

Dos cadernos de formação às vozes das professoras alfabetizadoras: os impactos da política do PNAIC sobre o trabalho docente

*From education notebooks to teacher's voices:
the impacts of PNAIC policy on teacher work*

*De los cuadernos de formación a las voces de los docentes de alfabetización:
los impactos de la política del PNAIC en el trabajo docente*

CAROLINE FOGGIATO FERREIRA¹

ANDRESSA AITA IVO²

JULIANA SALES JACQUES³

Resumo: As políticas brasileiras de formação continuada de professores assumem, em discursividade e prática, um caráter gerencialista que age sobre o professorado, prescrevendo e regulando modos de gerir, ser e estar na escola. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar as repercussões da política de formação, materializada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras, no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, Rio Grande Sul, Brasil, lançando olhar específico para as reverberações que a política teve sobre o modo de ser e agir nas ações de ensinar e aprender. Na análise crítico-interpretativa dos Cadernos de Formação em interlocução com os discursos das professoras participantes do PNAIC, atentamos para o conjunto de políticas, de ordem discursiva e prática, operacionalizadas no contexto das formações continuadas, atuadas nas salas de aula e subjetivadas pelas professoras. Ainda que tais políticas configuram-se como mecanismos de responsabilização e prestação de contas emergentes no modelo neoliberal de Educação, concluímos que as mesmas também são espaços de luta e resistência, principalmente, quando promovem a defesa de uma formação emancipatória potencializadora da criação e do fortalecimento de uma cultura de autoria e coautoria docente.

Palavras-chave: políticas de formação de professores; trabalho docente; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-235X>. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>. Universidade Federal de Pelotas. Centro de Educação. Departamento de Ensino. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, RS, Brasil.

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-1900>. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Administração Escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, Brasil.

Abstract: *The Brazilian policies of teacher's continuing education assume, in discourse and practice, a character gerencialist that acts on teachers, describing and regulating the ways of managing and being at school. In this sense, the paper aimed to analyze the impacts of training policy, materialized in the National Pact for the Literacy on Right Age (PNAIC) on the work of literacy teachers, in the context of the Municipal Network of Education from Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. Specifically, we look to the reverberations that policies had on ways for being and managing the learning and teaching acts. Articulating the critical-interpretive analyses of training notebooks with the discourses of PNAIC's teachers, we make a point for the set policies, discursive and practical order, which had operationalized in a continuous training context, and had enacted in classrooms and subjected by teachers. We concluded that these policies are configured in the neoliberal ideology of education ruled by accountability processes. Although such policies are configured as accountability and accountability mechanisms emerging in the neoliberal model of Education, we conclude that they are also spaces of struggle and resistance, especially when they promote the defense of emancipatory training that enhances the creation and strengthening of a culture of teaching authorship and co-authorship.*

Keywords: *education teacher policy; teacher's work; National Pact for the Literacy on Right Age.*

Resumen: *Las políticas brasileñas de formación continuada de profesores asumen, en el discurso y en la práctica, un carácter gerencial que actúa sobre el profesorado, prescribiendo y regulando modos de gestionar, ser e estar en la escuela. En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar las repercusiones de la política de formación, materializada en el Pacto Nacional de Alfabetización na Idade Certa (PNAIC), sobre el trabajo docente de las profesoras alfabetizadoras, en el contexto de la Rede Municipal de Educação de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, a través de una mirada específica a las reverberaciones que la política ha tenido en el modo de ser y actuar en las acciones de enseñanza y aprendizaje. En el análisis crítico-interpretativo de los Cuadernos de Formación en diálogo con los discursos de los profesores participantes en el PNAIC, nos fijamos en el conjunto de políticas, tanto discursivas como prácticas, operacionalizadas en el contexto de la formación continuada, implementadas en las aulas de clase y subjetivadas por las profesoras. Aunque estas políticas se configuran como mecanismos de responsabilidad y prestación de controles emergentes en el modelo neoliberal de educación, concluimos que las aulas también son espacios de lucha y resistencia, principalmente cuando se promueve la defensa de una formación emancipadora que potencie la creación y el fortalecimiento de una cultura de autoría y coautoría docente.*

Palabras clave: *política docente en educación; trabajo del maestro; Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta.*

INTRODUÇÃO

A produção dos modos de ser e agir dos professores pode ser considerada como a proliferação de *entre-lugares*, nos quais tais sujeitos são interpelados por perspectivas sacerdotais, que demandam engajamento, amorosidade e atenção ao ato de ensinar. Ao mesmo tempo, são cobrados por um fazer profissional técnico e empreendedor que, na atual condição neoliberal, é acompanhado de precarização e intensificação do trabalho docente. Na obra, recentemente atualizada, “Trabalho docente, classe social e relações de gênero”, Hypolito (2020) nos mostra que as modificações históricas na forma de organização das instituições dedicadas à educação sistematizada e as relações sociais desenvolvidas no interior desses espaços produziram e seguem produzindo discursos e práticas que atravessam o trabalho docente, reformando as subjetividades dos professores.

