

**VALDINEIA FERREIRA DOS SANTOS PIASSON**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS  
COORDENADORAS EM BARRA DO BUGRES – MATO GROSSO**

Barra do Bugres, Mato Grosso  
2017

**VALDINEIA FERREIRA DOS SANTOS PIASSON**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS  
COORDENADORES EM BARRA DO BUGRES - MATO GROSSO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática PPGECEM –  
Nível Mestrado Acadêmico - Universidade do Estado de Mato  
Grosso – Unemat. Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e  
Formação de Professores em Ciências e Matemática  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros.

Barra do Bugres, Mato Grosso  
2017

P581f Piasson, Valdineia Ferreira dos Santos.

Formação continuada em (dis)curso: o PNAIC no imaginário das coordenadoras em Barra do Bugres – Mato Grosso / Valdineia Ferreira dos Santos Piasson. -- 2017

125 f.: il. color; 30 cm.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do Estado de Mato Grosso – (UNEMAT) Campus Dep. Estadual Renê Barbours – Barra do Bugres, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, Barra do Bugres - MT, 2017.

Inclui bibliografia.

1. PNAIC. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino de Matemática. 4. Análise do discurso. Imaginário. I. Título.

# VALDINEIA FERREIRA DOS SANTOS PIASSON

## FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS COORDENADORAS EM BARRA DO BUGRES - MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM, Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática. Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, *Campus* Dep. Est. Renê Barbour. Barra do Bugres-MT, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros.

Aprovado em: 18/12/2017.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros – Orientadora  
Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimar Luiza Ferreira – Examinadora externa  
Faculdade Nossa Senhora Aparecida – Fanap - GO



Prof. Dr. Adailton Alves da Silva – Examinador interno  
Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat

*In memoriam*, dedico este trabalho à minha mãe, que mesmo diante de todas as adversidades da vida de uma mulher sem estudos, com três filhos, nunca deixou faltar o pão de cada dia. Ela ensinou-me a importância do trabalho e sempre nos aconselhou e nos motivou a buscar os estudos, dizendo:

*“Os estudos são o passaporte para você ir a qualquer lugar e para dar liberdade desse mundo em que a mulher é escrava.”*

## AGRADECIMENTOS

Somos seres em busca constante de aprender, influenciados por diversos modos. Agradeço a Deus, por estar neste processo de aprender infinito com meus pares e de vivenciar tantas experiências diferentes. O processo de investigação de uma pesquisa não é fácil ou tranquilo e a abordagem da Análise de Discurso constituiu um desafio necessário para mim, na busca de me encontrar e reencontrar como sujeito.

Ao meu amado esposo, Diego Piasson, por todo amor, paciência, carinho, companheirismo e amizade. Ao meu filho, Mateus dos Santos Piasson, que por diversas vezes foi dormir sem sua historinha noturna porque a mamãe estava focada nos estudos. Ele sempre respeitou os limites do escritório, o lugar sagrado da pesquisa.

À minha orientadora, professora Cláudia Landin Negreiros, que ajudou a tornar este trabalho possível e a realizar este sonho de percorrer esta etapa de saberes e aprendizagens. Ela incansavelmente me orientou com paciência e tranquilidade, compartilhou comigo suas experiências. Agradeço por todos os subsídios, pelo incentivo, mas principalmente pelo referencial de estudos que me foi apresentado e que certamente me questionou incessantemente e me deu a oportunidade de ver as coisas sob novos ângulos.

Às amigas que compreenderam minha ausência, em especial àquelas que cuidaram de mim e de minha família: Alcenira de Lima Paz, Camila Stéfany Oliveira Gomes, Regina Marques, Maria Angélica de Oliveira e Neuza França da Silva.

Aos amigos companheiros nesse percurso do mestrado com quem compartilhei angústias e aprendizado: Gisele Carvalho Lomeu, Jaqueline Nunes, João Milani Júnior, Juciley Benedita da Silva, Mônica Taffarel, Rosicacia Florêncio Costa, Silvane dos Santos, Vanessa Suligo Araújo.

À minha companheira de estudos, Rosane Aparecida dos Santos. Juntas, enfrentamos muitas indagações que nos deram a certeza de que as dúvidas não terão fim, apenas começo e recomeço.

Agradeço, ainda, à dedicação da técnica administrativa do mestrado, Marsivaula Cabral Noletto. Obrigada também a Marli Aparecida Oenning da Silva pelos conselhos.

Ao programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (Ppgecm); a todos os professores desse Programa, em especial a: Adailton Alves da Silva, Cláudia Landin Negreiros, Daise Lago Pereira Souto, Fátima Aparecida da Silva Iocca, Isabela Augusta Andrade Souza. Eles incansavelmente nos instigaram e fomentaram nosso desejo de pesquisar.

Registro a minha gratidão aos professores da banca examinadora, Dr. Adailton Alves da Silva, Dr.<sup>a</sup> Lucimar Luiza Ferreira e Dr.<sup>a</sup> Maria Elizabete Rambo Kochhann, que, ao longo do trabalho, mostraram-me o quanto é valorosa essa caminhada. Eles sempre se propuseram a dialogar com sugestões e apontamentos.

À escola Municipal de Educação Infantil Professora Silvana de Souza Daniel. Também agradeço imensamente à Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte de Barra do Bugres, que proporcionou o afastamento necessário para a minha qualificação.

## RESUMO

Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação continuada de professores alfabetizadores atuantes nos ciclos de alfabetização do 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender o imaginário em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática, a partir do discurso das coordenadoras do município de Barra do Bugres, Mato Grosso (MT). Assim, a questão de pesquisa foi a seguinte: como funciona o imaginário em relação à formação continuada do PNAIC em 2014, a partir do discurso das coordenadoras do PNAIC em Barra do Bugres, MT? Os objetivos específicos da pesquisa foram mostrar como ocorreu a formação continuada do PNAIC em Matemática na visão das coordenadoras municipais do município de Barra do Bugres e identificar, no discurso dessas coordenadoras, o imaginário do ensino de Matemática e da formação continuada do referido programa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve por base a Análise do Discurso de vertente francesa (AD). O *corpus* para a análise foi constituído por entrevistas realizadas com a Coordenadora Municipal e a Orientadora de Estudos do PNAIC de Barra do Bugres no ano de 2014. Akkari (2011), Ball e Mainardes (2011), Tardif (2012; 2013), Jung e Sudbrack (2016), Nóvoa (1995, 2009), Pêcheux (2008) e Orlandi (2000; 2001; 2012) constituíram o referencial teórico. De acordo com o discurso das coordenadoras, o PNAIC representou um espaço de formação continuada, que proporcionou reflexões sobre as práticas pedagógicas, possibilitando aos professores alfabetizadores minimizarem as lacunas em relação a dificuldades apresentadas com a Matemática e o seu ensino. A pesquisa revelou também que, depois das formações continuadas do PNAIC, há, no imaginário da coordenadora municipal e da orientadora de estudos, um “antes da formação” e um “depois da formação”, indicando a existência de um imaginário de professor, aluno, escola e Matemática.

**Palavras-chave:** PNAIC. Políticas Educacionais. Ensino de Matemática. Análise do Discurso. Imaginário.

## ABSTRACT

Launched in 2012, the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [National Pact for Literacy in the Right Age] (PNAIC) is a continuing education program for literacy teachers working in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> years of elementary school. The general objective of this research was to understand the imaginary in relation to the continuing formation of literacy teachers in Mathematics, from the discourse of the coordinators of the municipality of Barra do Bugres, Mato Grosso (MT), Brazil. Therefore, the research question was: how does the imaginary work in relation to the continued formation of the PNAIC in 2014, based on the discourse of the coordinators of the PNAIC in Barra do Bugres, MT? The specific objectives of the research were to show how the continued formation of the PNAIC in Mathematics occurred from the point of view of the coordinators of the municipality of Barra do Bugres and to identify in the discourse of these coordinators the imaginary of the teaching of Mathematics and the continuing formation of the program. The research adopted a qualitative approach and was based on the French Discourse Analysis. The corpus for the analyses consisted of interviews with the Municipal Coordinator and the Studies Counselor of the PNAIC in Barra do Bugres in the year 2014. Akkari (2011), Ball and Mainardes (2011), Tardif (2012; 2013), Jung and Sudbrack (2016), Nóvoa (1995, 2009), Pêcheux (2008) and Orlandi (2000, 2001, 2012) were the theoretical references. According to the coordinators' discourse, the PNAIC represented a continuous training opportunity that provided reflections on pedagogical practices, enabling literacy teachers to minimize their gaps in relation to difficulties presented with Mathematics and its teaching. The research also revealed that, after the continuing formation of the PNAIC, there is, in the imaginary of the Municipal Coordinator and of the Study Counselor, a “before the formation” and an “after the formation”, indicating the existence of an imaginary teacher, student, school and Mathematics.

**Keywords:** PNAIC. Educational Policies. Mathematics Teaching. Speech analysis. Imaginary.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                                                               |     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1  | Percentual de crianças avaliadas como de níveis 1 e 2 de proficiência em Matemática na prova ANA de 2014..... | 19  |
| Figura 2  | Percentual de crianças avaliadas como nível 4 de proficiência em Matemática na prova ANA de 2014.....         | 20  |
| Figura 3  | Universidades responsáveis pela formação continuada de formadores do PNAIC por estado.....                    | 34  |
| Figura 4  | Fluxograma do PNAIC.....                                                                                      | 37  |
| Figura 5  | Organograma do PNAIC 2014.....                                                                                | 38  |
| Figura 6  | Organograma dos eixos de atuação do PNAIC.....                                                                | 40  |
| Figura 7  | Foto aérea parcial de Barra do Bugres.....                                                                    | 56  |
| Figura 8  | Monumento em homenagem aos mártires da luta contra a Coluna Prestes.....                                      | 57  |
| Figura 9  | Produto Interno Bruto de Barra do Bugres.....                                                                 | 58  |
| Figura 10 | Fachada da Unemat em Barra do Bugres.....                                                                     | 58  |
| Figura 11 | Fachada principal da Smec de Barra do Bugres.....                                                             | 59  |
| Figura 12 | Organização da formação continuada na rede municipal no PNAIC.....                                            | 62  |
| Figura 13 | Pesquisas sobre o PNAIC em Matemática.....                                                                    | 63  |
| Figura 14 | Cadernos de formação 2014.....                                                                                | 68  |
| Figura 15 | Cadernos de referência 2014.....                                                                              | 69  |
| Figura 16 | Representação de “mesmo” no imaginário da OE.....                                                             | 91  |
| Figura 17 | Organograma do imaginário do PNAIC da CM.....                                                                 | 100 |
| Figura 18 | Organograma de representação do imaginário das coordenadoras do PNAIC.....                                    | 104 |

## LISTA DE QUADROS

|          |                                                                              |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 | Formação de professores.....                                                 | 36 |
| Quadro 2 | Valores da bolsa por perfil de participantes do PNAIC anteriores a 2017..... | 43 |
| Quadro 3 | Valores da bolsa por perfil de participantes do PNAIC – ano de 2017.....     | 44 |
| Quadro 4 | Formação dos OE – anos de 2013 a 2016.....                                   | 46 |
| Quadro 5 | Carga horária e títulos dos cadernos de formação em Matemática.....          | 68 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AD     | Análise de Discurso                                                                                     |
| ALE    | Avaliação em Larga Escala                                                                               |
| ANA    | Avaliação Nacional de Alfabetização                                                                     |
| Anped  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                             |
| BM     | Banco Mundial                                                                                           |
| Capes  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa                                                                             |
| CM     | Coordenador Municipal                                                                                   |
| Comed  | Conselho Municipal de Educação                                                                          |
| Dcneb  | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica                                                |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| Enem   | Exame Nacional do Ensino Médio                                                                          |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Fundef | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério                 |
| Ideb   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| IES    | Instituição de Ensino Superior                                                                          |
| Inep   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| MEC    | Ministério da Educação                                                                                  |
| OE     | Orientadores de Estudo                                                                                  |
| PAR    | Plano de Ações Articuladas                                                                              |
| Pccs   | Plano de Carreira, Cargos e Salário dos Profissionais da Educação Básica                                |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                       |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Escola                                                                      |
| PME    | Plano Municipal de Educação                                                                             |
| PNAIC  | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                                        |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                                                              |
| Pnme   | Programa Novo Mais Educação                                                                             |

|          |                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Ppgecm   | Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino de Ciências e Matemática     |
| Profa    | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores                                   |
| Recnei   | Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil                           |
| Saeb     | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                               |
| Simec    | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle                                |
| Sispacto | Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa          |
| Smec     | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Barra do Bugres de Mato Grosso |
| Tcle     | Termo de Consentimento Livre Esclarecido                                              |
| UAB      | Universidade Aberta do Brasil                                                         |
| Ufmt     | Universidade Federal de Mato Grosso                                                   |
| Undime   | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação                                  |
| Unemat   | Universidade do Estado de Mato Grosso                                                 |

## SUMÁRIO

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b>                                                              | 17  |
| <b>1.1 Políticas educacionais no Brasil</b>                                               | 17  |
| 1.1.1 A formação de professores no Brasil                                                 | 22  |
| 1.1.2 Formação continuada de professores                                                  | 24  |
| 1.1.3 O ensino de Matemática e a formação inicial de professores alfabetizadores          | 29  |
| 1.1.4 O PNAIC: política educacional de formação continuada de professores alfabetizadores | 31  |
| 1.1.5 A formação do professor orientador no PNAIC                                         | 45  |
| <b>2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>                                                 | 49  |
| <b>2.1 Participantes da pesquisa</b>                                                      | 52  |
| <b>2.2 A entrevista</b>                                                                   | 53  |
| <b>2.3 As transcrições das entrevistas</b>                                                | 54  |
| <b>2.4 O lócus da pesquisa: Barra do Bugres</b>                                           | 56  |
| <b>2.6 O PNAIC e a Matemática</b>                                                         | 63  |
| <b>2.7 O PNAIC em Barra do Bugres</b>                                                     | 65  |
| <b>3 O DISCURSO EM ANÁLISE</b>                                                            | 71  |
| <b>3.1 O referencial teórico e analítico: AD</b>                                          | 71  |
| 3.1.2 Apontamentos sobre as formações imaginárias                                         | 74  |
| 3.1.3 Trabalhando o discurso em análise: apontamentos iniciais                            | 75  |
| <b>3.2 O discurso em análise: a OE</b>                                                    | 77  |
| 3.2.1 A palavra em análise: a OE                                                          | 88  |
| <b>3.3 O Discurso em análise: CM</b>                                                      | 91  |
| 3.3.1 Palavra em análise: a CM                                                            | 99  |
| <b>3.4 Trabalhando a interpretação</b>                                                    | 100 |
| <b>3.5 Analisando o imaginário</b>                                                        | 101 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                               | 105 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                        | 107 |
| <b>Apêndice A: Termo de Livre e Esclarecido - TCLE</b>                                    | 115 |
| <b>Apêndice B: Questionário</b>                                                           | 118 |
| <b>Apêndice C: Roteiro de entrevista</b>                                                  | 120 |
| <b>Apêndice D: Percorso acadêmico da pesquisadora</b>                                     | 121 |

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação do professor alfabetizador é um tópico de fundamental importância no contexto brasileiro. Em 2010, 15,2% das crianças brasileiras não sabiam ler nem escrever aos oito anos (IBGE, 2010). Em 2011, a Prova da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, aplicada a estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental, revelou que apenas 42,8% dos participantes demonstraram ter aprendido o que era esperado em Matemática (SENADO, 2012). Considerando a importância de se discutir questões relacionadas a dados tão preocupantes, esta pesquisa teve como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o ensino da Matemática no município de Barra do Bugres, em Mato Grosso.

O PNAIC é um programa de formação continuada de professores em serviço, iniciado em 2013, em âmbito nacional. Trata-se de um compromisso formal firmado pelos entes federativos com o objetivo de assegurar que todas as crianças no Brasil estejam alfabetizadas e obtenham os níveis de numeracia esperados até os oito anos de idade, ao término do 3.º ano do Ensino Fundamental. O programa destaca-se por proporcionar uma formação multidisciplinar para professores alfabetizadores, com foco no conteúdo dos componentes curriculares e nas práticas pedagógicas. De acordo com o cronograma do PNAIC, em 2014, a ênfase da formação continuada foi a Matemática.

