representam, portanto, a política. Essas representações podem assumir várias formas: textos legais 'oficiais' e documentos políticos; comentários formal e informalmente produzidos que oferecem para 'dar sentido' aos textos 'oficiais' [...]; discursos e performances públicas de políticos e funcionários relevantes; e vídeos 'oficiais' são outro meio de representação recentemente popular (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 33 – tradução nossa).

O contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para documentos oficiais e discursos formais. Os documentos oficiais trazem um texto com uma linguagem jurídica, genérica e abstrata, que contempla a todos, entretanto, é necessário um conhecimento prévio sobre o assunto tratado para entendê-la. O que se espera é que esses textos não sejam simplesmente aceitos como verdade única e absoluta, mostrando o único caminho que se tem a cumprir, mas que sejam lidos, debatidos, discutidos de maneira crítica, pois interferem decisivamente na operacionalização da política.

Com base nessa perspectiva, teceremos considerações sobre as leis escritas que instituíram e delinearão as ações do PNAIC: os cadernos de formação do PNAIC de

alfabetização matemática e informações sobre a implementação do PNAIC em Curitiba.

O PNAIC foi lançado pelo MEC por meio da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Para participar do Programa, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, na figura de seus gestores, tiveram que manifestar sua adesão, reafirmando e ampliando o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que preconizava:

- I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3.º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos Estados, apoiar os Municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 11).

Com um formato diferenciado das demais políticas públicas educacionais propostas pelo governo federal em que as ações eram voltadas preponderantemente à qualificação da ação docente, o PNAIC apresentava quatro eixos de atuação:

- *Formação continuada* presencial para Professores Alfabetizadores, abrangendo todos os docentes das escolas das redes estaduais, municipais e distritais que atuavam no Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º ano do EF) e em turmas multisseriadas. Abrangia também a constituição de uma rede de Professores Formadores e Orientadores de Estudo, sendo que esses deveriam ser compostos por profissionais efetivos das redes envolvidas.

- *Materiais pedagógicos*: o MEC disponibilizou para as escolas das redes públicas obras pedagógicas complementares aos livros didáticos que já eram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tais como caixas de livros de literatura infantil, para incentivar os estudantes e os professores à leitura, nos momentos de leitura compartilhada e de planejamento e jogos pedagógicos para apoio à alfabetização. Houve também incentivo e valorização dos materiais produzidos pelos professores e estudantes, que podiam compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização e letramento das crianças.

- *Avaliação sistemática* constituída por: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; Provinha Brasil, cuja aplicação para estudantes do 2.º ano do EF já ocorria anualmente nas escolas participantes em dois momentos (início e final do ano) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que começou a ser aplicada a todos os estudantes do terceiro ano do EF ao final do ano letivo nas escolas públicas brasileiras, enfocando alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática.

- *Gestão, controle social e mobilização*: foi uma ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos Estados e Municípios. Esse eixo caracterizava-se pela constituição

de um comitê gestor nacional e as coordenações institucional, estadual e municipal para gerenciar as ações do PNAIC. Nesse eixo encontrava-se também o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SisMEC): portal operacional e de gestão do MEC, que tratava do orçamento e monitoramento das propostas do governo federal na área da educação e onde os gestores verificavam o andamento do Programa em seu Município ou Estado.

No eixo de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, alguns princípios figuraram como fundamentais e essenciais para esse trabalho, e foram explicitados no Caderno de Formação de Professores do PNAIC de Linguagem (BRASIL, 2012) e no Caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014):

a) Prática da reflexividade: refletir sobre o cotidiano da sala de aula, extrapolando atividades prontas e modelos pré-elaborados e, a partir deles, usar a teoria e a reelaboração da prática, pensando nas adequações, necessidades pedagógicas e cognitivas de cada estudante.

b) Mobilização dos saberes: todo docente traz consigo um saber sobre a sua profissão. Tal princípio indicava um respeito à história profissional dos participantes.

c) Constituição da identidade profissional: o professor é, antes de tudo, uma pessoa que possui experiências, vivências e emoções. No processo de formação continuada, se fazia necessária a construção da identidade docente coletiva, valorizando esses profissionais e fortalecendo a relevância desta profissão no contexto social.

d) Socialização: a comunicação faz parte do cotidiano escolar do docente, ficando evidente a necessidade do trabalho com trocas pedagógicas entre o grupo.

e) Engajamento: o gosto em continuar aprendendo e a descobrir novos saberes, reavivando a satisfação por aquilo que faz.

f) Colaboração: almejava-se que a formação continuada possibilitasse um aprendizado coletivo, por meio do qual os participantes exercitassem a participação, o respeito, a solidariedade e o pertencimento.

A formação continuada pautada nos cadernos do PNAIC de Alfabetização Matemática, apresentavam propostas relevantes para o trabalho com os professores e tinha como ênfase os seguintes temas:

- 1 - Organização do Trabalho Pedagógico
- 2 - Quantificação, Registros e Agrupamentos
- 3 - Construção do Sistema de Numeração Decimal
- 4 - Operações na Resolução de Problemas
- 5 - Geometria

6 - Grandezas e Medidas

7 - Educação Estatística

8 - Saberes Matemáticos e Outros campos do Saber.

Os Cadernos de Formação de 2014 foram previamente elaborados por professores de várias universidades brasileiras, pesquisadores na área de educação e formação de professores. Houve também a participação de professores da Educação Básica das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) por meio do relato de suas práticas, com sequências didáticas, registros de estudantes, sugestões de atividades individuais ou em grupo, propostas voltadas para a dinâmica em sala de aula e momentos de diálogos entre professores e estudantes. Por meio dessas atividades, o programa buscava valorizar as práticas de Educação Matemática em âmbito nacional e ampliar o pertencimento dos participantes no processo formativo.