A reforma neoliberal e gerencialista que transcorre, na educação pública brasileira, ao longo das duas últimas décadas, tem, nas políticas educacionais de formação continuada, um espaço fértil para a condução dos sentimentos e das práticas dos professores dentro e fora da sala de aula. Fazendo um recorte temporal até 2018, percebemos que essa reforma é promovida também pela articulação de mecanismos da governamentalidade democrática (GALLO, 2017) e da cultura da performatividade (BALL, 2002; BALL et. al, 2013). Isto é, o Estado passou a agir sobre o professorado por meio da produção de políticas educacionais que conduziam e produziam modos de gerir, de ser e de estar nas escolas, garantindo a inclusão de todos nos processos de reformulação da educação a partir de uma discursividade que chamava atenção para a autonomia e o protagonismo de cada um. Entretanto, esse engajamento na mudança da educação tinha, como mecanismo de regulação, as avaliações em larga escala e índices educacionais que suscitaram uma cultura de auditoria e de performatividade, a partir da qual as subjetividades docentes eram lançadas em uma prática de autorregulação e comparação.

Nesse contexto, no ano de 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade ou até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (uma das etapas da Educação Básica brasileira). Para isso, o Programa foi organizado em 4 eixos: a formação continuada das professoras alfabetizadoras; a gestão e o controle; as avaliações; e os materiais didáticos. Contudo, ao longo da atuação do Programa, as ações dos três últimos eixos eram voltadas para a gestão e a execução do foco principal: as formações continuadas com as professoras do Ciclo de Alfabetização, organizadas em regime de colaboração entre os Órgãos Educacionais Oficiais, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas.

Na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, entre os anos de 2013 e 2017 — contexto deste estudo —, a gestão do PNAIC foi realizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Nesse período, foram realizados quatro ciclos de formação do Programa, com as seguintes temáticas: Alfabetização e Linguagem (2013), Alfabetização Matemática (2014), Currículo Inclusivo (2015 - 2016) e Currículo Interdisciplinar (2016 - 2017). Ainda que a estrutura do Programa tenha sido modificada ao longo do tempo, a forma de organização das formações persistiu a mesma, em um processo piramidal, no qual os Formadores/as da UFSM ministravam formações junto dos Orientadores de Estudos (OEs) que, por conseguinte, atuavam na formação continuada dos Professores Alfabetizadores (PAs).

Tanto nas formações dos OEs quanto dos PAs, foram utilizados os Cadernos de Formação produzidos pelo Programa, de acordo com a temática proposta para o Ciclo. Os Cadernos, de forma geral, eram constituídos por textos teóricos e por relatos de experiência, bem como por indicações de procedimentos para a estruturação de cada encontro formativo, e de materiais complementares que os/as docentes poderiam acessar para aprofundar os estudos.

Compreendemos que as implicações do PNAIC podem ser vistas até hoje nos contextos escolares, uma vez que o Programa agiu, sobretudo, na subjetividade das professoras alfabetizadoras, tanto pela produção de textos quanto por suas práticas formativas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar as repercussões do PNAIC sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras, no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Brasil, lançando um olhar específico, para as reverberações que o Programa teve sobre o seu modo de ser e agir nas ações de ensinar e aprender. Para tanto, o presente artigo segue com uma breve explanação acerca dos processos metodológicos e, posteriormente, com uma seção dedicada à análise e à discussão sobre os modos de ser e agir docentes, produzidos nos Cadernos de Formação do Programa e reverberados nos dizeres das professoras alfabetizadoras do município de Santa Maria, RS, Brasil.

METODOLOGIA

O percurso metodológico do presente artigo iniciou-se com a análise documental de três Cadernos de Apresentação do PNAIC, publicados entre 2012 e 2015 (BRASIL, 2012a, 2014a, 2015a). Em sequência, analisamos sete Cadernos de Formação cujo foco era a organização e a reflexão acerca do trabalho docente ou trabalho pedagógico das professoras. Assim, compõem os dados do artigo os seguintes Cadernos de Formação: “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012b); “Organização do Trabalho Docente para promoção da aprendizagem” (BRASIL, 2012c); “Planejamento e organização da rotina na alfabetização” (BRASIL, 2012d); “Progressão escolar e avaliação: o registro como garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012e); “Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão continuada e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças” (BRASIL, 2012f); “Organização do Trabalho Pedagógico” (BRASIL, 2014b); “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização” (BRASIL, 2015 b).

Além disso, estabelecemos interlocução entre os dizeres prescritos nos referidos documentos e os discursos materializados nas entrevistas com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Brasil, que

participaram do PNAIC entre 2013 e 2016. Como critérios de delimitação da pesquisa, utilizamos as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Indicador de Aprendizagem das escolas municipais no período de 2015 e 2017. Após traçar a média municipal dos indicadores, selecionamos, para o presente artigo, os dados produzidos nas entrevistas com professoras alfabetizadoras de três escolas com média acima da parcial municipal e de três escolas com média abaixo. Nessa estrutura metodológica, analisamos, na seção seguinte, as repercussões do PNAIC a partir dos conteúdos dos Cadernos de Formação do Programa e os discursos das professoras alfabetizadoras.