Esta pesquisa foi impulsionada, em parte, pelas vivências durante o curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, bem como durante os estudos coletivos e individuais e as participações em palestras e eventos. Também durante as vivências no Conselho Municipal de Educação, foi possível refletir sobre a importância das ações do professor formador. Na rede municipal de ensino de Barra do Bugres, o PNAIC foi conduzido por apenas duas professoras coordenadoras. Uma delas exerceu a função de Coordenadora Municipal (CM) e a outra, de Orientadora de Estudos (OE), conforme designações atribuídas pelo programa.

Este trabalho procurou responder à seguinte questão: como pode ser caracterizado o imaginário em relação à formação continuada do PNAIC, mais especificamente de professores alfabetizadores em Matemática, no ano de 2014, a partir do discurso das coordenadoras do PNAIC (a CM e a OE) de Barra do Bugres? Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender, com base no discurso das

coordenadoras do PNAIC, qual o imaginário vigente em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática no município de Barra do Bugres. Especificamente, objetivou-se mostrar como ocorreu a formação continuada do PNAIC em Matemática na visão dessas coordenadoras e identificar, no discurso delas, como é caracterizado o imaginário do ensino de Matemática e da formação continuada.

Metodologicamente, este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, partindo dos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos participantes. A formação do *corpus* da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, de questionários e de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio (*corpus* oral) e depois transcritas. Para as análises do *corpus*, foi adotada a Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil. A AD procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2000, p. 15).

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (Ppgecm) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *campus* universitário Deputado Estadual Renê Barbour<sup>1</sup>, de Barra do Bugres, no Mato Grosso.

Este trabalho está organizado em três capítulos, para além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 compreende uma discussão à volta do referencial teórico. Assim, aborda políticas educacionais, formação dos professores e formação inicial e continuada. Além disso, apresenta também um referencial teórico e analítico sobre a AD de vertente francesa. O capítulo 2 traça o caminho metodológico percorrido durante a investigação, fazendo a caracterização das coordenadoras do PNAIC da rede municipal de ensino e apresentando o percurso do PNAIC no âmbito municipal do município estudado. No capítulo 3, apresentamos o *corpus* oral

---

<sup>1</sup> O *campus* universitário Deputado Estadual Renê Barbour da Unemat atualmente conta com seis cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Agroindustrial, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Direito. Na pós-graduação *Stricto Sensu*, oferta o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Pgecm). Conta também com a Faculdade Indígena Intercultural.

transcrito, as análises e as discussões sobre o imaginário e também nossos apontamentos nas considerações finais.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre políticas educacionais e sobre a formação de professores no âmbito da formação inicial e continuada no Brasil. Além disso, apresentamos um referencial teórico e analítico sobre a AD da corrente francesa.

## 1.1 Políticas educacionais no Brasil

De acordo com Jung e Sudbrack (2016), os estudos sobre as políticas públicas mobilizam conhecimentos do campo de diversas áreas, como a Sociologia, as Ciências Política, a Economia e a Antropologia. De acordo com esses autores, as políticas públicas contribuem para a análise das ações dos governos. Tais políticas geralmente surgem como resultado de conflitos e debates, visando a resolver problemas. Os autores chamam a atenção para a “influência de restrições políticas, econômicas e sociais”, que podem fazer com as políticas públicas não alcancem plenamente seus objetivos.

Segundo Ball e Mainardes (2011), a política está ligada à “organização das práticas”, que não têm um caráter necessariamente perene, pois estão sujeitas às interpretações do momento.

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas, imutáveis podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo [...]. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

De acordo com Akkari (2011, p. 12), “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”. As políticas educacionais, subgrupo das políticas públicas, também são permeadas por muitas tensões. Conforme apontam Ball e Mainardes, (2011, p. 82), “os pesquisadores do campo da Educação encontraram-se presos entre a negatividade e a cumplicidade”. Essa fala dos autores reportava-se aos anos 1970. Contudo, nos dias de hoje, essa mesma realidade ainda se verifica.

Ball (1994) propõe uma abordagem de análise de políticas educacionais, partindo de critérios como o contexto de influência da política, a produção de textos (pesquisas e trabalhos sobre as políticas) e o contexto da prática. O autor explicita

que cada um desses aspectos “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO 2011, p. 157). Ball (1994, p. 157-158) acrescenta outros dois contextos. São eles:

o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. [...] tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência, pois é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, os pensamentos sobre as políticas muda ou pode ser mudado.

Para Sudbrack (2016, p. 41), a criação de políticas educacionais reflete apenas parte de uma demanda interna da Educação, uma vez que a origem de tais políticas “poderá ser proveniente de pressão de organizações internacionais, organizações privadas e/ou de organizações não governamentais”. Os autores acrescentam ainda que os objetivos finais das políticas educacionais sempre “traduzem uma relação de poder de um grupo que se sobrepõe a outro” (JUNG, 2016, p. 42).

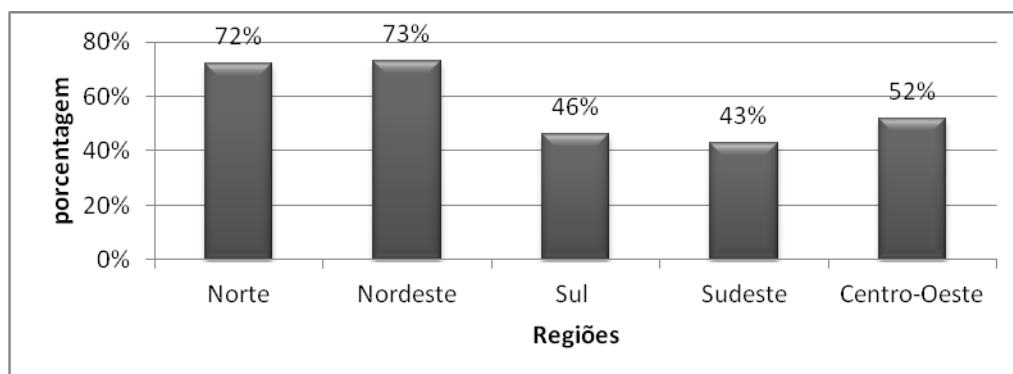
De acordo com Akkari (2011), as políticas educacionais objetivam adequar-se às necessidades sociais de Educação e dos serviços prestados pelos sistemas educacionais. Assim, muitas políticas educacionais estão direcionadas a intervir e a minimizar os problemas da Educação de um país. São três os principais eixos das políticas educacionais: o mecanismo de regras, o incentivo de inovações educacionais pertinentes e a garantia de uma gestão administrativa e financeira. Historicamente, esses eixos são marcados pelo domínio da política e pelo controle do conhecimento (AKKARI, 2011). As políticas educacionais estão fortemente ligadas aos sistemas de controle. Exemplo disso são as constantes avaliações com o objetivo de verificar a eficácia desta ou daquela política educacional.

O contexto escolar sofre a influência de mudanças de cunho econômico, social e político. De fato, a globalização, a mudança nas relações de trabalho e as transformações nas tecnologias digitais são aspectos que influenciam a Educação de um país. Santos (2007, p. 72) afirma que as políticas educacionais “vêm caracterizando a modernidade ocidental como um paradigma fundado entre a regulação e a emancipação social”. Nessa direção, Martins (2008) apontam que os empresários, desde 1990, têm investido no fortalecimento das reformas da Educação brasileira, de modo a adequá-las às novas demandas do capital. Nesse sentido destacamos que:

[Empresários] fortemente ancorados nos princípios e preceitos do Banco Mundial, firmavam seus objetivos nas necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional, condição, necessária para garantir a competitividade industrial (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

A regulação e o controle estão inseridos nas políticas educacionais, que sofrem influências das políticas internacionais. As Avaliações em Larga Escala (ALE) são exemplos dessas influências que têm modificado a feição da Educação brasileira, principalmente nas avaliações na área Matemática. De acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>2</sup>, realizada em 2014, 56% das crianças brasileiras encontravam-se nos níveis 1 e 2 de proficiência<sup>3</sup> em Matemática, em uma escala de 1 a 4 (BRASIL, 2016, p. 4). Na figura 1, são apresentadas as distribuições percentuais desses resultados para cada região do país.

Figura 1 - Percentual de crianças avaliadas como de níveis 1 e 2 de proficiência em Matemática na prova ANA de 2014.



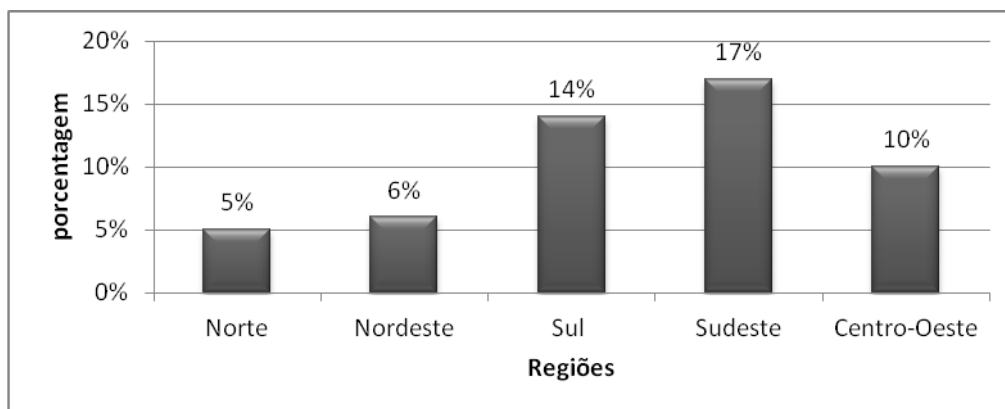
Fonte: BRASIL (2016).

Na outra ponta, ainda segundo o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2016), apenas 11% das crianças do Brasil possuíam o nível de proficiência máximo em Matemática. Na figura 2, são apresentados esses índices por região do país.

<sup>2</sup>A ANA “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas”. Os resultados das provas forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em Matemática e desempenho em escrita. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>3</sup>Proficiência é a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Go>>. Acesso em: 22 maio 2017.

Figura 2 - Percentual de crianças avaliadas como nível 4 de proficiência em Matemática na prova ANA de 2014.



Fonte: BRASIL (2016).

Em virtude dos resultados das avaliações que apresentam níveis considerados insuficientes de alfabetização e de aprendizagem em Matemática, os debates foram intensificados com o objetivo de repensar a formação continuada do professor no Brasil, de modo a promover mudanças em curto e em longo prazo. Nessa direção, diversas medidas foram tomadas para estabelecer políticas educacionais que, na atualidade, têm ganhado força e notoriedade, principalmente aquelas destinadas à formação de professores. Para o MEC, essa é uma das prioridades no que diz respeito à organização e ao planejamento da Educação no país.

Dessas inquietações, resultaram dois programas pioneiros, instituídos como políticas de formação continuada para alfabetizadores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa<sup>4</sup>) e o Pró-letramento<sup>5</sup>. O Profa, programa de formação do MEC, foi realizado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, as universidades e organizações não governamentais. Como ação desse programa, foi oferecido um curso anual de 160 horas de formação, que ocorreu em 2000 e 2001, direcionado aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal foi o de capacitar o professor alfabetizador para o uso de novas técnicas de alfabetização (BRASIL, 2001). Por sua vez, o Pró-

<sup>4</sup>Programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com diretrizes “originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_3.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

<sup>5</sup>O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 10 maio 2017.

letramento, programa também realizado pelo MEC, em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, teve a adesão dos estados e municípios e proporcionou formação continuada de professores, visando à qualidade de ensino na leitura, na escrita e na Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

Nas últimas décadas, no Brasil, a respeito das políticas educacionais destinadas à alfabetização, têm sido promovidas amplas discussões sobre a formação continuada de professores, com a finalidade de promover a profissionalização permanente. Tais ações têm possibilitado a criação políticas públicas educacionais, com a participação dos professores alfabetizadores e das Instituições de Ensino Superior envolvidas na área da alfabetização.

Na atualidade, nota-se um crescente aumento de políticas públicas implementadas no contexto educacional. A de maior destaque é a voltada para a formação continuada de professores. Tal expansão sugere a necessidade de empreender análises das práxis das formações disponibilizadas aos professores, de modo a propor melhorias ou a até mesmo indicar “lacunas”, o que poderá contribuir para a implementação de outras políticas posteriormente.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017, 108.733 escolas brasileiras possuem registro de matrículas no 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental e em multisseriadas/multietapas, o que perfaz um total de 400.069 turmas e 7.980.786<sup>6</sup> matrículas nessas turmas. Esse expressivo número de matrículas dá conta da importância que o Ensino Fundamental tem para o país e indicia a complexidade estrutural que deve existir para garantir o acesso e a permanência desses alunos.

Jung e Sudbrack (2016, p. 63) alertam para um aspecto muito importante. No Brasil, é notória a descontinuidade das políticas educacionais. Aquilo que se tem é uma “política de governo em detrimento de políticas de estado”. Nessa mesma direção argumentativa, Alves (2012) afirma:

A Educação é um bem público e, mais do que isto, um direito humano fundamental. Em decorrência, aos estados cabe respeitar, promover, proteger, avaliar e ajustar, permanentemente, políticas que assegurem a igualdade de possibilidades no acesso e na permanência com êxito, na escola, de todos os cidadãos. O sucesso da aprendizagem significa não apenas garantir, ao aluno, um rendimento escolar compatível com o que se

---

<sup>6</sup>Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

espera dele no ciclo de estudos [...], mas extensivamente, que adquira todas as competências cognitivas e culturais para continuar estudando ao longo da vida. (ALVES, 2012, p. 274).

Mas a educação brasileira tem sido permeada por conflitos políticos e D'Ambrósio (2005, p. 99) nos chama atenção para a tendência de “eliminar diferenças promovendo uma cultura planetária”, ou seja, de descaracterizar as diferenças, direcionando perversamente as práticas dos sistemas educacionais. São criados novos imaginários sociais, que desconsideram aspectos históricos, geográficos e temporais específicos (D'AMBRÓSIO, 2005).

#### 1.1.1 A formação de professores no Brasil

No decorrer da História, a Educação visou instrumentalizar o homem para o desenvolvimento econômico. Durante o século XIX e, principalmente, durante o século XX, verificou-se a urgência de formar mão de obra qualificada em leitura, escrita e cálculo (GARCIA, 1999). Nesse percurso histórico, a formação de professores foi influenciada por diversos fatores, como a “escolarização, a organização social da escola, os recursos materiais e a configuração do currículo” (PÉREZ-GOMES, 2015, p. 95).

O documento “Referenciais para a Formação de Professores”<sup>7</sup>, do MEC, publicado em 1999, foi uma das estratégias implementadas para mapear o nível de qualidade da Educação escolar brasileira. Para auxiliar nessa tarefa, nos anos seguintes, foram ainda criados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o Programa Dinheiro na Escola, políticas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos e a TV Escola. Houve ainda a elaboração e a distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático, a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos (EJA), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Recnei) e os Referenciais para a Educação Indígena.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

Tais ações buscavam o fortalecimento da Educação Básica como estratégia de melhoria dos índices da Educação. A formação de professores foi pensada como um aspecto fundamental da gestão educacional, visando a uma articulação conjunta. A formação, nesse contexto, articulada às novas demandas de gestão e organização, buscava soluções para as questões pedagógicas em torno da formação do professor. O documento “Referenciais para a Formação de Professores” afirmava:

Espera-se que [este documento] gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais. (BRASIL, 1999, p.15).

Antes do documento citado acima, em 1996, a Educação brasileira havia sido regulamentada por um instrumento legal, a Lei n.º 9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei estabelece inúmeros dispositivos que devem guiar a Educação no país. Ela foi construída com uma expressiva participação da comunidade educacional.

Diante das especificidades do ensino, o trabalho docente assume uma responsabilidade e uma complexidade cada vez maior. Deve-se levar em consideração que “a atividade docente se caracteriza também por uma complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimento e de conflitos” (TARDIF, 2013, p. 229). Neste novo espaço da Educação, assim caracterizado pelo autor, os docentes devem ter não apenas a formação técnica, mas também a sensibilidade de intervir nos contextos sociais.

De fato, a atividade docente é uma tarefa exigente e complexa, que lida com muitas variáveis e que tem passado por vários dilemas e conflitos acerca de sua identidade e de suas competências. Existe uma forte tendência de culpar o professor pelo insucesso dos alunos, atribuindo à escola o papel de vilã e de principal responsável por esse cenário de insucesso. Tardif (2013) destaca alguns pensamentos de Labaree (2000) a esse propósito.