Os Cadernos de Formação colaboraram com a formação continuada, oferecendo aos profissionais que participaram da implementação do PNAIC a oportunidade de refletir e repensar a prática pedagógica. Esse material não abordava apenas a prática, mas aprofundava o conhecimento teórico dos professores tanto sobre educação como os conhecimentos Matemáticos.

Em síntese, os Cadernos de Formação do PNAIC trazem a importância de se delimitar o quê (currículo) e o como da prática pedagógica (metodologia, relações de ensino e avaliação). A ênfase é no ensino sistemático com atividades diversificadas, no currículo inclusivo e na integração entre os componentes curriculares, para que todos os estudantes sejam envolvidos e possam progredir na sua escolarização. Em termos gerais, os fundamentos e os conteúdos dos Cadernos apresentam uma concepção de processo de ensino-aprendizagem e avaliação que, em tese, seriam capazes de tornar a escola pública mais inclusiva (ALFERES, 2017, p. 45).

A formação continuada pautada nos cadernos do PNAIC apresentava propostas relevantes para o trabalho com os professores. A formação ofertou momentos de estudos, encaminhamentos metodológicos, propostas lúdicas e prazerosas no sentido de garantir aos estudantes o direito à aprendizagem dentro do Ciclo de Alfabetização, respeitando a diversidade encontrada em sala de aula.

Em Curitiba, o PNAIC se constituiu em uma relevante política pública educacional, trazendo para o debate e reflexão assuntos proeminentes em Língua Portuguesa, Matemática e questões interdisciplinares. À época, os gestores da capital do Paraná, Curitiba, aderiram ao programa logo no seu início. Cada cidade participante ficou sob responsabilidade de uma Instituição de Educação Superior (IES), sendo que a responsável pela formação na cidade de

Curitiba foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A UFPR lançou editais públicos para fazer a seleção dos interessados para atuarem como Formadores do PNAIC, que eram responsáveis por ensinar a planejar e usar de forma articulada os materiais enviados pelo MEC para estudo, atuando diretamente com os Orientadores de Estudo e acompanhando as atividades que eles desenvolviam junto aos Professores Cursistas Alfabetizadores e sugerindo novas intervenções. As IES também eram responsáveis pelos cadastros, frequência e participação dos professores envolvidos na formação nos sistemas do MEC e do FNDE (SisPacto). Para a cidade de Curitiba, em 2014, foram classificadas seis professoras, sendo três formadas em Língua Portuguesa e três licenciadas em Matemática. As professoras classificadas atuavam na Secretaria Municipal da Educação (SME).

A SME, por meio da Portaria n.º 57, lançou um edital para escolha dos Orientadores de Estudos, que seriam responsáveis por organizar, planejar e ministrar as atividades na formação dos Professores Alfabetizadores, acompanhando a sua prática pedagógica. Além disso, deveriam estar com frequência da turma atualizada, avaliar e verificar as atividades a distância que realizavam e sugerir encaminhamentos pedagógicos.

Para o PNAIC de Alfabetização, em 2013, foram aprovadas 78 profissionais⁵, porém, no decorrer do processo, algumas desistiram, suas turmas foram fechadas e as cursistas remanejadas, resultando em 72 orientadoras. Dessas, em 2014, 33 continuaram atuando no PNAIC de Alfabetização Matemática. Foi necessário preencher as vagas com outras profissionais, por meio da Portaria n.º 10 de 28 de fevereiro de 2014. Ao final desse processo, 38 profissionais foram selecionadas, totalizando 71 Orientadoras de Estudos, uma para cada turma.

Os encontros ocorriam no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação e em 22 escolas em diferentes bairros de Curitiba. Cada profissional poderia escolher o local mais próximo do seu trabalho ou residência e o dia que se encaixava melhor aos seus horários. A disponibilidade de vários locais para realizar a formação foi de extrema importância, pois a maioria das professoras saía do seu trabalho direto para a formação. Os cursos ocorreram no período da noite (18h às 21h30), de segunda a quinta-feira, e no sábado pela manhã (8h30 às 12h), com encontros quinzenais.

A Professora Alfabetizadora era a figura central e determinante no processo de alfabetização, pois era a profissional que “organiza um determinado conhecimento e dispõe,

⁵ Optamos por usar o gênero feminino a partir desse momento, tendo em vista que a quase totalidade das participantes no município de Curitiba serem mulheres.

de uma certa maneira, de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 6). Nesse sentido, a formação do PNAIC proporcionou às professoras momentos de (re)planejar as ações pedagógicas em suas turmas, utilizando os materiais de apoio do Programa e outros que atenderam diretamente às suas necessidades de aperfeiçoamento.

Para a seleção dos Professores Alfabetizadores, a orientação do MEC foi a de que esses profissionais atuassem como regentes das turmas do ciclo I (1.º, 2.º e 3.º anos) e constassem no censo escolar⁶ do ano anterior, para a garantia da bolsa-auxílio de dez pagamentos de R\$ 200,00 mensais, conforme a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013. Contudo, em Curitiba, houve vagas não preenchidas que foram ofertadas a outros profissionais da educação como: corregentes⁷, pedagogas, professoras que atuavam em unidades educacionais especializadas⁸ e professoras que atuavam no ciclo II (4.º e 5.º anos). Tais profissionais, por não se enquadrarem nas normas do MEC, não receberiam a bolsa-auxílio.

Conforme a Tabela 1, do total de professoras inscritas para o PNAIC de Alfabetização Matemática em Curitiba, 88,2% concluíram a formação continuada no ano de 2014.