“MEXEU, MEXEU COM ALGO QUE ESTAVA MUITO PARADO, MUITO IMÓVEL”: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES NO CONTEXTO DO PNAIC

Ao analisar as repercussões do PNAIC sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, Brasil, nosso foco crítico-interpretativo não se constitui em levantar enunciados incontestáveis e estabelecer juízos de valor a respeito das ações realizadas pela equipe de gestão pedagógica do Programa. O objetivo consiste em direcionar um olhar atento para o conjunto de políticas, de ordem discursiva e prática, que tanto foram operacionalizadas no contexto das formações continuadas quanto atuadas nas salas de aula e subjetivadas pelas professoras.

O conceito de trabalho docente engloba as ações e as relações exercidas no desenvolvimento do processo educativo em espaços educacionais formais ou não, por sujeitos com especialidades e responsabilidades diferentes. De tal modo, entendemos que o ato de educar transpõe a sala de aula, implicando aspectos relacionados à experiência e à identidade daquelas que educam ou contribuem para a Educação (HYPOLITO, 2020; OLIVEIRA, 2010).

Contudo, muitas vezes o cotidiano escolar, permeado pelas políticas gerencialistas, dissimula esses cruzamentos, tanto para os professores quanto para os setores sociais, que passam a responsabilizar os docentes pelo fracasso escolar. Assim, também, naturalizam-se os discursos sobre a desqualificação docente e a urgência de políticas formativas a fim de mudar as práticas pedagógicas.

No caderno de apresentação do PNAIC 2015, é assim que a produção de uma política de alfabetização articulada à formação continuada das professoras alfabetizadoras foi justificada:

Quadro 1 - Justificativa para a criação do PNAIC

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção.

(BRASIL, 2015a, p. 13)

Fonte: Produzido por Ferreira, Ivo e Jacques (2022) a partir de Brasil (2015a).

O surgimento de novos modelos de regulação social e moral caracteriza a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle “pós-panóptico” (BALL, 2010). Afinal, a expansão e a sofisticação dos meios e dos agentes de controle causam incertezas e inseguranças aos sujeitos e, por consequência, a necessidade constante de aperfeiçoamento e de melhoria do desempenho.

No caso do PNAIC, a utilização desses artefatos e técnicas de controle constituiu o *ethos* da política do Programa, ou seja, faziam parte das formações, assim como dos momentos de reflexividade e compartilhamento entre as docentes. De modo sutil e naturalizado, essas questões foram sendo aceitas e encenadas pelas alfabetizadoras a fim de comprovar os resultados dos alunos e assegurar que a qualidade da prática pedagógica estava em plena evolução. Sob esse viés, as ações da UFSM seguiam seis princípios constituintes do PNAIC enquanto uma política de formação de professores.

O primeiro princípio diz respeito à *prática de reflexividade*, que é a capacidade de os docentes analisarem as ferramentas conceituais balizadoras da prática cotidiana por meio da alternância prática-teoria-prática, resultando no redirecionamento dos gestos profissionais. O segundo é a *mobilização de saberes docentes*, como uma ação para dar voz às experiências e aos conhecimentos dos professores, a fim de que tais saberes possam ser modificados, aprimorados ou abandonados. O terceiro princípio é a *constituição da identidade profissional*, que almeja a valorização da profissão docente e a constituição da identidade coletiva a partir do resgate das memórias sobre ser professor. O quarto princípio é a *socialização*, entendida enquanto habilidade profissional e pessoal, que permite, aos professores, comunicarem-se com a comunidade escolar e com seus pares. O quinto princípio é o *engajamento*, materializado no entendimento de que a formação ocorre ao longo da vida, despertando os professores para novos conhecimentos, mas valorizando aqueles que já possuem. Por fim, o sexto e último princípio diz sobre a *colaboração*, como um elemento que supera a socialização, no sentido de promover o aprendizado coletivo e o exercício da participação, do respeito e do pertencimento.

Tais princípios foram sendo sofisticados e aprofundados ao longo dos anos de formação, ao menos no que tange o contexto dos textos políticos, como podemos perceber no quadro seguinte, em que destacamos os objetivos do PNAIC descritos nos cadernos de apresentação analisados:

Quadro 2 - Excertos dos Cadernos de formação sobre os objetivos do PNAIC

É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

(BRASIL, 2012a, p. 27)

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. *Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.*

(BRASIL, 2012a, p.28)

Com o objetivo de desenvolver uma cultura de formação continuada individual e em rede, o Pacto [Nacional pela Idade Certa] estrutura-se em vários eixos, sendo fundamentais o compromisso institucional e individual.

(BRASIL, 2014a, p.13)

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

(BRASIL, 2015a, p. 7)

Fonte: elaborado por Ferreira, Ivo e Jacques (2022).