Ao contrário de outros profissionais, o trabalho docente depende da colaboração do aluno: Um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno. (LABAREE, 2000, p. 228 *apud* TARDIF, 2013, p. 229).

Apesar de todos os avanços em relação ao direito de acesso à Educação, em um país de dimensões continentais, com povos e culturas com subjetividades bem diferentes, a instituição escola ainda permanece atrelada às políticas externas e às avaliações que visam quantificar os saberes produzidos.

Nessa direção Libâneo (2011), aponta que a escola possui papel fundamental na sociedade contemporânea, mas não é a única detentora de saber. Assim, para o autor (2011, p. 28), “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”. Destaca também que os docentes envolvidos no movimento de uma escola transformadora precisam “ensinar a aprender a pensar”, ou seja, eles devem priorizar uma formação que ajude o aluno a ser um sujeito pensante e não apenas um mero acumulador de informações (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

As políticas educacionais cujo foco tem sido a formação continuada de professores foram e estão sendo implementadas com incentivos financeiros destinados aos professores alfabetizadores. Um exemplo disso é a bolsa<sup>8</sup>, sem vínculo empregatício<sup>9</sup>, fornecida pelo PNAIC, que se fortaleceu como uma política de melhorias na qualidade da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, assunto de que trataremos mais em detalhes adiante.

### 1.1.2 Formação continuada de professores

A partir discussões acerca da qualidade da formação de professores, referidas no tópico anterior, as pesquisas têm indicado lacunas na formação inicial dos profissionais da Educação. A formação continuada tem sido, assim, apontada como um dos caminhos para superar essas lacunas. Sobre este assunto, o da formação continuada, existem muitos discursos e alguns deles ganham a feição de modismos,

---

<sup>8</sup>A bolsa equivale a um auxílio financeiro, distribuído da seguinte maneira: “Municípios com mais de 50 Orientadores de Estudo poderão indicar mais um coordenador local. No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, será facultada a indicação de 1 (um) orientador de estudo da rede estadual ou a solicitação de inclusão desses professores em turmas da rede estadual, condicionada à aceitação da Secretaria Estadual demandada”. (BRASIL, 2016, p. 12).

<sup>9</sup>“Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é regulamentada pela Resolução n.º 6, de 1.º de novembro de 2016. A bolsa não configura vínculo empregatício”. Disponível em: <<https://goo.gl/VsdPnX>>. Acesso em: 10 maio 2017.

que apenas repetem práticas que são “a evidência produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização” (ORLANDI, 2000, 55). Conforme os pressupostos da AD, sabemos que as palavras não são nossas, mas são ditas no nosso discurso como se fossem.

Para compreendermos esta questão, é importante relembrar o percurso histórico da formação continuada no Brasil. Fiorentini e Nacarato (2005, p. 8) apontam que, nos 1970 e 1980, a formação continuada “consistia basicamente em oferecer cursos de reciclagem, treinamento ou capacitação de professores em novas técnicas e metodologias de ensino”. Os autores destacam, ainda, que essas formações ocorriam porque se acreditava que, com o passar dos anos, as metodologias e os conteúdos iam se desatualizando, e, além disso, atribuíam-se aos professores a incapacidade de “produzirem novos conhecimentos e se atualizarem a partir da prática necessitando, para isso, tomar conhecimento e se atualizarem de novos saberes curriculares por especialistas” (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p. 8).

Por outro lado, nos anos 1990, os estudos educacionais internacionais indicavam que os professores também produziam saberes relevantes, por meio do enfrentamento dos desafios da própria prática docente (FIORENTINI; NACARATO, 2005). As concepções que viam o professor como o único detentor do saber passaram ser vistas como ultrapassadas.

Nos últimos anos, cresceram exponencialmente as discussões sobre a necessidade de melhoria da Educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Nesse novo contexto, a formação passa a ter por objetivo atender às particularidades do alunado. Os estudantes começam a ser vistos como personagens principais dos processos de ensino e de aprendizagem e o professor passa a desempenhar a função de mediador do conhecimento e de facilitador das múltiplas aprendizagens. Logo, esse novo professor, que contemple essas novas reivindicações, deve estar em contínuo desenvolvimento e em constante formação.

Diante dos baixos índices de desempenho, especialmente em Matemática, os esforços se concentraram na formação continuada de professores. Sendo assim, a formação continuada passou a ser vista como um pré-requisito indispensável para que se alcançassem as mudanças desejadas na Educação. Foram propostos estudos, pesquisas e reflexões, com base em antigas e novas concepções, visando a possíveis mudanças nas ações pedagógicas.

De modo geral, a formação continuada de professores tem sido compreendida como um processo de aperfeiçoamento permanente após a formação inicial, com a finalidade de atender às especificidades das necessidades educacionais.

Segundo Day (2001), os cursos de formação possibilitam a acumulação de um repertório de modos de aprendizagens e de ações. A formação do professor precisa ser concebida em uma perspectiva contínua, que é definida por Day (2001, p. 223) “um conjunto de eventos ou programas de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola” ou fora dela.

A formação continuada recebe denominações diversas, de acordo com as suas características e organização para cada objetivo específico. A formação continuada do professor é identificada, geralmente, como sendo posterior à formação inicial, ou seja, após o curso de licenciatura, visando minimizar as lacunas gerais que restaram da formação inicial.

É de consenso que o professor deve estar em contínua formação. Os cursos de formação continuada, realizados no ambiente escolar, apresentam-se como uma das possibilidades capazes de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento do docente (NÓVOA, 2009).

A formação continuada na escola possibilita a discussão dos problemas e dos desafios do fazer pedagógico. Embora o professor receba uma formação inicial para exercer a função de docência, no momento em que entra em sala de aula e se posiciona ativamente diante do que aprendeu, ele tende a perceber que o treinamento inicial que recebeu é insuficiente. Pimenta (1995, p. 105) afirma que o “exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento da realidade do ensino-aprendizagem”.

Pimenta (1999) enfatiza ainda que os saberes do cotidiano do professor, mesmo quando específicos, nunca ficam completos; eles estão sempre em contínuo movimento de renovação e não se resumem a questões instrumentais. Isso requer do professor saberes complexos das especificidades da sua área de atuação e saberes de mundo. Relacionar e articular tais saberes é também uma necessidade premente, o que demanda “autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Na mesma linha argumentativa, são importantes as afirmações de Brito sobre a necessidade de uma constante formação.

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda dinâmica do processo, de ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo uma sólida formação teórico-prático alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender [...]. (BRITO, 2006, p. 44-45).

Nesse sentido, a realização de formação contínua, no contexto da profissão docente, pode proporcionar um desenvolvimento dos conhecimentos do professor e uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, os resultados dessa formação contínua na escola poderão fazer toda a diferença no processo educativo. Day (2001, p. 213) salienta que os estudos sobre a formação contínua demonstram que ela “pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores, e, conseqüentemente, de uma forma indirecta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula”.

Deve-se levar em consideração que a formação contínua não se resume a cursos de longa ou curta duração. Entende-se que essa formação engloba todo conhecimento adquirido, vivido e desenvolvido pelo professor em sua prática profissional. É por isso necessário ter em atenção que não somente se aprende quando se está em uma sala de aula formal; de fato, a formação contínua também é exercida por meio da leitura de um livro ou da participação em uma palestra (presencial ou via *Internet*) ou até mesmo por meio do ato de assistir a um documentário na televisão ou de fazer uma viagem.

No Brasil, os últimos anos têm sido marcados por diversos programas de formação continuada oferecidos aos professores. O PNAIC, conforme foi referido na introdução deste trabalho, é um deles. Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a formação não é construída pela via da acumulação, seja de cursos, conhecimentos ou técnicas; o ideal é que se empreenda um trabalho de reflexão crítica sobre a própria natureza da prática docente. Por isso, entende-se que a formação asfixia quando é centrada exclusivamente em uma educação formal.

O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado educado. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se

encontra no cerne da identidade pessoal. (DOMINICÉ, 1986, *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

Nas escolas e nos profissionais, existe um imaginário próprio em relação às experiências com as formações já desenvolvidas, experiências essas que muitas vezes representam apenas mais uma formação desarticulada das necessidades dos professores. Nessa mesma direção argumentativa, Libâneo (2011) afirma que ainda há muitas tarefas a desenvolver no Brasil no campo educacional.

Há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários mais dignos e condições de trabalho. [...] é preciso também, uma ligação maior com a formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. (LIBÂNEO, 2011, p. 50).

Schön (1990) *apud* Nóvoa (1995, p. 27) destaca que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. Nóvoa (1995, p. 27) enfatiza também que as características dos problemas pelos quais os professores passam apresentam “características únicas, exigindo respostas únicas”. Entende-se, assim, que o professor precisa de espaços que favoreçam a troca de experiências pedagógicas e de produção de saberes, que favoreçam a criação de:

redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1995, p. 26).

As discussões sobre a qualidade da Educação e os baixos índices nas ALEs têm apontado para a necessidade de formação continuada como elemento central para a melhoria desses resultados, em especial no componente curricular de Matemática. Além disso, muitas lacunas na formação inicial do professor alfabetizador dessa área têm dominado os discursos sobre as razões da ineficiência do ensino, conforme abordaremos no tópico a seguir.

### 1.1.3 O ensino de Matemática e a formação inicial de professores alfabetizadores

Muitos estudos têm procurado indicar propostas mais eficientes para a formação de professores, considerando-se que a docência é constituída como um movimento contínuo de novas e antigas necessidades, seja devido a lacunas na formação inicial, seja devido a razões de ordem pessoal, política ou social (LIBÂNEO, 2011).

Algumas pesquisas sobre a formação contínua apontam que a Pedagogia não tem dado conta de toda a especificidade do componente curricular de Matemática. O foco dessa formação recai sobre resultados dos indicadores quantitativos de qualidade, que indicam uma distância entre aquilo que o professor ensina e o que a criança aprende. Por isso, Curi e Pires (2004) destacam a necessidade de mais estudos sobre o ensino de Matemática na formação dos pedagogos de modo a propor soluções concretas para esse problema.

É consenso que a qualidade do ensino nos primeiros anos escolares tem consequências no desempenho de aprendizagem dos alunos nos anos subsequentes. Assim, estudos que tratam desse aspecto, como os de Curi e Pires (2004), têm mostrado que os professores dos anos iniciais apresentam dificuldades em ensinar Matemática, seja por aversão à matéria, oriundas talvez de inclinações pessoais, seja por deficiências na formação acadêmica.

De qualquer modo, é necessário concentrar esforços para resolver ou pelo menos minimizar os problemas do ensino da Matemática no Brasil no Ensino Fundamental. Os profissionais que atuam nos anos iniciais possivelmente não conseguirão suprir, sozinhos, carências conceituais e metodológicas, tampouco retornarão, em número suficiente, aos acentos da academia para complementarem a sua formação. A respeito disso, Nóvoa (1995. p. 24) afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente o desenvolvimento pessoal confundindo <formar> e <formar-se>, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não valoriza uma articulação entre formação e os projetos das escolas.

Está disseminado nos discursos, de modo geral, o reconhecimento da importância da Matemática para a formação do cidadão e para o desenvolvimento das ciências, mas a aprendizagem e o ensino dessa disciplina são vistos por muitos como

algo inacessível, limitado apenas a um pequeno número de pessoas “privilegiadas”, conforme destaca Danyluk (1999, p. 289):

A Matemática é vista por muitas pessoas como a ciência que alguns podem construir e da qual podem desfrutar, restando àqueles que não são gênios a busca de um esforço incomparável do pensamento para entender esse conhecimento mostrado por asserções intocáveis ou, então, o imediato afastamento de tudo aquilo que solicite Matemática.

Essas características da Matemática e do modo como ela é vista podem explicar alguns dos problemas do ensino dessa disciplina nos anos iniciais. Nessa fase, que corresponde ao período de alfabetização e também ao de introdução dos primeiros conceitos matemáticos, o processo de ensino é conduzido por professores licenciados em Pedagogia. Nesse ponto, deve-se levar em consideração os estudos realizados por Curi (2004), Hillebrand (2000) e Gomes (2006). Eles apontam que, de modo geral, os estudantes de Pedagogia, futuros professores dos anos iniciais da Educação básica, têm aversão à disciplina. D’Ambrósio (1996, p. 83) acrescenta que:

Há inúmeros pontos críticos na atuação do professor, que se predem a deficiência na formação. Esses pontos são essencialmente concentrados em dois setores: falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas.

Os PCNs de Matemática salientam que “parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada” (BRASIL, 1997, p. 24). Libâneo (2011), por sua vez, enfatiza a necessidade de se repensar a escola, reconhecendo que ela não detém um domínio exclusivo do saber. Para o autor (2011, p. 31), o ponto crucial é uma formação que auxilie “o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos e habilidades atitudes e valores”.

Essas afirmações levam-nos a refletir sobre o ensino de Matemática e sobre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador, que está em sala de aula e que acompanha todo o percurso da alfabetização dos alunos e a aquisição dos primeiros conceitos matemáticos. É necessário interrogar mais de perto o que se espera de um professor que não recebeu formação inicial apropriada. Para isso, é essencial conhecer a realidade de que se fala.

Considerando essas necessidades, esta pesquisa procurou investigar o imaginário acerca do ensino de Matemática e da formação continuada no discurso das coordenadoras do PNAIC, atuantes no município de Barra do Bugres. A formação a que nos referimos foi destinada aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PNAIC de acordo com os cadernos de formação apresenta-se como uma contribuição para a formação de alfabetizadores no Brasil, tema que abordaremos no item a seguir.

#### 1.1.4 O PNAIC: política educacional de formação continuada de professores alfabetizadores

Em 2007, o MEC organizou o Plano de Metas e Compromisso com o seguinte *slogan*: “Todos pela Educação”. Esse plano integrou o programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), instituído pelo Decreto n.º 6.094 de abril de 2007, que dispunha sobre a implementação de programas e ações de assistência técnica e financeira voltadas para o campo educacional. A responsabilidade desses programas e ações seria da União, em regime de colaboração com estados, municípios, Distrito Federal, famílias e comunidade em geral (BRASIL, 2007).

Esse decreto, fundado em 28 diretrizes previstas em seu artigo 2.º, disponibilizou instrumentos de implementação e avaliação da Educação brasileira, visando à qualidade da Educação básica e, sobretudo, ao fortalecimento colaborativo das ações educacionais. A seguir, apresentamos os cinco incisos do artigo 2.º:

I- estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

**II- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;**

III- acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV- combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V- combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação. (BRASIL, 2007, grifo nosso).

As ações que visam à promoção da Educação Básica, com ênfase nos anos iniciais, têm sido continuamente articuladas e regulamentadas nos meios de dispositivos legais, com orientações e articulações para as demandas educacionais,

principalmente com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, conforme destacamos no trecho citado acima.

A Resolução n.º 7 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, também foi pensada como um instrumento com estratégias para promover e garantir o acesso à alfabetização. A referida resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e, em seu artigo 30.º, determina que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam asseguradas a alfabetização e o letramento, garantindo o desenvolvimento de formas diversas de expressão, contemplando o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música, das demais artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2010).

Em 2011, os municípios, os estados e o Distrito Federal foram convidados a aderirem ao Plano de Metas para a Educação, desenvolvendo ações específicas. Esses entes federativos deveriam elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>10</sup>, com base na situação educacional local e em especificidades regionais.

Assim, como resultado do constante debate acerca da Educação e dos direitos das próprias crianças, têm sido promovidas ações articuladas na busca de melhorias na Educação básica. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, dos quais, para o MEC (2014), destaca-se, o de “garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças sem exceção e no momento certo: até o terceiro ano do Ensino Fundamental” é, portanto, uma prioridade (BRASIL, 2014, p. 6).

Com essa preocupação em mente, chegou-se ao PNAIC, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Ele surge como um programa de formação continuada a serviço de todos os professores atuantes no ciclo de alfabetização, em território nacional, cujo objetivo principal é, como já foi afirmado, a alfabetização até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Após a criação do programa, seguiu-se um período de ampla discussão e divulgação, que visou a estimular a adesão ao plano de metas por partes dos entes federativos.

---

<sup>10</sup>Plano de Ações Articuladas (PAR), fomentado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa à construção de planos de ações educacionais voltadas para a melhoria da Educação com base nos diagnósticos e no apoio técnico e de para assessoramento de ações educacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 20 out. 2016.