Tabela 1: Participação de professores e profissionais da educação no PNAIC de alfabetização matemática (2014) no município de Curitiba

Professores inscritos	Professores Alfabetizadores	Professores não bolsistas	Professores desistentes	Professores concluintes
2092	1931	161	247	1845

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A estrutura do PNAIC serviu de exemplo para outras formações no Município. A partir do ano de 2015, alguns dos cursos ofertados pela SME em Língua Portuguesa e Matemática foram integrados, buscando uma maior interdisciplinaridade. Em 2016, a SME organizou um Programa de Formação Continuada denominado Programa de Formação Integrada (PROFI). Em 2017 a 2020, foi ofertada a formação denominada Integrando Saberes. Em 2020, além de Língua Portuguesa e Matemática, também seriam integradas na formação

⁶ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias das escolas públicas e privadas do país.

⁷ A corregência consiste em uma docência compartilhada, que funciona da seguinte maneira: para cada duas turmas, há uma professora auxiliar e responsável pelas aulas de Ciências. Essa é uma forma de organização do trabalho pedagógico voltada para a melhoria da qualidade do ensino e dos processos de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Regulamentada pela Instrução Normativa n.º 4, de 5 de julho de 2017.

⁸ Professoras que atuavam em Unidades Educacionais Especializadas, com o atendimento de educandos da Rede Municipal de Ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, com base nos fundamentos da educação inclusiva.

as áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), porém, devido a pandemia do Coronavírus, as formações foram canceladas. Ressalta-se também que, após cada encontro formativo, era disponibilizado as professoras um caderno pedagógico com textos para estudo e sugestões de encaminhamentos sobre os temas trabalhados na formação. A partir do material e do estudo, cada profissional deveria adequar a metodologia à turma e aos estudantes com diferentes níveis de aprendizagem.

O PNAIC e o contexto da prática

Os textos políticos têm implicações reais no que acontece no contexto da prática. Porém, a concretização da lei na realidade depende do leitor e da interpretação atribuída ao texto jurídico. A interpretação é um aspecto importante para a efetivação da política, já que cada pessoa, grupo, instituição ou governo terá sua própria compreensão e execução do que está escrito na lei. De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 22).

Superando a dicotomia entre concepção e implementação, observa-se que a política pública educacional é feita pelos e para os professores, pois são eles os atores, sujeitos e objetos da política. A partir dessa ideia, os autores do ciclo de políticas públicas educacionais e outros colaboradores destacam a “Teoria da Atuação”, baseada nas premissas de que as “Políticas não lhe 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; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

A Teoria da Atuação surgiu como uma tentativa de escrever e conceituar a relação entre a política e a prática, publicada no livro “*How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*” (2016). Os autores chamaram essa teoria, inicialmente, de *theory of policy enactment*. O termo *enactment*, traduzido para a Língua Portuguesa, recebe como

significado a promulgação ou decreto de uma lei, tornando-a de conhecimento público, de modo que entre em vigor, mas não é essa a ideia dos autores. Os estudiosos utilizam a palavra *enactment* no sentido teatral: o ator recebe um texto para ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto é só o início da produção. Ele precisa ganhar interpretação, ser traduzido, recontextualizado e materializado em atos. Portanto, para os autores, “*policy enactment*” é colocar a política em ação ou em atuação.

Assim, para compreender o PNAIC realizado em Curitiba, entrevistamos⁹ profissionais que fizeram parte da sua implementação e colocaram essa política em ação no município, coerente com a afirmação de Mainardes (2006):

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Assim, procuramos ouvir as professoras que tiveram um papel ativo, que formaram, planejaram, atuaram e participaram da formação do PNAIC em Alfabetização Matemática. Essas narrativas nos permitiram compreender o contexto da prática e a teoria da atuação dessa política pública educacional.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada dentro de uma perspectiva qualitativa. O contexto da prática e a Teoria de Atuação foram constituídos a partir das vozes dos professores que participaram da formação, da implementação e de sua atuação no PNAIC. Entrevistamos: duas Professoras Alfabetizadoras, duas Professoras Orientadoras de Estudos e duas Professoras Formadoras. Preferimos chamar essas profissionais de colaboradoras. Para isso, entendemos como pertinente a utilização da metodologia da História Oral (HO), cuja função metodológica é constituir fontes históricas, conforme assevera Garnica (2011):

História Oral é uma metodologia de pesquisa que envolve coleta e tratamento de depoimentos e que, como tal, não se presta apenas ao desenvolvimento de trabalho de natureza historiográfica. Inserida recentemente no campo das pesquisas em Educação Matemática, a História Oral mantém e reforça a vitalidade de uma gama de abordagens chamadas genericamente de “qualitativas”, já usuais no panorama da área, mas dela se diferenciando quanto a alguns pressupostos e procedimentos. Mais

⁹ Destacamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, tendo como instituição coparticipante o Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba.