Na interlocução entre os dados da análise documental e as análises das entrevistas, evidenciamos que as atividades constituintes das formações tinham caráter eminentemente prático, seja por meio da reflexão sobre a própria realidade ou por meio da leitura e do debate acerca dos relatos de experiência dispostos nos cadernos de formação. Todavia, a interlocução entre teoria e prática é a essência da transformação. Isso porque a “reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática” (FREIRE, 2015, p. 24) a fim de que a mudança de si e do mundo efetivamente aconteça.

Ao analisar as práticas discursivas e não discursivas produzidas no contexto do PNAIC, Giacomini (2021) identifica três mecanismos de produção da subjetividade neoliberal docente: o reconhecimento da desatualização profissional; a potencialização da autoestima; e a constante prestação de contas. À luz de

tal conclusão, ressaltamos que, em 2012, o Caderno intitulado “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” prescrevia que os seguintes aspectos fossem destacados durante os encontros formativos:

Quadro 3 - Os aspectos valorizados nas formações continuadas do PNAIC

- Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- Refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- Compartilhar boas práticas;
- Executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- Valorizar diferentes experiências;
- Escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.
(BRASIL, 2012b, p.28)

Fonte: elaborado por Ferreira, Ivo e Jacques (2022).

No material oficial, o destaque dado à associação da abordagem coletiva dos encontros formativos com a troca de experiências e a valorização das práticas pedagógicas produzidas nas escolas indica que o Programa pautou-se na tentativa de produzir também o pertencimento e autoria das professoras alfabetizadoras sobre as suas subjetividades docentes. Contudo a indicação e a valorização das melhores práticas de alfabetização no âmbito do PNAIC produziu um modelo de educação e um modo de ser e agir, subjetivados pelas professoras alfabetizadoras, como a forma de alfabetizar necessária e mais eficiente (FERREIRA, 2016). Tal perspectiva foi reverberada pela professora Amanda na seguinte fala:

(...) a gente não é muito preparado para a parte prática, então chega na escola e tem uma carência muito grande, aí veio o PNAIC para clarear um pouco mais essa parte, de onde tu partir, o que fazer. Porque às vezes é muito abstrato, principalmente a matemática, é muito difícil, a gente acaba caindo naquele senso comum de trabalhar só continha, essas coisas assim que para a criança às vezes nem é interessante. Então, a partir do material do PNAIC que a gente começou a ter uma outra visão. (Amanda, EMEF 7)

Contudo, notamos que as orientações sobre empoderar os professores e adotar o regime de horizontalidade durante os encontros também foram interpretadas e traduzidas como formas de operar o controle sobre o trabalho docente, conforme relata a professora Tatiane:

Eu acho que vem tudo muito de cima para baixo, nem tudo dava para se aplicar, as atividades, os materiais nem todos eram pé no chão para aplicar na escola. (...) Até ali o primeiro semestre, maravilhoso, gostei muito do material, utilizo muitas coisas a caixa dos jogos utilizo muito, utilizo muito os bingos, os caça rimas, muito até hoje eu utilizo. Porém muitas coisas a gente deixou guardadinho dentro do armário e não deu para pôr em prática, e muita coisa era teoria e assim no dia a dia das 4 horas é inviável. (Tatiane, EMEF 1)

Considerando as práticas valorizadas nos encontros de formação e as narrativas das professoras, percebemos que o Programa se configurou enquanto política de (trans)formação continuada das professoras alfabetizadoras, em que as práticas de controle não eram explicitamente conduzidas. Ao contrário, o caráter sugestivo e, até mesmo, pouco condizente com a realidade demonstra que “O Estado aparenta ser menos prescritivo para as escolas sob o ponto de vista formal, mas muito mais indutor das políticas em que as escolas estão envolvidas no dia a dia.” (HYPOLITO, 2020, p. 152).

Afinal, ainda que não houvesse o diálogo contínuo com a prática das professoras em sala de aula, as indicações de tarefas, sequências didáticas e elaboração de planejamentos eram seguidas por recomendações em relação à avaliação dos resultados sobre a alfabetização das crianças e relacionadas ao modo mais eficiente de ser e estar enquanto professora alfabetizadora.

Inclusive, tais orientações compunham os materiais de referência do Programa, nos quais é recorrente que os relatos de experiência sejam compostos, predominantemente, por “boas práticas” e pela exaltação dos docentes que as produziram, conforme evidenciam os excertos do quadro a seguir:

Quadro 4 - A exaltação das “boas práticas” através de relatos de experiência

O registro do planejamento das atividades e como foi a realização das mesmas favorece a construção de uma boa prática de alfabetização, visto que esse material me possibilita refletir sobre os resultados das atividades diante dos objetivos propostos. Procuro, através da reflexão sobre a prática, reavaliar a maneira como estou trabalhando e buscar novos caminhos quando os objetivos não são alcançados. Além de nos permitir o processo de reavaliação da nossa prática, registrar também colabora para o processo de avaliação dos alunos, pois podemos utilizar os registros para perceber como está sendo o avanço deles no processo de alfabetização.

(BRASIL, 2012f p.24)

Solange parece ter um “superpoder”: o de desenvolver projetos em que o aprendizado acontece de forma dinâmica.