O PNAIC atende, de modo mais específico, às diretrizes do Plano Nacional da Educação (PNE)<sup>11</sup>, que é regulamentado pela Lei n.º 13.005/2014<sup>12</sup>, cuja meta 5 propõe “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, s/p). De acordo com o seu documento fundador, o PNAIC é resultado de muito trabalho e de investimentos na construção de uma política educacional (BRASIL, 2012). O programa fundamenta-se no compromisso assumido entre os governos federal, estadual e municipal com a alfabetização infantil. Segundo o PNAIC, a pessoa alfabetizada é:

aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a Matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola. (BRASIL, 2014, p. 10).

Para participar do programa, o dirigente municipal ou estadual de Educação realiza a adesão *online* ao PNAIC, no portal do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), um portal operacional para capacitação dos servidores do MEC.

Seguindo as orientações do PNE e as determinações do MEC para o fortalecimento da Educação pública, cabe ao PNAIC assegurar o direito à aprendizagem no Ensino Fundamental, propondo debates sobre os resultados da prova ANA.

Desse modo, as questões educacionais passam a ser debatidas numa perspectiva colaboracionista de âmbito nacional. A palavra “pacto<sup>13</sup>”, que figura no nome do programa, indica que o PNAIC ultrapassou a mera noção de contrato ou acordo que pode ser rapidamente desfeito ou revogado. Entende-se que esse substantivo foi usado intencionalmente, por sua força semântica mais forte do que a dos outros vocábulos citados. A finalidade é tornar o programa um compromisso

---

<sup>11</sup>“Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2017.

<sup>12</sup>Lei n.º 13.005/2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>13</sup> Acordo, trato, compromisso entre pessoas, grupos ou países, combinação, convenção, tratado. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pacto>>. Acesso em: 12 fev. 2017.



Legenda:

|              |                                                                                                         |                |                                             |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------|
| REGIÃO NORTE |  Acre                  | <b>Ufac</b>    | Universidade Federal do Acre                |
|              |  Amazonas              | <b>Ufam</b>    | Universidade Federal do Amazonas            |
|              |  Pará                  | <b>Ufopa</b>   | Universidade Federal do Oeste do Pará       |
|              |  Pará                  | <b>Ufpa</b>    | Universidade Federal do Pará                |
|              |  Roraima               | <b>Ufr</b>     | Universidade Federal de Roraima             |
|              |  Tocantins             | <b>UFT</b>     | Universidade Federal do Tocantins           |
|              |  Amapá                 | <b>Unifap</b>  | Universidade Federal do Amapá               |
|              |  Rondônia              | <b>Unir</b>    | Universidade Federal de Rondônia            |
| CENTRO-OESTE |  Goiás                 | <b>UFG</b>     | Universidade Federal de Goiás               |
|              |  Mato grosso do Sul    | <b>Ufms</b>    | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  |
|              |  Mato grosso           | <b>Ufmt</b>    | Universidade Federal de Mato Grosso         |
|              |  Distrito Federal      | <b>UNB</b>     | Universidade de Brasília                    |
| NORDESTE     |  Alagoas               | <b>Ufal</b>    | Universidade Federal de Alagoas             |
|              |  Bahia                 | <b>Ufba</b>    | Universidade Federal da Bahia               |
|              |  Ceará                 | <b>UFC</b>     | Universidade Federal do Ceará               |
|              |  Maranhão             | <b>Ufma</b>    | Universidade Federal do Maranhão            |
|              |  Paraíba             | <b>Ufpb</b>    | Universidade Federal da Paraíba             |
|              |  Pernambuco          | <b>Ufpe</b>    | Universidade Federal de Pernambuco          |
|              |  Piauí               | <b>Ufpi</b>    | Universidade Federal do Piauí               |
|              |  Bahia               | <b>Ufrb</b>    | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  |
|              |  Rio grande do Norte | <b>Ufrn</b>    | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
|              |  Sergipe             | <b>UFS</b>     | Universidade Federal de Sergipe             |
|              |  Bahia               | <b>Uneb</b>    | Universidade do Estado da Bahia             |
|              |  Espírito Santo      | <b>Ufes</b>    | Universidade Federal do Espírito Santo      |
| SUDESTE      |  Rio de Janeiro      | <b>Ufrj</b>    | Universidade Federal do Rio de Janeiro      |
|              |  São Paulo           | <b>Unesp</b>   | Universidade Estadual Paulista              |
|              |  São Paulo           | <b>Ufscar</b>  | Universidade Federal de São Carlos          |
|              |  São Paulo           | <b>Unicamp</b> | Universidade Estadual de Campinas           |
|              |  Minas Gerais        | <b>Ufjf</b>    | Universidade Federal de Juiz de Fora        |
|              |  Minas Gerais        | <b>Ufmg</b>    | Universidade Federal de Minas Gerais        |
|              |  Minas Gerais        | <b>Ufop</b>    | Universidade Federal de Ouro Preto          |
|              |  Minas Gerais        | <b>UFU</b>     | Universidade Federal de Uberlândia          |

|     |                                                                                                     |                  |                                                          |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------|
|     |  Minas Gerais      | <b>Ufvjm</b>     | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
|     |  Minas Gerais      | <b>Uemg</b>      | Universidade do Estado de Minas Gerais                   |
|     |  Minas Gerais      | <b>Unimontes</b> | Universidade Estadual de Montes Claros                   |
| SUL |  Paraná            | <b>Uem</b>       | Universidade Estadual de Maringá                         |
|     |  Rio Grande do Sul | <b>Ufsm</b>      | Universidade Federal de Santa Maria                      |
|     |  Santa Catarina    | <b>Ufsc</b>      | Universidade Federal de Santa Catarina                   |
|     |  Rio Grande do Sul | <b>Ufpel</b>     | Universidade Federal de Pelotas                          |
|     |  Paraná            | <b>Uepg</b>      | Universidade Estadual de Ponta Grossa                    |
|     |  Paraná            | <b>Ufpr</b>      | Universidade Federal do Paraná                           |

Fonte: Organizado pelas autoras (2017)<sup>15</sup>.

Participam do PNAIC professores das redes públicas municipais e estaduais que aderiram ao programa. O controle é feito por meio do CPF cadastrado no Simec. Entre os anos de 2013 e 2015, os coordenadores e diretores das escolas não participaram da formação, pois não estavam incluídos no programa como professores alfabetizadores. Já no ano de 2016, os coordenadores foram aceitos para a formação, exceto os diretores escolares; no entanto, estes puderam participar da formação recebendo certificação pelas secretarias municipais de Educação.

A carga horária específica da formação foi atribuída por área do conhecimento e distribuída em encontros com professores atuantes na alfabetização. No quadro 1, é possível observar uma ligeira diminuição do número de participantes em cada ano.

Quadro 1 - Formação de professores.

| Ano  | Área de formação                                                                       | Carga horária | Número de professores |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------|
| 2013 | Linguagem                                                                              | 120 horas     | 313.599               |
| 2014 | Matemática                                                                             | 160 horas     | 311.916               |
| 2015 | Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade | 80 horas      | 302.057               |
| 2016 | Ciências Humanas                                                                       | 100 horas     | 248.919               |

Fonte: SisPacto (BRASIL, 2015; 2016).

<sup>15</sup>Lista de universidades federais brasileiras. Disponível em: <<https://goo.gl/3wKC3r>>. Acesso em: 20 out. 2017. Lista das universidades estaduais brasileiras. Disponível em: <<https://goo.gl/RHpQ7z>>. Acesso em: 20 out. 2017.

O PNAIC iniciou as atividades de formação para os professores alfabetizadores em serviço em 2013, com cursos de carga horária de 120 horas, com duração de dois anos. No ano de 2016, foram formados pelo programa, com carga horária mínima de 100 horas, 38.598 coordenadores pedagógicos. A ênfase da formação recaiu sobre a leitura, a escrita e o letramento matemático (BRASIL, 2016). Avaliada como positiva, a formação ocorre até os dias de hoje, aliando-se ao Programa Novo Mais Educação (Pnme) e também englobando a Educação Infantil, conforme o artigo 3.º da Portaria<sup>16</sup> n.º 826, de 7 de Julho de 2017, conforme o § 2.º:

As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do Ensino Fundamental, [...] cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017, s/p).

No fluxograma da Figura 4 apresentamos o ciclo do processo organizacional do programa do PNAIC, como uma política em âmbito Nacional.

Figura 4 - Fluxograma do PNAIC.



Fonte: Organizado pelas autoras (2017).

Como política nacional de formação de professores alfabetizadores, o PNAIC visou proporcionar uma formação continuada com o apoio de universidades públicas,

<sup>16</sup> Portaria n.º 826, de 7 de Julho de 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/u3PS1j>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

que ofertaram cursos de formação para professores formadores, os orientadores de estudos (OE), que, posteriormente, ministraram a formação dos professores atuantes em salas de aula do ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Figura 5, é esquematizada essa organização da formação do PNAIC em 2014.

Figura 5 - Organograma do PNAIC 2014.



Fonte: Organizado pelas autoras (2017).

O curso previu atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula como requisito de atividades do curso. Além disso, as ALE também foram objetivos prioritários. As avaliações diagnósticas com os alunos foram levadas às sistematizações e às discussões do PNAIC por meio de relatórios. Os resultados retornaram novamente para os professores e proporcionaram uma fonte de discussão. Segundo o próprio documento orientador do programa:

[U]ma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo. (BRASIL, 2015, p. 8).

Tal como é mencionado no documento orientador do PNAIC, a formação dos professores alfabetizadores também foi direcionada para a análise e o diagnóstico da

sala de aula, visando a identificar as dificuldades dos alunos e a propor soluções e estratégias. A formação está, assim, orientada

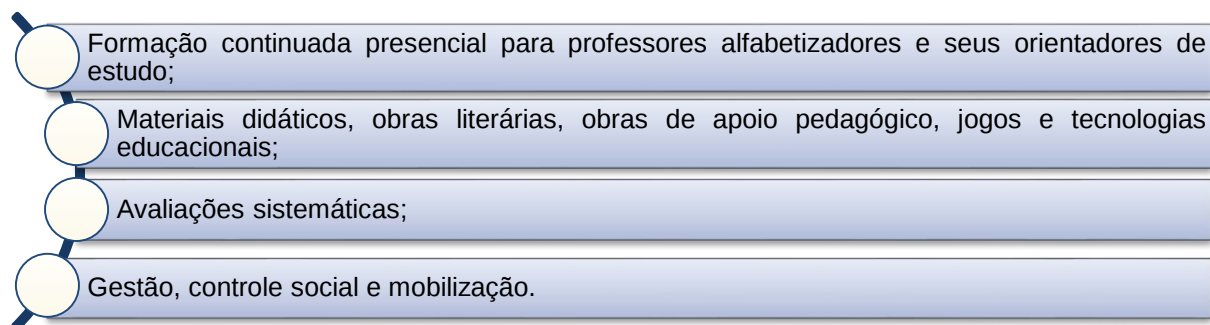
para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; [...], na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática. (BRASIL, 2016, p. 4).

A partir desses pressupostos, o processo de diagnóstico e de discussão, durante a formação, ajuda a perceber que os profissionais multiplicadores desempenham um papel importante de busca de soluções das dificuldades, não apenas no sentido de que reavaliam e refletem sobre as práticas pedagógicas, mas também porque propõem soluções para problemas ligados à alfabetização em curto, médio e longo prazo. Nesse sentido, destacamos o OE e o CM como importantes agentes atuantes neste processo.

O OE exerce uma função considerada primordial para o programa no município, pois ele, juntamente com o CM, organiza e adapta as formações de acordo com as especificidades locais, ajustando os horários e o calendário, bem como lidando com as especificidades dos professores alfabetizadores. Ambos os profissionais travam contato direto com as diversas realidades e necessidades educacionais das escolas municipais.

Na modalidade presencial, a formação continuada para os professores alfabetizadores iniciou-se em 2013, organizada por um período de acordo com cronograma nacional. Para as formações destinadas aos professores alfabetizadores, foi proposto um cronograma nacional de atividades, que, no entanto, mantinha-se flexível em relação às demandas e à organização de cada município, para atender às especificidades locais. O PNAIC é organizado por um conjunto de ações promovidas pelo MEC, que se apoiam em quatro eixos de atuação, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Organograma dos eixos de atuação do PNAIC.



Fonte: BRASIL (2014, p. 8).

No primeiro eixo, “Formação continuada”, o PNAIC desenvolve ações centradas nos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, com a finalidade de promover o acompanhamento da aprendizagem das crianças. Outros objetivos são: o planejamento e a avaliação das situações didáticas; o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Com base nas estratégias formativas do programa, as ações docentes estão “intrinsecamente ligadas às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias” (BRASIL, 2012, p. 27). Nessa perspectiva, a formação do docente “visa a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal [e] profissional” (BRASIL, 2012, p. 28).

Com essa visão, o programa concebe que a formação continuada não objetiva o treinamento voltado para o ensino de técnicas a serem reproduzidas, mas antes prioriza a orientação de diferentes estratégias formativas que podem melhorar as práticas pedagógicas. O propósito é auxiliar os professores alfabetizadores a se compreenderem como sujeitos em desenvolvimento. A docência é um desafio para percorrer novos caminhos e desfrutar de novas experiências (BRASIL, 2012). Além disso, a formação continuada articula teoria e prática.

A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos (BRASIL, 2015, p. 53).

Em relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, de maneira geral, o PNAIC estabelece quatro princípios centrais. São eles:

1. Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, s/p).

Já sobre o contexto da formação de professor, há a menção, no documento orientador do PNAIC, de que, no passado, a formação para a docência era realizada apenas antes da atuação profissional, fosse por meio do magistério ou de formação similar, ou curso superior em Pedagogia. Contudo, a partir de 2013, passou-se a priorizar uma formação continuada, com professores colocando em prática tal formação em sala de aula, fortalecendo a necessidade de se transformar a teoria em habilidades práticas. Espera-se que, com tais concepções, a prática pedagógica possa ser aprimorada (BRASIL, 2012).

Os documentos de referência sobre o PNAIC afirmam também que, para o professor exercer a sua função de forma plena, é preciso que ele tenha clareza do que ensina e de como ensina. É com esse enfoque que o caderno de formação do professor reforça a necessidade de um entendimento técnico e prático das metodologias que são apontadas como necessárias para o ensino.

O segundo eixo, “Materiais Didáticos e Pedagógicos”, é composto por um conjunto de materiais específicos para a alfabetização, tais como livros didáticos, obras pedagógicas, jogos pedagógicos, obras de apoio aos professores, jogos e *softwares*. O MEC disponibiliza para *download* os cadernos de formação. Eles podem ser encontrados em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php?todos>> (acesso em: 20 de maio de 2016). Além disso, os professores participantes recebem gratuitamente esses cadernos impressos, ação financiada pelo Fundeb.

O terceiro eixo do Pacto, “Avaliações sistemáticas”, reúne três componentes principais (BRASIL, 2017, s/p):

- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor com os alunos.

- Os professores terão acesso a um sistema informatizado, onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2.º ano. Por meio desse sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma e fazer ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3.º ano do Ensino Fundamental.

- Ao final do 3.º ano, todos os alunos farão uma avaliação aplicada pelo Inep. O objetivo dessa avaliação universal será aferir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final desse ciclo. O MEC assumirá o custo dos sistemas e das avaliações externas.

Foi disponibilizado aos cursistas um caderno de avaliação, para que pudessem indicar reflexões e sugestões. Além disso, esse caderno contém o diagnóstico das avaliações com sugestões de atividades que, de acordo com o caderno, possui a finalidade de promover um ensino mais eficiente (BRASIL, 2012). Para garantir a participação no programa, foi necessário que o município fizesse a adesão por meio do PAR, comprometendo-se em realizar todas as avaliações indicadas pelo Inep.

O quarto e último eixo, “Gestão, controle social e mobilização”, reúne quatro instâncias de gerenciamento, sendo elas:

Um Comitê Gestor Nacional; Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (BRASIL, 2012, s/p).

Cabe ressaltar que o MEC promove ações de monitoramento, via Sistema de monitoramento (SisPacto<sup>17</sup>), para o curso de formação dos OE vinculados ao PNAIC, com o objetivo de apoiar e de orientar o gerenciamento nas redes de ensino. Os participantes do programa recebem uma bolsa de auxílio financeiro<sup>18</sup> mensal. Conforme os critérios estabelecidos na Resolução CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013, e na Portaria MEC n.º 1458, de 14 de dezembro de 2012, tal bolsa é condicionada à presença nas aulas (75%) e à finalização das atividades de formação

---

<sup>17</sup>Sispacto: Público Alvo: Coordenador local, orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cadastrarusuario.php?sisid=182>> Acesso em: 10 out. 2016.