especificamente, esse texto afirma que uma das funções precípua do oralista é a constituição de fontes (fontes assumidas como historiográficas) e que o uso das fontes produzidas, em investigações (propriamente historiográficas ou não) específicas, requer que o oralista posicione-se quanto a uma concepção de ciência e, particularmente, de história, concebendo de forma alternativa (em relação às práticas “canônicas”) os conceitos de imparcialidade, subjetividade e objetividade (GARNICA, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, constituir fontes históricas, permitindo a cada colaboradora contar seus pontos de vista levando em consideração as experiências vividas, assim como as histórias e as narrativas são aspectos essenciais da HO e da história da Educação Matemática. Ao utilizar essa metodologia, não foram realizadas perguntas pré-elaboradas, mas para auxiliar a memória das entrevistadas, utilizamos fichas com as seguintes palavras-chave sobre o tema: trajetória profissional, cursos de formação continuada de matemática, o PNAIC, o PNAIC de Matemática, contemplando os cadernos de formação e os cinco eixos (números e operações, pensamento algébrico, grandezas e medidas, geometria e educação estatística).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas e depois transcritas fielmente conforme aconteceram. A respeito da transcrição, Souza (2006, p. 95) destaca: “Com a transcrição pretende-se ao máximo conservar entonações, vícios de linguagem, risos, silêncios, passando para a forma escrita o que antes se preservava unicamente no domínio da oralidade”. Ao passar pela textualização, tiramos os vícios de linguagem, as repetições, reagrupamos temas, a fim de deixar a leitura mais fluida para o leitor e já tornar esse espaço como de análise e reflexão.

Na sequência, as textualizações retornaram para as colaboradoras, para que verificassem se concordam com o fluxo do texto, se queriam incluir novas informações ou até mesmo excluir. Segundo Souza: “é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário” (2006, p. 96). Após esse processo, as entrevistadas autorizaram a divulgação da versão final do texto redigido com base em sua fala, acompanhado de sua identificação.

Essas fontes obtidas a partir das entrevistas, transcrição e textualização são documentos históricos que permitem conhecer e dialogar com objetos de estudo, observando se realmente houve o impacto do PNAIC na trajetória profissional das pessoas que participaram dessa política pública de larga escala.

Análise dos dados

Um dos primeiros aspectos que evidenciamos ao analisar as entrevistas é que há um

Programa proposto pelo Governo Federal e outro, reinterpretado e materializado pelo Município de Curitiba, com as adaptações necessárias para que, no eixo de formação continuada, abrangesse o número de profissionais da cidade.

O Caderno de apresentação do PNAIC de Alfabetização recomenda a participação dos professores alfabetizadores na formação continuada com o objetivo de ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento. O Professor Alfabetizador é aquele que está atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em Curitiba, esse profissional é denominado de Professor Regente de turma do Ciclo I. Ao iniciar o PNAIC em 2013, houve a abertura para outros profissionais além dos regentes de alfabetização, ainda que não pudessem receber a bolsa-auxílio. Esse fato foi narrado pelas colaboradoras:

Por ser no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação, próximo a Reitoria da UFPR, ser na quarta-feira, um dia que estavam em permanência as professoras de Arte, Ensino Religioso e Educação Física, havia professoras de várias regiões de Curitiba, acho que isso proporcionou uma troca maior ainda (VITORINO, Viviane. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

Além da abertura para participação de outros profissionais, essa narrativa nos mostra outro ponto relevante: o horário em que a formação ocorria. A Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, destaca, no Art. 13:

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 (BRASIL, 2012, não paginado – grifo nosso).

Entende-se que a formação deveria ocorrer fora da hora de trabalho dos profissionais, para que não houvesse o comprometimento do horário dedicado ao trabalho com os estudantes, ensino, planejamento ou avaliação. Em Curitiba, no PNAIC de Alfabetização e Alfabetização Matemática foi seguida essa instrução, já nas outras edições do programa, a partir de 2015, as formações ocorreram em dias de permanência¹⁰ dos professores. A mudança prejudicou os locais onde eram ofertadas as formações, pois, ao ser utilizado o horário de trabalho dos profissionais, as escolas deixaram de ser polos de encontros da formação do PNAIC, uma vez que no período referido estavam atendendo aos estudantes. As formações começaram a ocorrer em espaços mais distantes do que o local de trabalho das Professoras Alfabetizadoras, e a procura pela formação também diminuiu.

¹⁰ Permanência é como chamamos a hora atividade em Curitiba. Nesse período do seu trabalho os professores não trabalham em sala de aula, mas esse horário é destinado a planejamento, a confecção de materiais, a estudos internos e a formação continuada ofertada pela SME.

Mesmo abrindo vagas para outros profissionais, um aspecto que foi destacado nos depoimentos foi a falta de um olhar para as equipes pedagógicas e administrativas (pedagogos e diretores).

Novamente ressalto que a formação foi oferecida para os professores regentes do ciclo I, menos para a equipe pedagógica e administrativa. Então não houve orientações sobre a formação e seus conteúdos. Alguns episódios me chamaram muito atenção. Por exemplo: como na Alfabetização havia as hipóteses de escrita, lembro que as pedagogas do meu local de trabalho e as que trabalhavam com as Professoras Alfabetizadoras queriam as “hipóteses de numeração”. Segundo elas, se tinha a de alfabetização, tinha que ter de Matemática também (VITORINO, Viviane. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

O não incentivo à participação na formação do PNAIC e a inexistência de reuniões para explicação sobre as normas e diretrizes do Programa para as equipes pedagógicas e administrativas, negligenciou o fato de que esses profissionais são responsáveis pelas ações nas escolas e que, diretamente, atendem os professores alfabetizadores e os estudantes no processo ensino e aprendizagem. Também ficou evidenciada a ausência de orientação com relação ao procedimento mais adequado a ser adotado com os materiais ofertados pelo Programa, como veremos a seguir.

O documento orientador das ações de formação, em 2013 e 2014, cita que cada Professor Formador, Professor Orientador de Estudo e Professor Alfabetizador receberia os cadernos de formação para a participação no PNAIC, estudo e planejamento. Assim, o caderno era de propriedade do profissional, e não da escola. Na fala das colaboradoras, algumas citaram remanejamento de material e sua disponibilização para o coletivo da escola. Essa situação ocorreu principalmente com os materiais do PNAIC de Alfabetização, devido a troca de turmas.