(BRASIL, 2015b, p. 32)

Verificamos isso considerando os princípios didáticos subjacentes, principalmente por meio (i) do tipo de atividade planejada (recursos didáticos /materiais eleitos) e (ii) da postura dos professores no processo de mediar as atividades propostas. É possível enxergar essa abordagem pelo modo como tanto o professor Lealdo quanto a professora Ivanise mediarão as atividades. Os referidos professores permitiram a interação com as crianças, motivando-as e possibilitando interagirem entre si, instigando-as a pensar e a refletir, não as deixando presas a um direcionamento que visa apenas transmitir conhecimentos.

(BRASIL, 2015b, p.96)

Fonte: elaborado por Ferreira, Ivo e Jacques. (2022).

Enquanto público-alvo, as professoras alfabetizadoras recebiam a formação continuada e deveriam replicar as ações planejadas, durante os encontros, em suas salas de aula, como podemos inferir nos discursos transpostos:

Se trabalhava um tema em determinado encontro e aí tu tinhas um prazo para postar ou aplicar uma atividade, ou colher resultados na tua turma e publicar, então era mais nesse sentido, só assim online. Eles não vinham até a escola visitar ou esse acompanhamento não (Roberta, EMEF 2)

(...) a gente entregava um relatório com as atividades e com fotografias dos relatórios. E muitas atividades eram assim de jogos que tu tinhas que levar até lá e apresentar fora. Então, além de elaborar o jogo, organizar toda a sequência didática e a ficha do jogo (de como jogar, quantas peças...) a gente tinha que fazer isso e um relatório que tinha que entregar. *Então pelo relatório e pelas fotografias, eles nos avaliavam.* (Raquel, EMEF 3)

A gente tinha que fazer conforme as coisas que vinham, essa é a autonomia. Tu tinhas que fazer todas aquelas coisas que vinham, há, se hoje nós vamos trabalhar texto, aí hoje era o texto tal, daí os livros, a gente pegava aquele livro, todo mundo tinha que fazer um plano de aula com aquele livro, todo mundo da sala do terceiro ano. Aí teve o dia de fazer os bonecos com caixa de leite, para usar o boneco aquele com aquele livro e as atividades todas em cima daquele livro ali (Jaqueline, EMEF 4)

Às vezes, a gente tinha que levar um plano de aula escrito, mas pelo plano de aula não. Mas aí tu tens que fazer essa semana um jogo, tem que fazer um que trabalhe isso, isso e isso, às vezes te davam até historinha, de fazer a historinha lá da Joanelinha, para fazer a contagem. Aí tu tinhas que levar o quê tu tinha feito com aquilo e no final mesmo tinha os relatórios. No primeiro ano, tive que fazer um relatório, eu fiz o relatório praticamente, assim um projeto, contando como é que foi, as avaliações, essas cobranças assim (...) Mas das tarefas, elas iam colocando sempre numa pastinha, todo mês tinha que levar alguma coisa, ou estudar alguma unidade e fazer alguma coisa daquela unidade. *Mas as devolutivas sobre isso [não aconteciam]* (Kamila, EMEF 5)

Para além de assegurar, era preciso visualizar que as formações estavam surtindo influências nas salas de aula; por isso, o controle tomou forma e foi materializado nas seguintes práticas:

- Entrega de relatórios das práticas e atividades didáticas desenvolvidas durante o período da formação continuada;
- Registro fotográfico das aulas e das atividades didáticas;
- Quadros para registro dos resultados dos alunos;
- Prescrição de materiais e livros didáticos;
- Registro das atividades no Sistema de Monitoramento do Mec (SisPacto).

O PNAIC se perpetuou no contexto educacional por meio da interpretação e da tradução de políticas de ordem material, prática e discursiva, de modo prescritivo. Ou seja, o Programa assentou-se na produção e na distribuição de materiais didáticos e formativos, na disseminação de práticas pedagógicas e na legitimação de enunciados sobre as professoras.

No caderno de apresentação das formações continuadas com as professoras alfabetizadoras, as seguintes características retratam a subjetividade docente almejada para o trabalho no Ciclo de Alfabetização:

Quadro 5 - Os aspectos inerentes à subjetividade docente almejada no PNAIC.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Ter o <i>domínio dos conhecimentos</i> necessários ao desenvolvimento do ensino e da leitura e escrita na perspectiva do letramento;- Ter habilidades para interagir com as crianças, <i>dinamizando o processo pedagógico e promovendo situação lúdica de aprendizagem</i>;- Ser assíduo e pontual, evidenciando o <i>compromisso com os processos pedagógicos</i>;- Ter <i>sensibilidade</i> para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. <p>(BRASIL, 2012f)</p> |
|--|

Fonte: elaborado por Ferreira, Ivo e Jacques. (2022).