<sup>18</sup>Portaria n.º 154, de 22 de março de 2016. Artigo 2.º. Define o valor máximo das bolsas pagas aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC. Disponível em: <[http://mec.gov.br/imagens/portarias/Portaria\\_155.pdf](http://mec.gov.br/imagens/portarias/Portaria_155.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

presencial propostas em sala de aula. O OE e o CM também são remunerados. Todos os professores alfabetizadores que recebem bolsas precisam manter-se atuantes nas atividades do programa e permanecer em sala de aula.

No Quadro 2, são apresentados os valores das bolsas, distribuídos de acordo com a função no programa.

Quadro 2 - Valores da bolsa por perfil de participantes do PNAIC anteriores a 2017.

|                    | Perfil                                               | Nº de participantes                                                                                                                                         | Valor da bolsa |
|--------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Equipe de Gestão   | Coordenador Estadual                                 | 1 por Estado                                                                                                                                                | R\$ 2.000,00   |
|                    | Coordenador Undime                                   | 1 por Estado                                                                                                                                                | R\$ 2.000,00   |
|                    | Coordenador Regional                                 | 1 por regional                                                                                                                                              | R\$ 1.400,00   |
|                    | Coordenador Local                                    | 1 por Município *                                                                                                                                           | R\$ 1.200,00   |
| Equipe de formação | Coordenador-geral da instituição formadora           | 1 por instituição formadora                                                                                                                                 | R\$ 2.000,00   |
|                    | Coordenador adjunto                                  | 2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão; e</li> <li>Alfabetização e Letramento.</li> </ul> | R\$ 1.400,00   |
|                    | Formadores da instituição formadora                  | 1 para 30 Coordenadores;<br>1 para 30 Orientadores de estudo.                                                                                               | R\$ 1.100,00   |
|                    | Supervisor                                           | 1 para 75 Orientadores de estudo                                                                                                                            | R\$ 1.200,00   |
|                    | Orientadores de Estudo***                            | 1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**                                                                                         | R\$ 765,00     |
| Público-alvo       | Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico | O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015                                                                 | R\$ 200,00     |

Fonte: Extraído do Documento orientador<sup>19</sup> do PNAIC (BRASIL, 2016).

<sup>19</sup> Portaria n.º 154, de 22 de março de 2016. Artigo 2.º. Define o valor máximo das bolsas pagas aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC. Disponível em: <[http://mec.gov.br/imagem/portarias/Portaria\\_155.pdf](http://mec.gov.br/imagem/portarias/Portaria_155.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

Os coordenadores pedagógicos das escolas só recebem bolsas se também estiverem em sala de aula. Em outros casos, podem participar do curso, mas não são cadastrados no programa, não tendo direito à bolsa auxílio. Em 2017, os valores da bolsa auxílio mudaram. Os novos valores são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Valores da bolsa por perfil de participantes do PNAIC – ano de 2017.

|                    |                                                                           |                                                            |              |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------|
| Equipe de Gestão   | Coordenador Estadual                                                      | 1 por UF                                                   | R\$ 1.500,00 |
|                    | Coordenador União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) | 1 por UF                                                   | R\$ 1.500,00 |
|                    | Coordenador de Gestão                                                     | 1 por UF                                                   | R\$ 1.500,00 |
|                    | Coordenador Regional                                                      | 1 por regional conforme a organização da rede de ensino UF | R\$ 1.200,00 |
|                    | 1 por município                                                           | 1 por município                                            | R\$ 1.000,00 |
| Equipe de formação | Coordenador da Formação                                                   | 1 por UF                                                   | R\$ 1.500,00 |
|                    | Formador estadual                                                         | 1 para 20 formadores regionais                             | R\$ 1.200,00 |
|                    | Formador regional                                                         | 1 para 25 formadores locais                                | R\$ 1.000,00 |
|                    | Formador local – Educação Infantil                                        | 1 para cada 25 alunos e coordenadores pedagógicos          | R\$ 765,00   |
|                    | Formador local do 1.º ao 3.º ano                                          | 1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos          | R\$ 765,00   |
|                    | Formador local – Novo Mais Educação                                       | 1 para 25 articuladores de escola                          | R\$ 765,00   |
|                    | Coordenador de pesquisa                                                   | 1 por Projeto                                              | R\$ 765,00   |
| Equipe de pesquisa | Pesquisador                                                               | O quantitativo varia conforme o Projeto                    | R\$ 400,00   |

Fonte: Documento orientador<sup>20</sup> (BRASIL, 2017, p. 30).

Destacamos, ainda, que, no ano de 2017, a concessão de bolsas não foi mais direcionada também aos professores. Após as atribuições estabelecidas na Resolução n.º 12, de 6 de setembro de 2017, passaram a ser concedidas bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada do PNAIC. De acordo

<sup>20</sup> Portaria n.º 154 de 22 de março de 2016. Artigo 2º. Define o valor máximo das bolsas pagas aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC. Disponível em: <[http://mec.gov.br/imagem/portarias/Portaria\\_155.pdf](http://mec.gov.br/imagem/portarias/Portaria_155.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

com o documento orientador do programa (BRASIL 2017, p.15), a formação continuada objetivou atender a três grupos de educadores. São eles:

a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

A formação da equipe de gestão do PNAIC é composta por coordenadores estaduais, regionais, locais e pela Undime. Esses profissionais são responsáveis pelo “acompanhamento, definição de metas e avaliação do programa em âmbito local e estadual será realizada pelas instituições formadoras primordialmente em serviço e com o suporte de tecnologias” (BRASIL, 2006, p.7).

De modo geral, o significado da palavra “gestão” aponta para gerenciamento ou administração. Em Educação, é usual a conjugação dessa palavra ao adjetivo “democrática”. A gestão democrática engloba um conjunto de princípios para uma administração descentralizada e mais participativa. Segundo Dourado (2006, p. 76),

[...] gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

De acordo com Vian (2014, p. 37-38), uma gestão democrática precisa considerar, fundamentalmente, “a realidade dada dos sujeitos sociais concretos, e construir de forma coletiva o seu projeto pedagógico, o qual deverá explicitar com clareza conteúdos, processos, métodos, concepções”.

A seguir, trataremos da formação do professor formador, o OE, bem como da distribuição da carga horária das formações de acordo com os respectivos anos do Ensino Fundamental.

#### 1.1.5 A formação do professor orientador no PNAIC

As diretrizes do PNAIC para a formação do OE definem as atribuições desse profissional, que vão além do exercício de saberes pedagógicos e da experiência com a alfabetização. As atividades de formação foram realizadas por professores das

universidades, que ministraram a formação ao OE. Esses professores foram previamente selecionados no município por meio de edital, com pré-requisitos estabelecidos pelo programa.

As formações ocorreram em Instituições de Ensino Superior, que precisavam ter aderido ao PNAIC. No Quadro 4, é apresentada a distribuição da carga horária dos OE, durante os anos de 2013 a 2016, em nível nacional.

Quadro 4 - Formação dos OE anos de 2013 a 2016.

| Ano  | Área de formação                                                                       | Carga horária |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 2013 | Linguagem                                                                              | 200 horas     |
| 2014 | Matemática                                                                             | 200 horas     |
| 2015 | Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade | 100 horas     |
| 2016 | Ciências Humanas                                                                       | 200 horas     |

Fonte: Documento do PNAIC (BRASIL, 2015; 2016).

De acordo com o documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC (BRASIL, 2016), são atribuições do OE:

a) Elaboração dos relatórios periódicos das atividades realizadas, realização das avaliações e acompanhamento do desempenho dos alunos; b) Realizar análise e sistematizar os dados para subsidiar a construção de planos para auxiliar as escolas; c) Coordenar e orientar as discussões dos resultados de avaliações institucionais e externas, além disso, divulgar amplamente os resultados dessas avaliações visando a melhoria da aprendizagem; d) Elencar e identificar os fatores que determinam a aprendizagem dos alunos; e) Identificação e disseminação de boas práticas; monitoramento, avaliação e proposição de ajustes e melhorias na implementação do PNAIC em âmbito local, regional, estadual e no MEC, visando firmar um planejamento que se fortaleça e se organize de maneira a se propagar para os demais anos. (BRASIL, 2016, p. 6).

O PNAIC orienta os CM a realizarem o estudo de dois documentos: a Portaria n.º 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto e suas ações e descreve as principais responsabilidades de cada ente federado; e a Portaria n.º 1.458, de 14/12/2012, que define categorias e os parâmetros para concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto.

De acordo com os documentos de referência (BRASIL, 2016, p. 7), as principais atribuições do CM local são (BRASIL, 2016, p. 7):

- Cadastrar os OE e os professores alfabetizadores nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
- apoiar as Instituições de Ensino Superior na organização do calendário acadêmico, na definição dos polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;
- monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos OE aos Professores Alfabetizadores;
- assegurar, na Secretaria de Educação, as condições de deslocamento, alimentação e hospedagem dos OE e dos professores alfabetizadores para participação nos encontros presenciais, sempre que necessário;
- articular-se com os gestores escolares visando ao fortalecimento da formação para os professores alfabetizadores;
- organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências no próprio município, estado ou Distrito Federal;
- monitorar o recebimento e a devida utilização dos materiais pedagógicos previstos nas ações do Pacto;
- acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2.º ano, e o registro dos resultados, pelos professores alfabetizadores, em sistema disponibilizado pelo MEC;
- acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da avaliação externa no final do 3.º ano do Ensino Fundamental, assegurando as condições logísticas necessárias;
- manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando a disseminar as ações do Pacto, prestando os esclarecimentos necessários e encaminhando eventuais demandas à Secretaria de Educação e ao MEC; e
- reunir-se constantemente com o titular da Secretaria de Educação com o intuito de avaliar a implementação das ações do Pacto e implantar medidas corretivas eventualmente necessárias.

Para que todas essas atribuições possam ser realizadas com eficiência, é necessário um tempo para o planejamento e execução para cada uma delas. Desse modo, há uma agenda de trabalho disponível, no SisPacto, para os coordenadores do programa, com o objetivo de monitorar as ações do PNAIC.

De acordo com os cadernos de orientação, os coordenadores municipais do PNAIC não tiveram uma formação específica para essa função. Contudo, a presença dos coordenadores municipais era permitida nas formações do OE. Tal situação mudou com as avaliações internas, que identificaram ser necessária a formação também para o CM. Assim, a partir do ano de 2015, coordenadores municipais passaram a ter uma formação destinada à função que desempenham, articulada às atividades dos OE.

No próximo capítulo, trataremos do caminho metodológico que percorremos durante a investigação deste trabalho. Serão também caracterizados os sujeitos participantes e o lócus da pesquisa.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Desde início do nosso curso de mestrado no Ppgecm, em 2016, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (Smec) de Barra do Bugres sinalizava o interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa direcionada ao ciclo de alfabetização, uma vez que o município, naquele momento, buscava construir uma política pública municipal na área da Educação, com uma proposta pedagógica própria. Considerando o nosso interesse por esse assunto, também em decorrência de uma participação como conselheira de Educação, desenvolvemos um projeto de pesquisa para atender a esse interesse do município, projeto que foi submetido à linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática do Ppgecm.

Nas disciplinas cursadas, tivemos contato com muitas abordagens e aprendizados e com novas possibilidades de entendimento nos encontros de estudos e nos eventos. Isso tudo em muito contribuiu para este estudo. Todas essas vivências, somadas a uma atuação como professora e conselheira municipal de Educação, permitiram traçar o caminho desta pesquisa, cujo objetivo é compreender o imaginário da formação das coordenadoras do PNAIC. Julgamos que essa investigação pode proporcionar elementos importantes para a formação continuada do professor alfabetizador, em especial aqueles que ensinam Matemática no município de Barra do Bugres.

Identificamos que as pesquisas sobre o PNAIC concentram-se, até o momento, no professor alfabetizador. Desse modo, optamos por investigar o programa através do discurso da CM e da OE atuantes no programa na rede municipal de ensino durante o ano de 2014.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, procedendo a uma análise descritiva, preocupando-se com o processo, com o significado e com o conhecimento, e não apenas com os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa bibliográfica foi feita em artigos, livros, teses e referenciais publicados e validados. Conforme afirma Fonseca (2002, p. 32), esse tipo de pesquisa é “feita a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios impressos e eletrônicos”.

Para a produção do *corpus* de análise, foram feitas entrevistas semiestruturadas com a CM e a OE, buscando compreender seus discursos. O uso de entrevistas do

tipo semi-estruturada justifica-se por se aproximarem mais de um diálogo. Segundo Triviños (1987), a entrevista é um instrumento que tem sido usado eficazmente nas pesquisas em Educação, por permitir estabelecer relação direta com os sujeitos da investigação, proporcionando maior confiabilidade às informações. Após a entrevista, foram feitas anotações, principalmente, dos pontos que, naquele momento, foram julgados como pertinentes. Eles foram retomados posteriormente nas transcrições.

A pesquisa documental, com os documentos do PNAIC e o caderno de anotações contendo as atividades da OE e da CM, também proporcionaram uma ampliação das informações e favoreceram os demais procedimentos. Assim, a leitura e o entendimento desses documentos possibilitaram uma fundamentação importante para esta pesquisa. Os cadernos de anotações da OE e da CM, que continham registros dos encontros de formação, também proporcionaram informações pertinentes para caracterização da formação do PNAIC.

Um questionário (Apêndice B) foi elaborado para auxiliar na busca de informações, que contribuiu para identificar aspectos da OE e da CM, bem como para estabelecer questões sobre a formação continuada do PNAIC em 2014. Gil (2008) afirma que as respostas aos questionários apresentam informações que permitem ao pesquisador descrever as características dos sujeitos pesquisados. Reiteramos, ainda, que, por opção desta pesquisa, o questionário foi aplicado momentos antes da entrevista, o que proporcionou maior abertura para as falas das entrevistadas. No (Apêndice C) foi organizado um roteiro para a entrevista gravada em áudio, que constituiu a construção do *corpus* e da elaboração das discussões e análises.

Em relação referencial teórico de análise, adotamos a perspectiva da AD de vertente francesa, uma vez que pesquisamos o funcionamento do imaginário, pois segundo Orlandi (2000):

[...] todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empríricos como tal, isto é, como estão descritos, na sociedade em que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que, resultam de projeções. **São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.** (ORLANDI, 2000, p. 40, grifos nossos).

Buscamos compreender o imaginário em funcionamento no *corpus* oral das coordenadoras, especificamente sobre a formação continuada do PNAIC em

Matemática e o ensino de Matemática no contexto da formação, ocorrida no ano de 2014, em Barra do Bugres. Na AD, segundo Orlandi (2000), a interpretação compõe a análise e não há descrição sem trabalho de interpretação, sendo necessário um deslocamento do pesquisador em relação ao sujeito, o que requer um dispositivo de análise que, na nossa pesquisa, direcionou-se para a compreensão do imaginário.

A opção de as análises seguirem o viés da AD se deu pelo fato de que essa corrente de pensamento defende “não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2000, p. 62). Na AD, não há interpretação; há antes um trabalho de interpretação, conforme afirma Orlandi (2000, p. 65):

Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, que produzem gestos de interpretações. De um lado o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade.

Com base nessas ideias, a CM e a OE produziram interpretações do que experienciaram nas relações, nos momentos de aprendizagens e nos estudos. Essas profissionais produzem e reproduzem dizeres, que podem ser representados no imaginário sobre a formação oferecida pelo PNAIC e sobre a própria formação delas e de seus pares.

Foram articuladas exposição desse imaginário em estudo, o que nos permitiu encontrar as marcas e as pistas que orientaram o trabalho de interpretação do discurso<sup>21</sup> em análise. Considerando que, na teoria da AD, é necessário pontuar questões importantes antes de proceder às análises, reiteramos que essa teoria não propõe somente interpretação. Dentre as metodologias mobilizadas para a análise do *corpus*, destacamos o que Fernandes (2008) chama de “recorte”, definido como sendo uma unidade discursiva. Trata-se da seleção de pequenas partes do discurso, que apresentam relações semânticas que contextualizam e representam os objetivos dos estudos. “O recorte pode atentar também uma necessidade de delimitação do material, dada a sua extensão, pela focalização de enunciados específicos”, afirma Fernandes (2008, p. 65).