Dos cursos citados do PNAIC recebi os Cadernos de Formação, os de Alfabetização ficaram para uso coletivo na escola. Eles eram por ano, para o 1.º, 2.º e 3.º ano. Os cadernos de Matemática eram iguais para todo o ciclo I, eu os tenho e os guardei em casa, aproveitei esse tempo de quarentena para vê-los de novo. Gostei muito dos cadernos de Matemática, muito rico em conteúdo. Uso bastante, principalmente o de Jogos, já fiz vários. Gosto do material de Geometria, pois facilitou muito o trabalho com os estudantes em sala de aula. O caderno do PNAIC traz atividades práticas para trabalhar a geometria e facilitar a compreensão do estudante (MIQUELETTTO, Maria Claudia. Professora Alfabetizadora, 2019).

E não posso deixar de citar os Cadernos de Formação, esses foram essenciais

para o trabalho, mas um kit por ano,¹¹ a meu ver não foi uma estratégia viável, isso porque o professor recebeu um kit do ano que estava trabalhando na época do PNAIC. Como se o professor fosse passar a sua vida profissional naquele ano e não tivesse autonomia de mudar. Por exemplo, em 2013, ele atuava com o primeiro ano, mas em 2014 foi trabalhar com o terceiro ano, porém o material que recebeu não era adequado àquele ano. Claro que os temas poderiam ser adequados, mas o caderno de um ano é mais avançado do que o outro, seria ideal o profissional receber todos os kits. Em algumas escolas houve estratégia de remanejamento, mas o número de turmas também pode mudar e já ouvi relatos de professoras que fizeram o PNAIC e no remanejamento ficaram sem o material. Nas formações posteriores, ficou um kit igual de caderno para todos os anos, muito mais válido¹². Penso que o PNAIC de alfabetização (2013) teve erros e acertos, porém serviu para reorganizar os próximos e o programa ter uma melhor fluência, como é o caso dos Cadernos de Formação (VITORINO, Viviane. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

Na época do PNAIC de Alfabetização, algumas escolas resolveram remanejar os materiais, para que as professoras tivessem o caderno do PNAIC do ano que estava lecionando. Com isso, houve cadernos para algumas turmas e faltas para outras, pois a cada ano muda o fluxo de estudantes e de profissionais na escola. No PNAIC de Alfabetização Matemática não houve essa divisão de cadernos por níveis/anos. Cada profissional recebeu um conjunto com os materiais, que, de acordo com a narrativa das colaboradoras, ficou como um material pessoal sendo seu uso constante.

Um dos aspectos interessantes dos cadernos de Matemática do PNAIC é a linguagem acessível ao professor. A forma como os cadernos foram produzidos, com textos teóricos, relatos de professores, indicação de práticas, questionamentos, tarefas, leituras adicionais, reflexões, tudo isso evidenciou a qualidade do material!

Outra questão bastante interessante na Matemática é que os cadernos não foram organizados em nível 1, 2 e 3. Em Matemática penso que é complicado você dizer o seguinte: introduzir, aprofundar e consolidar, nessa fase da escolarização, porque envolve o desenvolvimento de raciocínios, significados, compreensões, construções mentais. O trabalho pedagógico com a Matemática é uma via de mão dupla, ou seja, é um ir e vir constante, e os cadernos fizeram isso muito bem. Ficou muito legal! (MACCARINI, Justina. Professora Formadora, 2019).

Outro aspecto relevante foi o investimento que se fazia no professor dos anos iniciais, para que continuasse o trabalho nessa etapa. No caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização há essa recomendação:

¹¹ Em 2013, os Cadernos de Formação de alfabetização traziam conteúdos específicos dos três anos do Ciclo de Alfabetização, sendo oito cadernos com unidades diferentes para cada ano de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º ano e para a Educação no Campo).

¹² Por exemplo, para o PNAIC de Alfabetização Matemática, optou-se por cadernos por unidades com temas e não divididos por anos.

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino (BRASIL, 2012, p. 12).

O ideal seria que as professoras que tiveram a formação do PNAIC continuassem a trabalhar com as turmas de alfabetização, pois iriam se aperfeiçoar cada vez mais. Em Curitiba, as professoras que eram destaques nos anos iniciais assumiram outras funções:

Hoje o que eu acho que foi uma contribuição boa do PNAIC, mas que também foi, entre aspas, um desserviço, pois muitas professoras se descobriram como estudiosas, pesquisadoras em Matemática e as escolas as levaram para serem regentes de quarto e quinto ano. Elas fizeram a formação nos anos iniciais e foram para os anos finais e os anos iniciais foram descobertos de novo. Sem contar as que assumiram cargos na Secretaria e na direção, elas se descobriram como formadoras dentro da própria escola (ANDRADE, Salete. Professora Formadora, 2019).

A narrativa da Professora Formadora Salete mostra que esse remanejamento de professores – que realizaram a formação do PNAIC e poderiam estar contribuindo nas turmas de alfabetização, mas atualmente estão trabalhando com outras etapas de ensino ou em serviços na direção ou na própria SME – acabou deixando novamente o primeiro ciclo sem essas profissionais. Essa troca de função não deixa de ser um prejuízo para o município e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes, em especial no período de alfabetização.

Coerentemente com os pressupostos da Teoria da Atuação, entendemos que não há um PNAIC e, sim, há tantos quantos são as interpretações, mesmo em um único município, já que a formação tomou enfoques diferenciados para cada profissional: momento formativo, de troca, de reflexão, de combate e, principalmente, de aprendizagem e da reconstrução de um novo profissional. No caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização é citado que “apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e devem ser seguidos.” (BRASIL, 2014, p.13).