Ao reproduzir, textualmente, as características mínimas para os docentes que desejam atuar no Ciclo de Alfabetização, a política de formação continuada desconsidera, desde o primeiro momento, os modos de ser e agir das professoras, que já transcorrem no cotidiano escolar. Os enunciados a respeito de ser dinâmica, demonstrar comprometimento e estar sensível às heterogeneidades da sala de aula atravessam, sobremaneira, a conduta das professoras. Os encontros formativos constituíram-se enquanto espaços legitimados para a construção de novas formas de ser alfabetizadoras, que garantiriam o alcance da meta de “alfabetizar todas as crianças ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização”, sob a perspectiva do letramento, prevista desde a Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, que institui a primeira versão do PNAIC.

Após quatro anos de formação, nos quais repetiam-se constantemente práticas de autoavaliação e reflexividade, as professoras concluem que:

Me modificou assim que às vezes me dava um acesso de culpa, como “que professora que eu tô sendo?”, as crianças estão ali querendo brincar e eu querendo passar conteúdo. O que eles vão pensar de mim? Nem vão lembrar de mim. Nisso, nesse sentido. (...) Mudou o modo da gente trabalhar, por mais que a gente tenha jogos, que a gente trabalhe com a ludicidade da criança, eu acredito que seja isso. Tem umas profes que às vezes não são tão lúdicas né, mas aí acabaram sendo em função do grupo. (Raquel, EMEF 3)

Eu achei melhor essa questão assim da gente se avaliar como profissional, mais do que receber. Eu achei que foi uma reflexão assim que até hoje acredito que as pessoas ainda fazem, pensam sobre como eu sou, e vendo outras também, vendo outras pessoas se colocando. Em vários momentos, eu pensei assim “nossa mas até eu acho que eu não sou uma má profissional” porque às vezes tu vê assim coisas que ficava pensando “meu deus!”. (Marcela, EMEF 10)

Ao revisitarem o passado profissional anterior às formações, as alfabetizadoras conseguiram rever não só os métodos de ensino, mas, sensivelmente, o próprio modo de ser professora. As manifestações das professoras retratam que as práticas de compartilhamento de experiência profissional ou os momentos de relato de práticas pedagógicas foram positivamente importantes para que pudessem olhar de uma outra forma para sua prática docente. Diante disso, é necessário visualizar, sob outra perspectiva, que servindo como mecanismo de reforma ou terapia, tais

(...) preocupações com a felicidade dos alunos, ou com o bem-estar dos professores podem ainda existir na retórica da escolaridade. No entanto, no ambiente da atuação da política, esses discursos tornam-se subordinados à produção de ordem e a encomenda de produtividade (Ball, et. al., 2016, p. 189).

Distribuindo discursos de verdade sobre os processos e os sujeitos envolvidos na alfabetização, o PNAIC colaborava para a criação de um “profissionalismo do outro” (BALL, 2005, p. 543), no qual o desempenho, tanto dos processos de ensino quanto da identidade e performance do outro, servem às professoras alfabetizadoras como “demonstração de qualidade ou momentos de promoção e inspeção” (*idem*). Ouvir e falar com e para os pares, com vivências supostamente semelhantes, (re)constrói a imagem dos professores sobre si e sobre os outros docentes, principalmente, no que condiz às relações com alunos e à qualidade das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as professoras participantes das formações eram atravessadas pelos discursos dos materiais, mas também produziram a identidade docente aceitável no Programa, através do “agonismo explícito” (BALL, et. al., 2016, p.193) em que as formas passadas e “imperfeitas” das escolas eram postas em concorrência aos discursos contemporâneos legitimados pelo PNAIC.

Eu considero que o programa desacomodou as pessoas, acontece que tinham professoras extremamente acomodadas com as práticas tradicionais que realizavam, e daí começaram a achar que não tinham autonomia. Porque, na verdade, o programa ele traz outra perspectiva, eu em nenhum momento senti que a minha autonomia estava em xeque, participando do programa e essa questão da avaliação da prova eu sei que existia isso mas eu nunca balancei o meu trabalho com as crianças pensando que elas deveriam fazer a prova. Então acho que tem muita a percepção das pessoas, como as pessoas se colocam nesse processo, que às vezes deixar de pensar e determinada forma de determinado jeito é uma ameaça. Eu considerei tudo como oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento. (Karoline, EMEF 2)

Acho que a gente sempre foi protagonista, talvez a gente não tivesse preparado para ser. E às vezes a gente vai se deixando levar para fazer assim tudo do mesmo jeitinho que sempre foi feito, quando a gente entra naquela linha mais tradicional. E quando a gente encontra uma outra visão, uma visão mais voltada para a leitura, aquela questão da leitura deleite, de ler o que tu gostas, do aluno ter uma prática mais espontânea dele mesmo, aí tu entras num outro movimento, tu tem uma outra visão. Achei bem, bem importante isso. (Amanda, EMEF 7)

Para mim, me desinquietava, acabava fazendo aquelas propostas de dinâmicas, de planos de aula, aquilo me desacomodava, me inquietava e eu buscava as coisas diferentes, não que eu não fazia, eu sempre gostei de fazer (...). (Kamila, EMEF 5)

Por um lado, as declarações docentes pressupõem a criação e o fortalecimento de uma cultura de autoria e coautoria docente, que supere a aplicação descontextualizada de práticas pedagógicas e reafirme os professores como “sujeitos da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedores da que lhes seja transferida” (FREIRE, 1996, p. 78). Assim, os desafios que os atravessam na docência, os inquietam e desacomodam podem lhes mover na busca por caminhos possíveis, pelo inédito viável: “algo que o sonho utópico sabe

que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora” (FREIRE, 1997, p. 106). Por outro, o agonismo estabelecido com o surgimento de constrangimentos e desconfortos éticos e políticos, como a constatação sobre a comodidade das professoras, reverbera em relação àquelas alfabetizadoras resistentes à formação.