Em seguida, traçamos um breve perfil das participantes da pesquisa.

---

<sup>21</sup> Buscando alcançar nosso objetivo de pesquisa, os discursos das pesquisadas, apresentados neste trabalho, não foram textualizados; apenas inseriram-se as pontuações necessárias nas transcrições.

## 2.1 Participantes da pesquisa

Em pesquisa realizada sobre o PNAIC, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), verificamos que poucas teses e dissertações discorriam sobre o professor orientador, bem como sobre o coordenador do programa em âmbito municipal.

No ano de 2014, a Smec de Barra do Bugres delegou a uma professora a função de OE. Ela seria responsável pela formação do PNAIC, no âmbito pedagógico. Foi também designada uma CM, responsável pelas atribuições administrativas do programa. As duas possuem ampla experiência na docência e na formação de professores, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Também possuem experiência na organização das discussões das políticas educacionais municipais de Educação.

A CM possui formação em Magistério. Posteriormente, realizou uma formação complementar, que, segundo ela, seria equivalente ao curso de Pedagogia. Ela optou por licenciatura em Matemática devido à chegada desse curso à Unemat de Barra do Bugres. Quando isso aconteceu, já estava cursando Letras, em Tangará da Serra, Mato Grosso. Devido à distância dessa cidade e às dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa, requisito obrigatório do curso, ela optou pelo curso de Matemática.

Essa profissional relatou que as suas lembranças acerca dos professores de Português e Matemática são muito boas. Eles a teriam marcando positivamente pela maneira objetiva de ensinar. Além disso, ela acredita que essa boa relação com esses professores foi primordial para o seu desenvolvimento escolar. Inspirada por sua professora de Português, a CM gostaria de frequentar um curso que pudesse atender às necessidades do ensino da leitura. Ela lamenta não ter cursado Pedagogia ou Letras, pois gosta muito do mundo da leitura. Como professora, atuou por 15 anos em sala de aula e, desses, quatro anos foram na área da Matemática. Posteriormente, ela assumiu a coordenação na escola em que atuava. Ficou por vários anos entre a sala, a coordenação e cargos administrativos. Atualmente, compõe a equipe de coordenadores municipais da Smec.

A OE possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação de Jovens e Adultos e em Planejamento Educacional. Atualmente, está cursando Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Ao longo de sua carreira docente,

ministrou diversas formações e também foi delas coordenadora, além de realizar as formações continuadas e as reuniões administrativas na rede municipal de ensino para os professores alfabetizadores.

A OE revela que escolheu o curso de Pedagogia por acreditar que a Matemática era muito difícil. Na sua infância, as lembranças sobre esse ensino a remetem a lembranças de castigos, principalmente quando errava a tabuada. Isso pode ter contribuído para aumentar as suas dificuldades em relação à matéria ao longo da sua vida escolar. Ela conheceu o PNAIC durante seu trabalho na Smec. Tendo concorrido em 2013 à seleção de OE, regida pelo Edital n.º 001/2012, de 25 de abril de 2012, foi aprovada, passando a atuar nessa função. Em 2015, abandonou o cargo e atualmente ocupa a função de coordenadora pedagógica da Smec.

Na próxima seção, é apresentada uma descrição do modo como ocorreram as entrevistas com as coordenadoras municipais do PNAIC.

## **2.2 A entrevista**

Foram realizadas visitas à Smec para verificar se os possíveis sujeitos de pesquisa se disponibilizariam a participar. Foram oito visitas no mês de junho de 2016 em que se travaram conversas informais sobre o PNAIC, com o intuito de conhecer o programa no âmbito municipal. Nas visitas, tivemos acesso aos materiais de formação e realizamos conversas também informais com alguns professores sobre a Matemática e a formação ofertada pelo PNAIC.

No mês de novembro de 2016, foram mais cinco visitas para a apresentação do projeto da pesquisa a ser desenvolvido. Posteriormente, foram coletadas assinaturas em um Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido, enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)<sup>22</sup> da Unemat. Foi requerida a autorização de livre acesso às informações necessárias para a investigação.

Foi considerada necessária uma aproximação às coordenadoras participantes da pesquisa antes da aplicação do questionário e da entrevista, pois notamos que, nas visitas para coletar informações gerais à Smec, havia certa ansiedade e preocupação por parte das entrevistadas em relação ao estudo de que participariam,

---

<sup>22</sup>A submissão do projeto ao CEP ocorreu em 18 de novembro de 2016. O parecer de aprovação foi obtido em 07 de maio de 2017.

o que é natural e revela uma compreensível preocupação de atender às expectativas da pesquisa.

As coletas de informações para a constituição do *corpus* da pesquisa ocorreram durante o mês de abril de 2017, após o dia 7, em horários diferentes, durante a semana, em dias alternados, para não intervir nas atividades das coordenadoras, minimizando, assim, as possíveis tensões e preocupações nos momentos que antecederam a entrevista.

Inicialmente, as pesquisadas sugeriram que a entrevista ocorresse no ambiente da Smec. A princípio, essa sugestão foi acatada. Argumentamos, no entanto, que a nossa presença naqueles momentos iniciais ainda estava destinada à coleta de materiais gerais. Colocamo-nos, assim, à disposição para uma conversa a respeito da pesquisa, caso as participantes precisassem de mais esclarecimentos. Tal período foi importante, pois certamente a entrevista teria sido prejudicada pelas amplas demandas das atividades laborais das pesquisadas, sempre com “urgências” para resolver. A constante preocupação com esses problemas poderia ter influenciado negativamente as respostas.

Considerando isso, ao agendarmos as entrevistas, foi sugerido que elas acontecessem em ambiente externo à Smec. As participantes teriam, assim, a possibilidade de responder às questões em um ambiente mais tranquilo, longe de suas atribuições diárias e das obrigações a cumprir. Podemos afirmar que, nessas condições, o diálogo resultou em respostas menos técnicas e com mais subjetividade.

Uma entrevista ocorreu na sala do Conselho Municipal de Educação (Comed) e a outra, em uma escola de Educação infantil, próxima à Smec. Esses encontros foram realizados no dia e no horário em que as pesquisadas se mostraram disponíveis para tal. Informamos que não seria estipulado um tempo máximo para a entrevista, que se desenvolveu por meio de um diálogo aberto, no qual as participantes foram interrogadas sobre o contexto do PNAIC e o percurso da formação em 2014.

Na seção a seguir, apresentamos informações sobre como foram feitas as transcrições das entrevistas.

### **2.3 As transcrições das entrevistas**

Antes de serem realizadas as entrevistas, foram pesquisados alguns modos de realizar as transcrições de um modo seguro e eficiente. Depois de alguns dias de

pesquisas e testes, chegamos à conclusão de que a maneira mais funcional seria por meio do uso do aplicativo de mensagens instantâneas e de chamada de voz *Whatsapp*<sup>23</sup>. Com as gravações transferidas para o computador, por meio do microfone, as falas das coordenadoras eram ouvidas; depois, repetiam-se as frases do áudio da entrevista para o celular, na opção de voz, e o *software* as transcrevia. Posteriormente, as falas foram organizadas em blocos de assunto. Após cada bloco, as falas eram enviadas para outro celular via *WhatsApp*; depois disso, todo o texto do celular foi transferido para um arquivo do programa *Microsoft Word*. Foi necessário ouvir o áudio novamente para verificar se não havia erros ou falta de palavras, pois algumas vezes o aplicativo não transcreve interjeições como “ah” ou “hum”, que são importantes para a análise.

Procedemos da seguinte maneira: primeiro, todo o áudio foi transcrito, por meio da audição e da narração, para que o aplicativo realizasse a transcrição; depois, realizamos nova conferência verificando e corrigindo os erros. Em seguida, ouvimos todo o áudio novamente, anotando as partes que pareciam ter mais potencial para as análises e o tempo em que ocorreram; em seguida, ouvimos o áudio mais uma vez.

Com as gravações das entrevistas e as transcrições, inicialmente realizamos três leituras: uma aleatória; outra, demarcando o que poderiam ser os recortes das análises; e, por último, uma na qual retomamos as primeiras anotações da transcrição para realizar um recorte para análise.

Foi necessário manter o *corpus* sempre à mão, para ouvir e ler repetidas vezes as transcrições, realizando exercícios de análises e, entre retrocessos e avanços, chegar a uma definição para a análise, o imaginário.

A seguir, apresentamos o lócus da pesquisa, com informações sobre o município de Barra do Bugres-MT.

---

<sup>23</sup>“WhatsApp: É um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão via internet, ou seja, é considerado um aplicativo de mensagens instantâneas para *Smartphones*. O *Whatsapp* foi lançado oficialmente em 2009 pelos veteranos do Yahoo! - uma das maiores empresas americanas de serviços para a internet - Brian Acton e Jan Koum, e funciona com sede em Santa Clara na Califórnia, Estados Unidos. Atualmente compatível com todas as principais marcas e sistemas operacionais de *smartphones* do mundo”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/whatsapp/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

## 2.4 O lócus da pesquisa: Barra do Bugres

O município de Barra do Bugres localiza-se no Mato Grosso, a 170 km da capital do estado, Cuiabá, e possui uma população de 33.700 habitantes, de acordo com o último censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) (2015). A Figura 7 apresenta uma imagem aérea da sede do município.

Figura 7 - Foto aérea parcial de Barra do Bugres.



Fonte: Disponível em: <[www.barradobugres.mt.gov.br/O-Municipio/Fotos-da-Cidade/](http://www.barradobugres.mt.gov.br/O-Municipio/Fotos-da-Cidade/)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Na foto aérea, apresentada na Figura 7, é possível ver o encontro das águas do Rio Paraguai (à direita), com as águas do Rio Bugres (à esquerda). A cidade ali construída, na “barra” do Rio Bugres, acabou recebendo esse nome, o de Barra do Bugres<sup>24</sup>. No início do povoamento, a cidade era palco de muitas lutas. Foi às margens do Rio Bugres que se abrigaram 15 bravos guerreiros que defenderam suas terras contra os avanços da Coluna Prestes (RAMOS, 2003). Todos sucumbiram às balas que vinham de todos os lados. Próximo ao local dessa batalha, foi construído um monumento ao lado do túmulo onde estão enterrados os corpos dos guerreiros, como homenagem. É o que mostra a Figura 8.

---

<sup>24</sup>“Barra” refere-se às margens do rio; “do Bugres” referia-se ao povo bugre que vivia nesse território e que acabou dando origem ao nome do rio. Na América, “bugre” designava o povo da terra, o índio. À época, tratava-se de uma denominação com sentido pejorativo (FERREIRA, 2008).

Figura 8 - Monumento em homenagem aos mártires<sup>25</sup> da luta contra a Coluna Prestes.



Fonte: Arquivo particular, 2017.

A diversidade é característica de Barra do Bugres<sup>26</sup>. Localmente, convivem muitos povos quilombolas, indígenas, comunidades ribeirinhas e migrantes nordestinos. A economia do município está baseada no agronegócio (bovinocultura de corte) e na indústria sucroalcooleira, setor em que se destaca a empresa Barralcool, responsável pela produção de álcool, biodiesel, açúcar, energia e etanol. Essa empresa emprega um grande número de funcionários. São em torno de 3.500 empregos diretos, sendo 2.800 na agricultura e 700 na indústria e administração (BARRALCOOL, 2017).

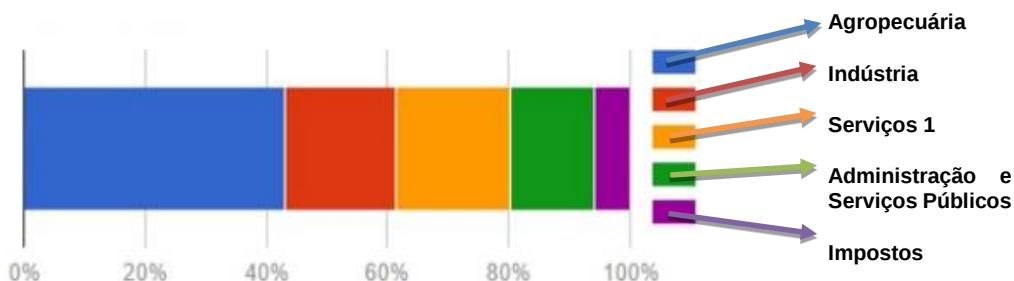
A Barra do Bugres conta ainda com o abatedouro Vale do Bugres. Existem na cidade indústrias de ração animal, indústrias de madeira, indústrias moveleira, serrarias, máquinas de beneficiamento de arroz, marcenarias onde se fabricam móveis e carrocerias, gráficas, metalúrgicas, serralherias, indústrias de cerâmica (tijolos, lajotas e telhas), e diversas empresas de pequeno e médio porte que

<sup>25</sup>Obra artesanal, idealizada por Marcos Reinaldo Parada Prado. Construída em ferro, com aproximadamente oito metros de altura, com o peso de duas toneladas (RAMOS, 2002).

<sup>26</sup>Disponível em: <<http://www.barradobugres.mt.gov.br/O-Municipio/Caracteristicas/10/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

empregam os habitantes. Na Figura 9, é apresentada uma esquematização da economia da cidade.

Figura 9 - Produto Interno Bruto de Barra do Bugres.



Fonte: Disponível em: <<http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/barra-do-bugres/dados-gerais/economia-de-barra-do-bugres/710>>. Acesso em: 20 nov 2017.

A Unemat também contribui para o desenvolvimento da cidade e concentra um significativo fluxo de alunos todos os anos na cidade, gerando emprego e renda e impulsionando o comércio local e o setor imobiliário. A Figura 10 mostra uma foto da fachada do *campus* Deputado Estadual Renê Barbour.

Figura 10 - Fachada da Unemat em Barra do Bugres.



Fonte: Disponível em: <<http://www.barradobugres.mt.gov.br/O-Municipio/Fotos-da-Cidade/>>. Acesso em: 28 de jan 2018.

No próximo item, discorreremos sobre a rede municipal de ensino de Barra do Bugres.

## 2.5 A rede Municipal de Ensino de Barra do Bugres

A Smec do município de Barra do Bugres situa-se na Rua Frederico Josett, no Bairro Beira Rio. A estrutura física que abriga o prédio da secretaria atualmente alojou, no passado, a Prefeitura Municipal e ainda preserva sua arquitetura original, como se pode observar na Figura 11.

Figura 11 - Foto da fachada principal da Smec de Barra do Bugres.



Fonte: Arquivo particular (2017).

Parte integrante da Prefeitura Municipal, a Smec foi criada pela Lei municipal n.º 507, de 16 de setembro de 1977. A estrutura organizacional da secretaria está baseada no Sistema Municipal de Ensino<sup>27</sup>, regido pela Lei n.º 030/2009. As atribuições da Smec estão previstas no capítulo IV, artigo 11.º, desta maneira:

Ao Sistema Municipal de Ensino, por intermédio de seus órgãos normativos e executivos, das instituições públicas, privadas e comunitárias, compete elaborar, executar, manter e desenvolver as ações político-administrativas, as relações pedagógicas, as legislações e as políticas e planos educacionais do Município, integrando e coordenando suas ações com as do estado, uma Educação básica de qualidade em todos os níveis. (BARRA DO BUGRES, 2009, p. 6).

---

<sup>27</sup>Sistema Municipal de ensino de Barra do Bugres. Disponível em: <[http://www.barradobugres.mt.gov.br/Transparencia/fotos\\_downloads/544.pdf](http://www.barradobugres.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/544.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2017.

A Smec é a mantenedora da Educação no âmbito municipal e coordena e administra 17 unidades escolares. Na área urbana, encontram-se as escolas de Educação Infantil, na modalidade creche, que atendem a crianças desde o nascimento até os três anos de idade e as escolas de Educação Infantil, na modalidade Pré-escolar, responsáveis por acolher as crianças de três a cinco anos. No campo, o município atende apenas na modalidade pré-escolar, recepcionando crianças dos quatro aos cinco anos de idade. Devido à idade das crianças e às longas distâncias, procura-se evitar que elas tenham que se locomover até a cidade para estudar.

O Ensino Fundamental é ofertado na modalidade seriada<sup>28</sup>, na área urbana. Já no campo, devido ao reduzido número de alunos, também há turmas multisseriadas, com salas anexas<sup>29</sup> à Educação Infantil, e, do 1.º ao 9.º ano Ensino Fundamental, agrupadas conforme as realidades de cada comunidade. No total, as escolas atendem a 486 crianças nas unidades de creches; 902 crianças no Ensino Pré-Escolar; e 1.569 alunos no Ensino Fundamental (SMEC, 2017).