Depreende-se que a formação deveria fomentar a criação de grupos de estudo que transcendessem o momento da política pública, porém, ao ouvir a fala das colaboradoras, percebe-se que, em Curitiba, o programa ganhou um caráter de curso, enfocando mais as atividades práticas do que momentos de estudos e discussão dos temas trabalhados. O ideal

seria um equilíbrio entre teoria e prática, em que os professores da RME fossem protagonistas, sugerindo os temas a serem abordados.

Um dos cursos que mais contribuiu para a minha prática pedagógica foi o PNAIC de Matemática. Também fiz com a orientadora de estudo Alessandra. **Esse curso apresentou diferentes materiais, jogos e atividades lúdicas de acordo com os conteúdos trabalhados** (MIQUELETTTO, Maria Claudia. Professora Alfabetizadora, 2019 – grifo nosso).

Em seguida, em 2014, comecei a ser formadora do PNAIC, como orientadora dos professores alfabetizadores, fui com muita bagagem, muito ânimo e estudo, mas quando cheguei naquele grupo de pessoas, percebi que elas queriam **fazer um curso para aprender novas práticas** (SILVA, Adriana. Professora Orientadora de Estudos, 2019 – grifo nosso).

Considerar o PNAIC como mais um curso, os encontros como aulas, a relevância da prática sobre a teoria, não mostra a dimensão do PNAIC como formação, porém não desmerece o que foi realizado em Curitiba. Observamos essa mudança de postura nos profissionais, atores do Programa, que, em sua narrativa, destacam os princípios do Programa:

O PNAIC [...] permitiu a gente verificar a própria prática em sala de aula, os conceitos e os métodos que a gente utilizava. Começamos a perceber que fazíamos muita coisa tradicional. Na Língua, com o silabário. Na Matemática não refletir e trabalhar com exercícios mecânicos. Acho que isso ele contribuiu para a gente de uma forma significativa, passando isso também para os estudantes, para que eles conseguissem entender o conteúdo (TREVISAN, Josielli. Professora Alfabetizadora, 2019).

O PNAIC contribui com mudanças na forma do professor se relacionar com a Matemática e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passou a ver a Matemática para além das técnicas, treinos e procedimentos mecânicos, percebendo e vivenciando a construção de conceitos, o desenvolvimento de raciocínios, a construção de significados, entre outros (MACCARINI, Justina. Professora Formadora, 2019).

O trabalho com esses princípios na prática docente possibilita uma formação pautada no coletivo, numa perspectiva de formação continuada crítica, permeada pela reflexão docente em busca do melhor para si e para o outro, assim como para os estudantes que estão sendo alfabetizados. O repensar a prática pedagógica, com o intuito de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes, foi um aspecto marcante no PNAIC que, atualmente, continua a fazer parte do trabalho com as classes de alfabetização.

Na parte da construção de números, foi importante porque eu desconstruí e reconstruí meus conceitos matemáticos, por exemplo: eu realmente sabia o que era uma dezena, mas não sabia explicar como fazer a dezena. Eu brinco

com meus amigos assim: “você tá pensando que é fácil explicar o zero?”, aí eles me olham, assim, e eu falo: “explica pra uma criança o que é o zero”. Eles falam: “o zero é quando não tem nada”. “Mas o zero quando tá no 10, no 100, também não tem nada. Você tá vendo como é difícil explicar o zero?”. Você vai lá e diz para a criança que o zero é ausência, que não existe, no 100 ele existe sim, no 10, no 20, no 30, ... (TREVISAN, Josielli. Professora Alfabetizadora, 2019).

Sobre os jogos, eram presentes em sala de aula, mas não didaticamente, fica estranho se eu falar que era um prêmio para turma comportada ou quando sobrava um tempinho antes do intervalo ou no final do dia. Era o jogo pelo jogo! Com o PNAIC, o jogo tomou um aspecto além de lúdico, também educativo e didático (VITORINO, Viviane. Professora orientadora de Estudos, 2019).

Por fim, o eixo de Educação Estatística que proporcionou uma ampliação no olhar dos professores, como por exemplo, a construção de um gráfico de setor. Isso só podia ser trabalhado no 5.º ano, mas, o material do PNAIC mostra que é possível trabalhar com as ideias desse tipo de gráfico desde o 1.º ano, em situações concretas e de compreensão da criança (MACCARINI, Justina. Professora Formadora, 2019).

Um dos materiais que ainda uso bastante é a caixa Matemática. [...] trabalhei com algumas turmas, onde cada criança tinha uma caixinha (pote de sorvete) com materiais diversificados, como palito, dinheirinho, fichas escalonadas e outros. Os estudantes utilizavam quando necessário, principalmente durante a realização das atividades (MIQUELETTO, Maria Claudia. Professora Alfabetizadora, 2019).

Outro aspecto evidenciado pelas colaboradoras foram os eixos Matemáticos, que ganharam maior relevância na organização e planejamento das aulas para os estudantes, propiciando situações de ensino-aprendizagem, fazendo as conexões com os demais eixos e com outras áreas do conhecimento. Podemos visualizar esse impacto nos materiais e na formação do PNAIC, juntamente com a BNCC e a escrita do atual Currículo da Rede de Ensino de Curitiba.

Sobre os eixos, eu achei legal, depois incorporou no currículo da prefeitura, isso foi bem importante porque deu uma boa organizada no nosso trabalho. É aquilo que eu falei, às vezes a gente ensinava de forma mecânica, tudo misturado, porque foi assim que a gente aprendeu, não tinha essa separação. Com os eixos ficou mais fácil a organização do trabalho (TREVISAN, Josielli. Professora Alfabetizadora, 2019).