(...) de ponto alto, foi esse movimento de agregar, de compartilhar e de desacomodar os professores da rede municipal. Então, assim observava os professores extremamente incomodados por estar se desacomodando, e outros extremamente felizes por estar tendo essa oportunidade. Um grande aspecto positivo foi porque mexeu, mexeu com algo que estava muito parado, muito imóvel. Então mobilizou, essa foi uma grande contribuição do programa. (...) Se sentiam extremamente incomodados de ter que estar participando desse programa, de ter que estar prestando conta a determinadas propostas que estavam desenvolvendo, muitos até em função do tempo de serviço, outros nem em função de tanto tempo, que também eram professores novos no setor público, mas justamente em função: como assim, se eu tenho autonomia para fazer meu trabalho, então, agora quer dizer que eu tenho que estar comentando sobre a maneira como eu estou fazendo se sempre deu certo, então eu presenciei esse esses movimentos, desses tipos de discurso entre os colegas. (Karoline, EMEF 2)

A reforma das subjetividades e as relações profissionais no PNAIC foram produzidas a partir da inter-relação de técnicas e artefatos que organizam redes de poder funcionais. As manifestações das professoras sobre si e sobre as demais colegas mostram que as formações continuadas reformaram a identidade docente, através da articulação de mecanismos como o compartilhamento de boas práticas, o controle, a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, as professoras, enquanto produtoras de sentido das políticas, colocam nela sua criatividade, entusiasmo e compromisso, mas essas emoções e expectativas “envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem” (BALL, et. al., 2016, p. 192). A produção das manifestações discursivas sobre as boas professoras envolvia, portanto, os momentos de trocas de experiências e autoavaliação.

Eu acho que as coisas que eu construí, que eu aprendi, que eu trouxe para cá, e que ficaram na minha prática, na minha vida profissional, na minha vida como educadora, como pessoa mesmo. (...) Eu acho que a experiência, relação entre a teoria e a prática. Eu acho que os 70% eu vou carregar para o resto da minha trajetória docente (Tatiane, EMEF 1)

A gente sempre pode melhorar e pode aperfeiçoar a prática. E a reflexão, ela é uma ferramenta imprescindível para isso. Então, quando você tá registrando, tá refletindo sobre o seu trabalho, tá ouvindo outras pessoas fazerem narrativas, tá falando sobre o que você faz para as pessoas você tá se autoavaliando e você tá melhorando seu perfil, eu acredito que o PNAIC contribuiu muito sim para a minha formação para minha constituição como professora alfabetizadora. (Karoline, EMEF 2)

Mudou o modo da gente trabalhar, por mais que a gente tenha jogos, que a gente trabalhe com a ludicidade da criança, eu acredito que seja isso. *Tem umas profes que às vezes não são tão lúdicas né, mas aí acabaram sendo em função do grupo.* (Raquel, EMEF 3)

Diante disso, o compartilhamento de boas práticas entre os pares sustentou-se nos discursos a respeito das metodologias adotadas para conduzir a aprendizagem, das possibilidades de reutilização em outros espaços de ensino e das dificuldades encontradas pelos alunos. A constante articulação com a sala de aula, os chamados para discutir as dificuldades dos alunos e as proposições de soluções consensuais caracterizaram a fórmula de acolhimento das professoras alfabetizadoras.

No entanto, a necessidade de aplicar determinados planejamentos e relatar as práticas adotadas durante as aulas também importava para prestar contas da implementação do Programa e estabelecer comparação entre as boas professoras e as professoras “acomodadas”. A fim de garantir o novo modo de ser alfabetizadora, a resistência, enquanto outra possibilidade de crescimento profissional, era vista como comodismo ou preguiça em adotar para si as metodologias inovadoras.

POR UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da lógica de resultados, as políticas de formação docente e de avaliação, sob a roupagem de melhorar a qualidade da Educação brasileira, produzem diferentes implicações de sentidos no ser e no agir docentes repercutindo na (re)construção da identidade profissional. Traduzem-se, na maioria das vezes, como políticas de ordem material, prática e discursiva assumindo caráter prescritivo e regulador.

Ao analisar as repercussões do PNAIC, no trabalho das professoras alfabetizadoras no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Brasil, lançamos olhar específico para aquelas que atuaram sobre os modos de

ser e agir das docentes. Inferimos, diante disso, que as ações do PNAIC, embora calcadas na valorização docente, do apoio pedagógico e da potencialização de práticas reflexivas contextualizadas, não se distanciaram da configuração do modelo neoliberal de Educação pautado na responsabilização docente e na prestação de contas, à luz da eficiência e da eficácia.