Visando à transparência e à autonomia das unidades escolares, a Lei Complementar n.º 050/2012 estabeleceu a gestão democrática para o ensino público municipal. O trabalho pedagógico é organizado por meio da Proposta Pedagógica Municipal (2016), que possui as diretrizes pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de nove anos, da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Quilombola e da Educação do Campo. A Smec propõe suas ações educacionais com base no seguinte:

[...] universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar, o desenvolvimento de uma Educação de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres. (BARRA DO BUGRES, 2016, p.18).

O trabalho pedagógico nas escolas isoladas com poucos alunos fica sob a responsabilidade da coordenação pedagógica da Smec. As coordenadoras

---

<sup>28</sup>O Ensino Fundamental é organizado na modalidade seriada. No entanto, considerando-se o PNAIC, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, não há reprovação. Porém, com base na perspectiva da aprendizagem da criança, é realizado o acompanhamento das dificuldades visando superá-las, com foco na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (SMEC, 2017).

<sup>29</sup> Trata-se de salas criadas para atender à demanda local em regime temporário, pois, devido à rotatividade dos alunos, as demandas são diferentes a cada ano.

pedagógicas acompanham essas escolas e realizam a organização pedagógica, bem como as formações continuadas. Os professores possuem graduação em suas respectivas áreas de atuação. De acordo com a Smec, há um crescente investimento na formação continuada dos profissionais da Educação, como ressalta um documento do município:

A Educação oferecida no município de Barra do Bugres está fundamentada em princípios que valorizem o desenvolvimento de uma ação educativa sistemática e intencional, garantindo um ambiente desafiador em sala de aula, um corpo docente comprometido com a construção do conhecimento da criança. (BARRA DO BUGRES, 2016, p. 27).

O município possui o Plano Municipal de Educação (PME)<sup>30</sup>, elaborado no ano de 2013 e sancionado em 22 de junho de 2015. Para a sua elaboração, esse plano contou com o apoio e participação de toda comunidade educacional. De acordo com o documento, tal plano obedece ao princípio da gestão democrática do ensino público, previsto na Constituição Federal, no art. 206, inciso VII. O PME municipal visa à “universalização, à qualidade do ensino, à formação dos profissionais, à democratização da gestão e ao financiamento da Educação” (BARRA DO BUGRES, 2015, p. 6-7).

Com vistas à valorização dos profissionais da Educação, o município aprovou, em 2013, o Plano de Carreira, Cargos e Salário dos Profissionais da Educação Básica (Pccs) por meio da Lei n.º , de 22 de junho de 2013. De acordo com o documento, em seu parágrafo 3.º, a nomenclatura dos profissionais da Educação básica é definida do seguinte modo:

Entende-se por profissionais da Educação Básica o conjunto de Professores que exercem atividade de docência ou suporte Pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de Coordenação, Assessoramento Pedagógico e Direção escolar e que exercem atividades de docência ou suporte Pedagógico Funcionários Administrativos e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas escolas municipais. (BARRA DO BUGRES, 2013, p. 3).

O Pccs assegura aos professores a destinação de 20% da carga horária para a hora atividade e também para a formação continuada. Há ainda a garantia de 45 dias de férias, distribuídas em 15 dias após o primeiro semestre letivo e 30 dias ao

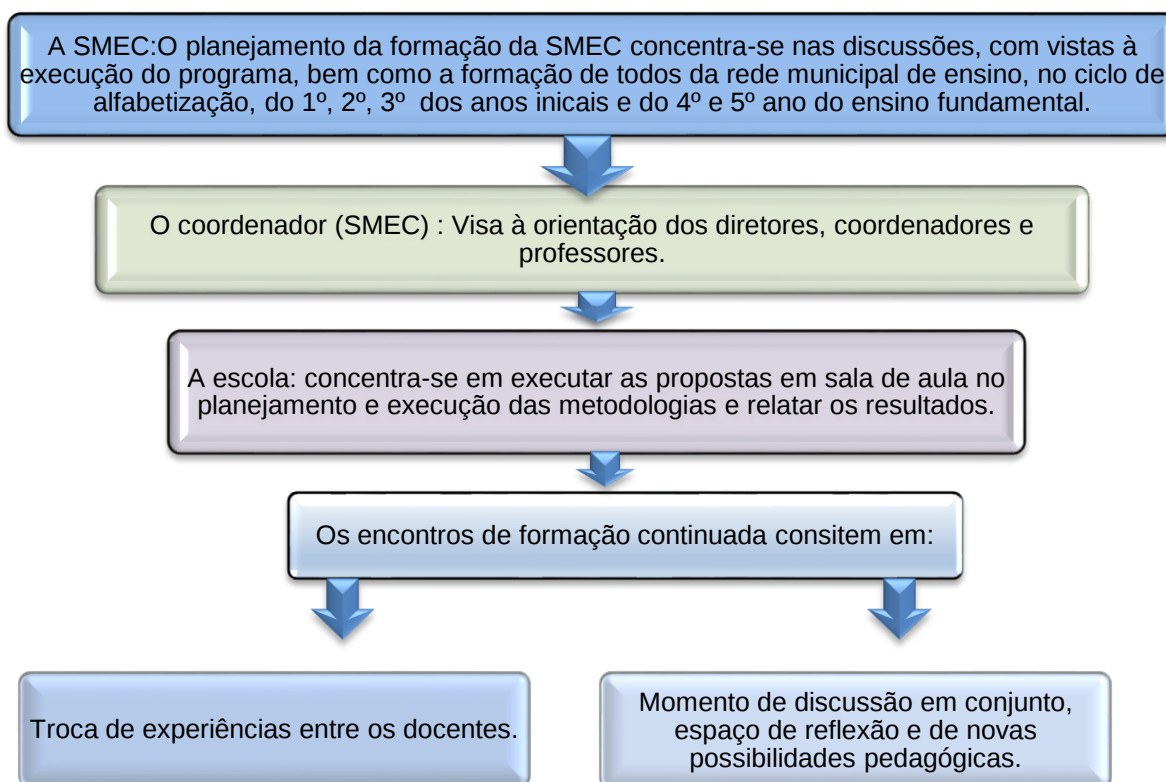
---

<sup>30</sup>Disponível também em versão digital. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Barra%20do%20Bugres%20-%20PME.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

final de cada ano letivo. Para os profissionais da Educação municipal, são garantidos 30 dias de férias fora do período letivo, bem como formação, também denominada de “formação continuada”; algumas dessas formações ocorrem em conjunto com os professores.

Com o início do PNAIC, em 2013, no ano de 2014, a formação continuada passou a ser realizada conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 - Organização da formação continuada na rede municipal no PNAIC.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

As atividades e o planejamento anual da Smec foram direcionados para o PNAIC. A estrutura de organização também se assemelha à do programa, organizando-se em uma estrutura de certo modo hierárquico. Porém, as discussões também levam a mudanças na organização inicial da estrutura, ou seja, as formações e as discussões sobre as questões educacionais abordadas pelos professores também são consideradas no planejamento anual.

Na seção a seguir, apresentamos algumas pesquisas realizadas sobre o PNAIC encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

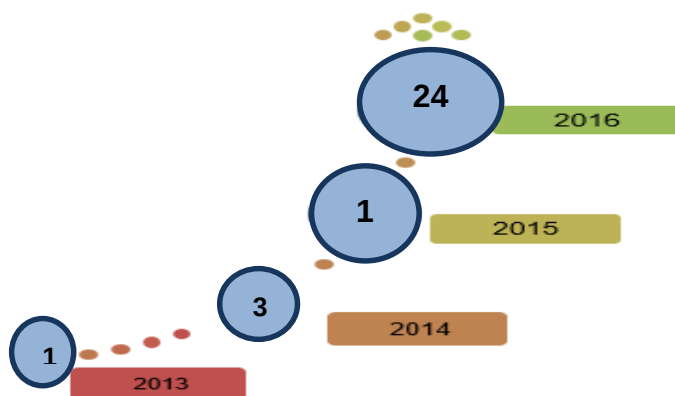
## 2.5 O PNAIC e a Matemática

Consideramos pertinente apresentar pesquisas referentes ao PNAIC no âmbito da Matemática, realizadas no período de 2013 a 2017. Como se trata de uma política educacional recente, iniciada no ano de 2013, tivemos a preocupação de saber se já existem pesquisas referentes à formação de professores, especificamente na formação ministrada pelas OE e CM. Delimitamos, para isso, um período de cinco anos, de 2013 até 2017, na busca ao Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Os descritores utilizados estão em consonância com a investigação aqui proposta e também com a Linha de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática. Esses descritores foram: “PNAIC” and “Matemática”. A busca foi realizada entre os dias 15 e 24 de março de 2017, no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Foram encontrados 38 trabalhos, sendo 37 dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado. Os resultados revelaram uma pesquisa realizada em 2013, três em 2014, dez em 2015, e 24 em 2016.

Observamos que os anos de 2015 e 2016 foram os mais expressivos em termos de resultados, o que indica que o programa tem sido objetos de discussões. De modo geral, os trabalhos visam identificar as contribuições da formação de Matemática nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, a melhoria do ensino da Matemática e a relação entre formação e a ação efetiva dos conteúdos curriculares da formação. Na Figura 13, esquematizamos a quantidade de pesquisas encontradas por ano.

Figura 13 - Pesquisas sobre o PNAIC em Matemática.



**Fonte:** Elaborado com base nos dados da Capes (2017).

Apesar do elevado número de pesquisas que tratam da Matemática, apenas duas dissertações discorrem sobre o OE no contexto do PNAIC; ambas foram publicadas no ano de 2016. A pesquisa de mestrado de Souza (2016) objetivou avaliar e acompanhar a formação do PNAIC, no polo de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A autora define a formação do PNAIC como geradora de um “efeito cascata”, que se inicia em nível de política nacional; posteriormente, existem as formações dos formadores e, na sequência, a formação dos professores.

A pesquisadora observou encontros presenciais nas formações no polo para professores alfabetizadores e aplicou formulários e questionários aos OE e aos professores em formação, com a finalidade de investigar o impacto da formação no crescimento profissional e no aprimoramento das práticas pedagógicas desses profissionais no ano de 2014. Os resultados, de acordo com a autora, indicam que a “falta de conhecimentos específicos em Matemática traz insegurança aos que lecionam essa disciplina” (SOUZA, 2016, p. 7).

Já a pesquisa de Nascimento (2016) foi realizada em Pernambuco, com recorte temporal no ano de 2014. O objetivo era investigar os conhecimentos sobre as grandezas de “massa” e “capacidade”, estudadas no Ciclo de Alfabetização. A metodologia consistiu na aplicação de um instrumento escrito dividido em duas partes. Os sujeitos da pesquisa foram 517 OE. De acordo com a autora, o estudo, de natureza qualitativa, utilizou um questionário para o levantamento do perfil profissional dos OE. Na segunda parte, foram extraídos relatos que indicavam experiências no campo das grandezas e das medidas e o conteúdo massa e capacidade, para 60 deles.

Para os profissionais pesquisados, os resultados, segundo a pesquisadora, “indicaram a existência de conhecimentos específicos e pedagógicos do conteúdo sobre massa e capacidade e o campo das grandezas” (NASCIMENTO, 2016, p. 8). Além disso, os dados revelaram que:

o OE, que tem formação específica na área da Matemática não se diferenciaram das respostas dos que tem formação acadêmica em outras áreas, assim como o tempo de experiência como professor no Ciclo de Alfabetização também não se mostrou como um diferencial entre o grupo de orientadores. (NASCIMENTO, 2016, p.8).

Ressaltamos que, na busca realizada, não foram encontrados resultados de pesquisa referentes aos CM. Na próxima seção, descrevemos como ocorreu o PNAIC em Barra do Bugres.

## 2.6 O PNAIC em Barra do Bugres

Como todos os municípios brasileiros, Barra do Bugres aderiu ao PNAIC. Para isso, realizou reuniões com a equipe administrativa e pedagógica da Smec e com o Comed. A formação dos OE foi realizada pela Ufmt, na cidade de Cuiabá. Foram 200 horas de formação na modalidade presencial. A CM não participou das primeiras reuniões e das formações devido ao fato de o próprio programa não inserir a participação do coordenador municipal. Contudo, por iniciativa do município, a CM passou a ir às reuniões bem como nas formações do OE.

Já os encontros com os professores alfabetizadores no âmbito municipal foram realizados pela OE com o acompanhamento da CM. Os encontros foram direcionados para os estudos dos cadernos de formação, de acordo com a realidade do município. Foram consideradas as especificidades dos professores alfabetizadores do campo que, por opção do grupo, realizaram suas formações aos sábados. A formação dos professores residentes na cidade foi realizada durante a semana, à noite. Os dois grupos cumpriram toda a carga horária estabelecida e, além disso, realizaram um seminário de apresentação dos conteúdos dos cadernos.

De acordo com o relatório das ações do PNAIC (BRASIL, 2014), em consonância com os documentos e com os materiais de análise da pesquisa, as formações em Linguagem foram desenvolvidas na rede municipal no ano de 2013. No dia 19 de maio de 2014, às 19 horas, na Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi dado início à formação do PNAIC de Matemática. No dia 20 de maio, foi realizada a formação com os professores alfabetizadores que não participaram da formação do ano anterior, apresentando as principais atividades e o desenvolvimento da formação continuada do PNAIC.

De acordo com relatório da CM, os estudos realizados em 2014 foram intensos e produtivos. Ela relata que “os cadernos de formação foram bem explorados durante as formações, levando os alfabetizadores a uma reflexão profunda sobre a importância da Alfabetização Matemática no processo de ensino-aprendizagem” (RELATÓRIO, 2014). No ano de 2014, a OE foi designada pela Smec para atuar em regime de dedicação exclusiva ao programa, que previa dedicação de 20 horas. Devido à grande demanda de atividades e para atender com maior qualidade aos professores, a OE, além das atividades já programadas pelo PNAIC, realizava

atendimentos quinzenais nas escolas. Foram ao todo 40 professores cursistas. De acordo com a OE, todos os professores alfabetizadores concluíram a formação.

No questionário usado nesta pesquisa, além de informações sobre a formação dos coordenadores, foi solicitado à OE que atribuisse uma nota de 1 a 10 aos cadernos de formação dos professores alfabetizadores no componente curricular de Matemática. Na escala proposta, 1 representava a menor nota, ou seja, “maior dificuldade”, e 10, a nota máxima, “nenhuma dificuldade”. As atividades do PNAIC de 2014 foram finalizadas por meio de um seminário local, nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2015, que contou com a participação de toda comunidade escolar. Os professores apresentaram seus trabalhos e fizeram relatos de experiência.

Em 2015, foi desenvolvida a formação em Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade. Contudo, ela não pôde ser concluída devido às novas orientações advindas do MEC, que trouxeram mudanças de ordem administrativa, organizacional e financeira.

Assim, o primeiro semestre de 2016 serviu para concluir as atividades do ano anterior. O segundo semestre de 2017 foi destinado às pendências do ano de 2016. Também no ano de 2017, houve alguns atrasos na formação da OE, devido às mudanças de equipe nos encaminhamentos do programa, o que gerou demoras nas formações municipais dos professores alfabetizadores, uma vez que essas formações ocorriam posteriormente à formação do OE, via Ufmt.

A Smec, buscando garantir o direito das crianças de aprendizagem e de ofertar a formação continuada aos professores alfabetizadores, disponibilizou um OE exclusivamente para a formação do PNAIC, atribuindo-lhe mais 10 horas remuneradas, conforme já acontecia desde o ano de 2014. A secretaria considerou que essa iniciativa atendeu às especificidades de cada professor, minimizando as dificuldades relacionadas aos estudos dos cadernos de formação. Além disso, gerou maior agilidade nas atividades pedagógicas. Assim, o professor não esperava chegar ao dia da formação para esclarecer suas dúvidas ou compartilhar seus apontamentos.

No ano de 2016, a OE solicitou afastamento para cursar em Ensino de Ciências e Matemática (no Ppgecm). Em maio de 2016, o novo OE e a CM planejaram as formações do PNAIC no âmbito municipal. Foram organizadas e executadas primeiramente as questões de ordem administrativa do programa, pois o sistema do PNAIC foi liberado para acesso somente a partir de outubro de 2016, o que gerou acúmulo de atividades pedagógicas e administrativas.