Na fala da professora Josielli é possível destacar também que, antes do Programa, os exercícios repetitivos e mecânicos eram mais presentes no ambiente escolar. Após o PNAIC, esse enfoque perdeu espaço, e foi substituído por propostas com materiais manipuláveis, jogos e atividades diferenciadas.

As colaboradoras também citaram que, no PNAIC, o eixo de pensamento algébrico foi

pouco evidenciado. Um tema novo para todos os envolvidos, para o qual deveria ter sido destinado um tempo maior de estudo e elucidação de dúvidas.

O eixo do Pensamento Algébrico é uma incógnita até hoje para muitos profissionais, inclusive para mim. Uma vergonha! Lembro muito pouco do que foi trabalhado, mais relacionado a classificação, sequência de figuras e números, alguns exercícios com algoritmos e só! (VITORINO, Viviane. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

Podemos dizer que o PNAIC abriu as portas para pensarmos sobre o trabalho com pensamento algébrico nos anos iniciais, mas que necessita ser mais aprofundado. Por outro lado, é importante ressaltar que outras formações ofertadas posteriormente pelo município reconheceram a lacuna, retomando o tópico, como foi comentado pela Professora Alfabetizadora Josielli: “Eu aprendi mais no ‘Integrando Saberes’ do 5.º ano [...] porque abriu um pouco mais o leque. O PNAIC não me ajudou muito, não, no pensamento algébrico, eu acho que ficou uma lacuna”.

Anteriormente ao PNAIC, os gestores municipais da cidade de Curitiba aderiram ao Pró-Letramento do MEC, que propiciava a participação dos profissionais interessados. Posteriormente ao PNAIC, foi ofertada a formação do “Integrando Saberes”, idealizada e realizada pela SME. Tratam-se de diferentes formações, mas com estruturas similares e com os mesmos propósitos: a ampliação do conhecimento profissional e o despertar da consciência do papel do professor em sala de aula, de modo que reverbere na qualidade do ensino e da aprendizagem para o estudante.

A oportunidade de participar de formações coerentes entre si auxiliam no aprimoramento da prática docente.

O Pró-Letramento deu base para o PNAIC, que trouxe essa experiência boa para o Integrando Saberes. Foi uma rede que foi se estendendo, foram frutos que foram dando, nem melhor e nem pior, mas com qualidade diferente [...] também ficou a experiência e, com essa formação, plantamos uma sementinha e a referência de material de pesquisa que acompanhava a mesma, que são os cadernos do Integrando Saberes (ANDRADE, Salete. Professora Formadora, 2019).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor deve ser constante. A formação continuada pode contribuir nessa caminhada, favorecendo a criação de novos ambientes de aprendizagem e ressignificação da prática pedagógica. Estar atualizado é uma maneira de contribuir para a identidade do profissional docente.

Para além do exposto nessa análise de dados, acrescentamos algumas narrativas da presença do PNAIC na vida profissional das colaboradoras:

O PNAIC proporcionou muita troca de experiência mesmo. Ele teve um formato maravilhoso. Os melhores foram os dois primeiros: o de Língua Portuguesa e o de Matemática. Ele permitiu a gente verificar a própria prática em sala de aula, os conceitos e os métodos que a gente utilizava (TREVISAN, Josielli. Professora Alfabetizadora, 2019).

O PNAIC de Matemática contribuiu para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica e, com certeza, fez diferença na minha profissão. As trocas de experiências, os encaminhamentos, os Cadernos de Formação e de jogos que recebemos, auxiliam o trabalho com os estudantes (MIQUELETTO, Maria Claudia. Professora Alfabetizadora, 2019).

Na minha visão, o que o PNAIC diferenciou de outras formações é que tornou o ensino palpável, concreto. [...] O PNAIC fez muita diferença nas práticas na escola. Senti um movimento diferente nas escolas, pois naquela época eu trabalhava inicialmente no núcleo e percebia que, nas reuniões de permanência, quem fazia o curso influenciava as colegas mais inflexíveis às mudanças, nem que fosse pelos resultados obtidos. Tinha muito material, mas a seleção embasada na teoria do que atinge o estudante, o que situa o estudante, as diversas formas de ensinar, os princípios das operações, por exemplo, fazem com que se o professor explorar mesmo, o estudante tem possibilidade de aprender da melhor forma, pois cada um tem uma forma de compreender (SILVA, Adriana. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

Como orientadora de estudo do PNAIC, aprendi muito. Como já ressaltai, mudei meu modo de ser e agir com o meu trabalho, descobri a paixão pela formação de professores. Ouso dizer que me tornei uma profissional melhor, incorporando na minha prática muito que aprendi nos encontros com as formadoras e orientadoras, e, também com as Professoras Alfabetizadoras (VITORINO, Viviane. Professora Orientadora de Estudos, 2019).

Foi um programa de formação continuada bastante amplo, eficiente, de excelente qualidade, com materiais bem estruturados e com temas bem fundamentados. Com certeza, será um programa e um material que servirão para muitas pesquisas. Por vezes, pensávamos que o MEC deveria manter o PNAIC, e ampliar a ideia, propondo um similar para os anos seguintes, 4.º e 5.º ano, assim como, de 6.º ao 9.º ano. Seria maravilhoso!! [...]

O PNAIC contribui com mudanças na forma do professor se relacionar com a Matemática e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passou a ver a Matemática para além das técnicas, treinos e procedimentos mecânicos, percebendo e vivenciando a construção de conceitos, o desenvolvimento de raciocínios, a construção de significados, entre outros. É uma pena que não há um programa similar ao PNAIC para os professores de 6.º ao 9.º ano. Seria show! (MACCARINI, Justina. Professora Formadora, 2019).