A análise crítico interpretativa das ações formativas do PNAIC e de suas repercussões na escola, de nenhum modo, situa-se na esfera da desvalorização da intencionalidade pedagógica do Programa, tampouco do trabalho desenvolvido pelos diferentes atores sociais que compuseram suas equipes. Visamos, na condição de professoras pesquisadoras e formadoras, problematizar como as políticas de formação continuada de professores são produzidas e atuadas, e suas repercussões no cotidiano escolar. Nessa esteira dialógica, colocamos em pauta:

a) até que ponto as políticas de formação de professores potencializam práticas emancipatórias?

b) em que medida os reais problemas que atravessam o trabalho docente são contemplados nos processos formativos?

c) quais vozes são ouvidas na (re)formulação de tais políticas?

d) como o cotidiano escolar é contemplado na atuação dessas políticas?

e) qual o espaço, nos programas de formação, para a criação docente situada no cotidiano escolar?

Ao problematizar tais aspectos, trazemos para debate o quanto o caráter meramente prático está presente nas políticas formativas, prescrevendo os caminhos do agir docente. Nesse sentido, funcionam como exercício de persuasão para se perpetuar a cultura de aprimoramento docente constante, pensado e implementado por quem está do lado de fora do cotidiano escolar.

As políticas de formação de professores centram-se na defesa pelo direito à Educação, promovendo ações e programas em prol da inovação das práticas pedagógicas, como mecanismo para melhorar a qualidade da Educação e alcançar metas previstas em planos de desenvolvimento. Todavia, a garantia do direito à Educação e a melhoria da qualidade de fato acontecem se em interlocução com a democratização. Democratizar efetivamente a Educação consiste em garantir as condições de trabalho necessárias para que a ação-reflexão-ação seja uma constante na docência, sempre situada na realidade concreta.

Em caso contrário, tais políticas configuram-se no modelo neoliberal de Educação pautado na responsabilização e na prestação de contas. Como movimento de luta e resistência, está o entoar de vozes por uma formação emancipatória que potencialize a criação e o fortalecimento de uma cultura de autoria e coautoria docente, cuja ação-reflexão-ação seja uma constante sempre situada na realidade concreta.

REFERÊNCIAS

- Ball, S. (2002). Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), 03–23. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>> . Acesso em:18 junho 2018.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 35(2), 539–564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em:18 junho 2018.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a sociedade performativa. **Educação e Realidade**, 35(2), 37–55. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em:18 junho 2018.
- Ball, S. J., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santori, D., Tseng, C.-Y., Young, H., & Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, 46(32), 9–36. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>> . Acesso em:18 junho 2018.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun., A. (2016). **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG.
- Brasil, S. da E. B. (2012b). **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC.
- Brasil, S. da E. B. (2012a). Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>>. Acesso em: 2 dezembro 2018.
- Brasil, S. de E. B. (2015b). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília, DF: MEC.
- Brasil, S. de E. B. (2014a). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília, DF: MEC.

Brasil, S. de E. B. (2015a). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>> . Acesso em: 2 dezembro 2018.

Brasil, S. de E. B. (2012c). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 08**. Brasília, DF: MEC.

Brasil, S. de E. B. (2014b). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico**. Brasília, DF: MEC.

Brasil, S. de E. B. (2012f). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC.

Brasil, S. de E. B. (2012e). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08**. Brasília, DF: MEC.

Brasil, S. de E. B. (2012d). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3, unidade 2**. Brasília, DF: MEC.

Ferreira, P. F. (2016). **Os impactos do PNAIC na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade**. [(Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas]. Pelotas, RS, Brasil. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3630>>. Acesso em: 13 novembro 2018.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gallo, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, 00(6), 77–94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>> . Acesso em: 15 março 2019.

Giacomini, R. M. (2021). **O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222027>> . Acesso em: 13 novembro 2018.

Hypolito, A. M. (2020). **Trabalho docente, classe social e relações de gênero (2a ed.)**. Oikos. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf> . Acesso em: 8 outubro 2020.

Magalhães, L. K. C., & Azevedo, L. C. S. (2015). Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno CEDES**, 35(95), 15–36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>> . Acesso em: 18 junho 2018.

Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. Em D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. F. Vieira. (Orgs.), **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>> . Acesso em: 18 junho 2018.

SOBRE OS AUTORES

Caroline Foggiao Ferreira

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação pela PPGE/UFSM. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC.
E-mail: cfoggiao@gmail.com

Andressa Aita Ivo

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, com período Sanduíche na Université Laval, Quebec, Canada, com orientação do Prof. Dr. Clermont Gauthier. Atualmente é Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas no departamento de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Maria no departamento de Administração Escolar. Atua na área de Educação, com ênfase em estudos sobre trabalho docente, currículo, gestão e políticas educacionais.
E-mail: dessaaita@gmail.com

Juliana Sales Jacques

Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: juletras.jacques@gmail.com

Recebido em: 17/10/2022

Aprovado em: 18/04/2023