Depois do PNAIC eu achei que era a hora de voltar a estudar. Me inscrevi no mestrado e passei. A experiência dessa formação precisava ser relatada. O PNAIC tem uma participação muito grande na minha vida profissional. Eu tenho um carinho especial (ANDRADE, Salete. Professora Formadora, 2019).

Por meio da análise das colocações das diferentes profissionais que atuaram no Programa e que são as colaboradoras desta pesquisa, descobriu-se que há vários PNAICs: de

momento formativo, de troca, de reflexão, de combate e, principalmente, de aprendizagem e da reconstrução de novos profissionais.

Considerações

Guiados pelo ciclo de políticas públicas, percorremos aspectos contextuais do PNAIC, em particular, do PNAIC de Matemática, desenvolvido no município de Curitiba. O contexto da influência foi compreendido a partir de considerações sobre o momento político brasileiro, de demandas disparadas pela insuficiência dos resultados alcançados, pelas leis e pela possibilidade de operacionalização derivada de experiências exitosas em âmbito local e nacional. Já o contexto da produção de texto foi mobilizado pela análise de documentos oficiais que instituíram o PNAIC, pelas considerações sobre sua institucionalização no município de Curitiba e pelos cadernos de formação. Para o contexto da prática, atores participantes do PNAIC foram entrevistados a partir dos pressupostos metodológicos da História Oral, constituindo, assim, fontes históricas para outros pesquisadores.

No PNAIC estudado – o PNAIC de Curitiba e seus atores – foram observadas permanências na formação das professoras, traço revelado pelas narrativas das colaboradoras, que destacaram inovações, como, por exemplo, em aspectos da educação estatística e do uso de jogos, ao mesmo tempo em que foram evidenciadas lacunas, tais como o pensamento algébrico para alunos dessa etapa. É digno de nota que o município de Curitiba adotou a estrutura do PNAIC como modelo para seus cursos, procurando dar continuidade às formações, mesmo após o encerramento do programa no âmbito federal.

As narrativas foram fontes históricas que nos deram a oportunidade de observar os aspectos positivos e falhos dessa política pública educacional por meio da voz de quem dela participou, implantou e viveu esse momento. E, também, foram o ponto de partida para elucidar a questão que direcionou a pesquisa: qual(is) impacto(s) o PNAIC de Alfabetização Matemática, enquanto política pública educacional, trouxe para a prática de alguns profissionais que participaram dessa formação em Curitiba e que se mostram presentes em suas narrativas?

Por meio dessas fontes históricas, verificou-se que o PNAIC causou avanços e impactos na prática, na reflexão sobre a alfabetização, no cotidiano e na vida profissional das entrevistadas. Em suas narrativas foram destacados os seguintes aspectos: a) o PNAIC foi um Programa importante para o repensar pedagógico. Isso foi evidenciado, principalmente, pelas atividades desenvolvidas na formação e que fazem parte do trabalho com as classes de

alfabetização; b) os eixos ganharam uma proeminência maior na organização e planejamento das aulas para os estudantes; e c) as práticas realizadas na formação foram citadas na fala das colaboradoras, mostrando a apropriação e a segurança em realizá-las em seu cotidiano escolar. d) Até mesmo as falhas foram destacadas, em especial no eixo de pensamento algébrico e no trabalho com a inclusão escolar, porém a SME de Curitiba ofertou, após PNAIC, a formação intitulada “Integrando Saberes”, ao longo da qual tais aspectos foram revisitados, com vistas ao aprimorando a prática docente.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi encerrado pelo Governo Federal em todos os municípios do país em 2018. Ao Programa, sucedeu-se o Programa Mais Alfabetização, já de forma descontinuada e sem articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior. Sua ênfase deu-se em aspectos avaliativos em detrimento dos formativos. Nos anos que se seguiram, observamos retrocessos com relação aos programas anteriores, pois uma vez que foram realizados sem a devida articulação com as IES, desconsideraram os avanços alcançados por décadas de políticas públicas na área de alfabetização.

Referências

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2017.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2002, p. 3-23.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Pró Letramento programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental Matemática.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira.** Brasília: Coligação para o Brasil seguir mudando, set./out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 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**, Brasília, DF: 5 jul. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.º 931, de 6 de fevereiro de 2013 - Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (ANRESC) e pelo Saeb (ANEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, n.º 55, 22 de março de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.º 90, de 21 de março de 2005 - institui o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.º 27, 7 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8035, de 2010 - aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2010.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2012.

CURITIBA. Portaria n.º 10 de 28/02/2014. Estabelece os requisitos e disciplina o cadastro do profissional do magistério para atuação como Orientador de Estudo, e em conformidade com as diretrizes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2014. **Diário Oficial Eletrônico**, n.º 42, Ano III Curitiba: 28 fev. 2014.

CURITIBA. Portaria n.º 57/2012. Designa Comissão Técnica para acompanhar e proceder o Cadastramento e Classificação de Orientador de Estudo para os Profissionais do Magistério. **Diário Oficial do Município de Curitiba**. N.º 83 Curitiba: 30 out. 2012.

GARNICA, A. V. M. Registrar Oralidades, Analisar Narrativas: sobre pressupostos da História oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29-42, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134443>. Acesso em: 11 ago. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.º 94, jan./abr. 2006.

SOUZA, L. A. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 313 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: 2006.

Recebido em: 24 de maio de 2021
Aprovado em: 23 de julho de 2021