Para um melhor desempenho da formação e buscando atender às demandas municipais, foram previstos tempos estendidos para a realização das atividades dos cadernos, já que a questão tempo foi um dos problemas apontados em anos anteriores. De acordo com a CM, os professores solicitavam mais tempo para os estudos dos cadernos e mais formações.

No ano de 2016, os atendimentos de formação foram realizados nas escolas. O OE foi até as unidades escolares, conforme calendário de programação organizado conjuntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas e os professores alfabetizadores. Nas visitas, realizou as formações gerais com todos, socializando os conteúdos dos cadernos estudados. Para atender às necessidades dos professores, também foram organizados encontros aos finais de semana e à noite, para os professores alfabetizadores da cidade, e aos finais de semana, para os professores alfabetizadores do campo.

O diferencial na formação de 2016 foi a inclusão dos coordenadores pedagógicos na formação, atribuindo-lhes obrigações, conforme a orientação nacional. A participação do coordenador e do diretor escolar já ocorria no âmbito municipal desde o início do programa, pois a Smec compreendia que o compromisso com a Educação é de todos.

Além disso, os cargos de coordenadores e diretores são temporários, ou seja, estão na gestão, mas são professores. Desse modo, ao finalizar o período da gestão em que estão atuando, retornam para a sala de aula. Outro ponto igualmente importante é o entendimento sobre a necessidade de os coordenadores e diretores escolares estarem articulados com as ações dos professores, ajudando nos encaminhamentos e no processo pedagógico do programa.

Entre as atribuições do OE estão ministrar a formação, planejar e avaliar os encontros, acompanhar a prática dos professores e analisar os relatórios. Além disso, também compete ao OE buscar alternativas para auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades da formação dos cadernos de estudos.

Na formação em Matemática, o caderno de estudos do ano de 2014 apresenta a denominação “Alfabetização Matemática”. De acordo com o caderno,

A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a alfabetização é entendida como instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. (BRASIL, 2014, p. 5).

O caderno indica que o pressuposto que norteia o ensino da Matemática está ligado ao conceito de “Educação Matemática”. Trata-se de uma área de pesquisa, “sempre enraizada nas práticas de sala de aula, tanto assim que nos possibilitou constituir um grupo de pessoas de todo o Brasil” (BRASIL, 2014, p. 9). Quanto à formação de Matemática, foram estudados oito cadernos. As 80 horas, somadas às atividades de oficinas e aos estudos complementares, perfizeram um total de 160 horas. No Quadro 5 e nas Figuras 14 e 15, apresentamos informações sobre os cadernos de Matemática.

Quadro 5 - Carga horária e títulos dos cadernos de formação em Matemática.

| Unidade | Horas | Título dos Cadernos                          |
|---------|-------|----------------------------------------------|
| 01      | 08    | Organização do Trabalho Pedagógico           |
| 02      | 08    | Quantificação, Registro e Agrupamentos       |
| 03      | 12    | Construção do Sistema de Numeração Decimal   |
| 04      | 12    | Operações na Resolução de Problemas          |
| 05      | 12    | Geometria                                    |
| 06      | 12    | Grandezas e Medidas                          |
| 07      | 08    | Educação Estatística                         |
| 08      | 08    | Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber |

Fonte: Caderno de apresentação PNAIC (BRASIL, 2014, p. 12).

Cadernos de formação 2014.



Fonte: Caderno de Apresentação (BRASIL, 2014, p. 12).

Além dos oito cadernos de formação, há também mais três cadernos e um caderno de apresentação: 1 Caderno de Apresentação; 2 Educação Inclusiva; 3 Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática; e o 4 Educação Matemática no Campo. É o que mostra a Figura 15.

Figura 15 - Cadernos de referência 2014.



Fonte: Caderno de Apresentação (BRASIL, 2014, p. 16-17).

Esses cadernos de formação apresentam um conjunto de reflexão sobre as ações do professor alfabetizador ao ensinar Matemática. Os cadernos referência não compuseram a formação presencial. No entanto, recomenda-se aos participantes que ele seja estudado, de acordado com as necessidades locais, pois abordam conteúdos que versam sobre legislações educacionais e pedagógicas e também sobre as formações.

Todos os cadernos de formação foram distribuídos gratuitamente a todos os cursistas registrados no programa e também estão disponíveis no portal do PNAIC no endereço <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>> (acesso em: 25 de maio de 2016). Os cadernos de Matemática estão na seção de formação nos materiais 2015, disponíveis para *download* em versão PDF. Além disso, há também uma lista de material de apoio de diversas temáticas educacionais para leitura e estudos.

Foram também produzidos portfólios para uma maior articulação entre a prática em sala de aula e a formação teórica do professor. Além disso, os portfólios também possuem o objetivo de fomentar os conhecimentos adquiridos nas formações e de esquematizar como os professores estavam organizando esses saberes.

Nessas formações, foram organizados estudos que indicavam reflexões sobre a prática do professor e também sobre a promoção da aprendizagem dos professores participantes. É por meio de uma experiência de reflexão semelhante que

desenvolvemos esta pesquisa. De fato, é com base nas percepções de CM e a OE sobre os caminhos e os desafios da formação do PNAIC que este estudo se fundamenta. No capítulo a seguir, tratamos do discurso em análise, bem como do funcionamento do imaginário.

### 3 O DISCURSO EM ANÁLISE

Este capítulo é dedicado as apontamentos sobre a AD e ao movimento de interpretação, nas condições de produção do discurso das coordenadoras com vistas ao imaginário.

#### 3.1 O referencial teórico e analítico: AD

O homem se comunica de diversas maneiras. Na organização social, a linguagem verbal é uma dessas maneiras de comunicar. Orlandi (2009) lembra que desde sempre a linguagem exerce uma sedução sobre o homem. Podemos observar esse fascínio na relação que a humanidade mantém com a literatura, a poesia, a religião, a filosofia, etc. Segundo a autora (2008, p. 9), “não faltam lendas, mitos, cantos, rituais, histórias e até polêmicas muito antigas que revelam a curiosidade do homem pela linguagem”. Na Idade Média, buscou-se estabelecer uma teoria geral da linguagem. Para tanto, foram considerados três modalidades manifestadas pela linguagem natural: o *modus essendi* (de ser), o *intelligendi* (de pensamento) e *significandi* (de significar).

A linguagem verbal, oral ou escrita, é objeto de estudo da Linguística. Os signos<sup>31</sup> são unidades básicas da linguagem que representam o que pensamos e, desse modo, comunicam ideias, exercendo poder. Segundo Orlandi (2009, p. 11), os “signos são fundamentais, pois dão ao homem sua dimensão simbólica: essa que liga aos outros e a natureza, isto é a sua realidade social e natural”.

A AD é o campo de estudos da linguística que se dedica a “entender e explicar como se constrói o sentido de um texto” (GREGOLIN, 1995, p. 20). Existem linhas distintas de AD – por exemplo, a linha americana e a linha francesa. A perspectiva da linha americana não trata dos significantes do texto, diferentemente da AD francesa, doravante apenas AD, que considera a relação da linguagem com a exterioridade. Essa linha defende, assim, que se devem considerar as condições da produção do discurso, ou seja, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social e ideológico.

---

<sup>31</sup> “Os sinais que o homem produz quando fala ou escreve são chamados de signos. Com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade etc.”. (ORLANDI, 2009, p. 10).

Orlandi (2009, p. 54) afirma que, a certo momento, começou a fazer falta uma teoria crítica da produção da linguagem que pudesse dar um sentido à linguagem e à história, ou seja, “uma teoria crítica da produção da linguagem”. Segundo a autora, a AD cumpre esse papel. Tendo surgido nos anos 60, a teoria resultou das duas rupturas em um contexto de lutas e engajamento de intelectuais, em um momento de instabilidade política. Nesse momento, o sentido deixou de ser validado apenas como conteúdo e começou-se a “não visar o que o texto quer dizer” (ORLANDI, 2001, p. 20).

Segundo Orlandi, mudanças no campo da linguística e o deslocamento do modo como os intelectuais se inscreviam na língua foram essenciais para o surgimento da AD. A autora (2001, p. 20-21) também destaca a produção de nomes como Althusser (leitor Marx), Lacan (leitor de Freud), Foucault (a arqueologia) e Barthes (a relação leitura/escrita), que contribuíram para a consolidação da disciplina.

Segundo Pêcheux (2008, p. 7), a AD é uma prática de interpretação, que se apresenta como “uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito”. Pêcheux (2008, p. 7) exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir sobre os entremeios, preocupando-se com a “(des)construção e compreensão incessante do seu objeto: o discurso”. A AD empreende uma reflexão não só sobre a língua, mas, principalmente, sobre a ideologia. Trata-se de uma teoria que se propõe a extrapolar a análise da frase para o texto oral ou escrito.

Compreender o discurso é indispensável, pois “as relações de linguagem são relações de sujeito e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2000, p. 21). Ainda a esse respeito, a autora acrescenta que:

Quando digo que o discurso é efeito de sentido entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Em decorrência estou pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. (ORLANDI, 2000, p. 21).

Assim, Orlandi (2000) afirma que a AD concebe a língua como algo material. Essa materialidade acontece em nível do discurso, pois o discurso não é somente transmissão de informações ou relação entre sujeitos e sentidos; os sujeitos e os

sentidos são antes afetados pela história e, nesse processo, é que o sujeito se constitui.

Na AD, o sujeito não é representado por uma pessoa, mas, sim, por seu discurso, sempre marcado pela ideologia. O discurso é formado por outros discursos e por formações discursivas. Segundo esse modo de ver, “as palavras não são só nossas”. Assim sendo, “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2000, p. 32). Orlandi (2011, p. 43) também afirma que as formações discursivas “representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja” (ORLANDI, 2000, p. 43).

A autora (2000) caracteriza o sujeito como ser social, heterogêneo, que está submetido à ideologia.

A ideologia por sua vez, nesse modo de conceber, não é vista como conjunto de apresentações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há, aliás, realidade sem ideologia. [...] a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo a termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. (ORLANDI, 2000, p. 48).

A AD, conforme afirma Orlandi (2000, p. 60), não objetiva encontrar um sentido “verdadeiro” e não delimita “sentidos literais”; os sentidos e os sujeitos estão antes entrelaçados nos “processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais os equívocos – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”. É importante, por isso, a contribuição da psicanálise para a AD, deslocando a noção de “homem” para “sujeito”. O sujeito é concebido, sob uma perspectiva dual, como sujeito empírico e sujeito psicológico; às vezes, ele está no controle do sistema, e, outras vezes, identifica-se com ele. Na identificação, não há posicionamento contrário ao sistema (ORLANDI, 2012b).

Segundo ainda a autora (2000, p. 47), o sentido é “uma relação determinada do sujeito-afetado pela língua - com a história. É gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história com os sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 47). Nesse gesto de interpretação, é legítimo perguntarmos: em que lugar está o imaginário? A seguir discorreremos sobre as formações imaginárias e sua relação com as condições de produção do discurso.

### 3.1.2 Apontamentos sobre as formações imaginárias

Como já é sabido, a AD propõe-nos uma reflexão permanente sobre o discurso. Nessa relação, interessa-nos considerar as formações imaginárias. Para tanto, é importante antes de mais entendermos alguns conceitos. Segundo Orlandi (2000), as condições de produção que atravessam os discursos funcionam de acordo com certos fatores. São eles:

- Relação de sentidos: todos os discursos se relacionam com outros, ou seja, um discurso sempre tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis;

- mecanismo de antecipação: considera-se que o locutor se posiciona numa posição de sujeito, na qual suas palavras ecoam sentidos. Então, há uma antecipação do sentido. Desse modo, a argumentação é regulada de acordo com o efeito que ele acredita produzir no seu ouvinte;

- relações de forças: segundo elas, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do ele diz” (ORLANDI, 2000, p. 39).

Partindo dessas noções, é possível aproximarmo-nos do conceito de “imaginário”. Segundo Orlandi (2000, p. 42),

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ela é eficaz. Ela não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligaram discurso e instituições.

Considerando o pensamento de autores como Pêcheux e Orlandi, frente ao *corpus* deste trabalho, foram necessários momentos de pausa e reflexão, sempre procurando ter em mente que o direcionamento do entendimento não deve partir do analista, mas, sim, do próprio discurso em análise. O objetivo foi sempre o de fazer reflexões pertinentes sobre *corpus*, desvendando o imaginário das participantes a respeito das representações do imaginário de formação continuada em Matemática do PNAIC e do ensino de Matemática.

A seguir, detalhamos aspectos do caminho percorrido nesta pesquisa e alguns apontamentos sobre a metodologia da análise.

### 3.1.3 Trabalhando o discurso em análise: apontamentos iniciais

Considerando a entrevista semiestruturada, que resultou em uma narrativa, observamos que, ao iniciar uma das fala, as pesquisadas revisitavam aspectos de suas experiências de vida, de professoras e também de coordenadoras. Elas tiveram total liberdade para falar abertamente. Pode-se, assim, afirmar que a entrevista revelou outras questões também importantes à pesquisa; conforme essas novas questões apareciam, para a fluidez do diálogo, realizávamos perguntas a elas relacionadas<sup>32</sup>. Buscou-se, por outro lado, trazê-las para o foco do assunto em questão, o PNAIC 2014, e a formação continuada dos professores alfabetizadores, fazendo as perguntas que foram pensadas previamente..

As sequências discursivas foram enumeradas no intuito de informar o leitor sobre as possíveis retomadas de trechos da análise. Desse modo, as sequências discursivas (SD) são acompanhadas por números. Entendemos por SD toda unidade, todo recorte extraído do texto. Os recortes do discurso serão aqui apresentados com recuo de um parágrafo, de modo a diferenciar o discurso das entrevistas das citações diretas. O negrito foi o recurso usado para destacar palavras, identificando-as na frase das SD. Nas retomadas do trabalho de interpretação, usamos *itálico* entre aspas para diferenciar o que pertence ao *corpus* oral.

Lidamos, também, com o que nessa produção identificamos como marcas, que, segundo Ginsburg (1980 *in* ORLANDI, 2012a), são pistas, ou seja, não estão explícitas. Além disso, considerando o texto e as suas condições de produção, a relação entre as marcas e o que elas significam é tanto indireta, quanto direta (ORLANDI, 2012a). Por isso entendemos, a necessidade de incontáveis revisitas ao discurso em análise, o que, na perspectiva da AD, não é tarefa fácil.

Os recortes selecionados visam a apresentar as regularidades nas marcas linguísticas que organizamos de acordo com aquilo que os discursos nos revelaram no imaginário. Entendemos que não é o analista quem decide o que será identificado, mas, sim, o *corpus* em que se notou a presença do imaginário em recorrência. Segundo Orlandi,

---

<sup>32</sup> No intuito de diminuir a tensão, começamos a entrevista conversando sobre a saúde da pesquisada, enquanto fechávamos a porta da sala do Comed, pois sabíamos que ela estava em tratamento médico.

[ao] se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia. (ORLANDI, p. 2000, p. 96).

Nesse novo lugar, materializado na ideologia dimensionada pelo sujeito e representado no imaginário, buscamos encontrar, nas pistas do discurso, a representação do imaginário sobre a formação continuada do PNAIC e do ensino de Matemática. Assim, após incontáveis leituras do *corpus*, iniciamos a demarcação dos trechos que, *a priori*, indicavam-nos sentidos imaginários.

No entanto, muitas vezes, notava-se que os sentidos ali percebidos estavam reduzidos a uma interpretação de pesquisadora, ainda inciante nas lides da análise. Conforme afirma Orlandi (2000, p. 26), “quando se interpreta já se está preso a um sentido” (ORLANDI, 2000, p. 26). Libertarmo-nos dessas amarras do determinismo era extremamente conflituoso, mas, ao mesmo tempo, algo muito gratificante.

Após angústias e recomeços, leituras, reeleituras e orientações, compreendemos que, na AD, é necessário desconstruir, desprender-se de tudo que já está pré-estabelecido, visando, então, a um distanciamento, a “uma desautomatização da relação sujeito com os sentidos” (ORLANDI, 2012b, p. 99). Assim como o pesquisado é interpelado pela ideologia, o pesquisador também o é. Por isso, conforme orienta Orlandi (2012b, p. 95), “o dizer tem um peso ideológico: porque o gesto de interpretar materializa a inscrição do sujeito em formação discursiva, isto é, constitui-se em uma posição sujeito”.

Aos poucos, o que estava, a um primeiro vislumbre, aparentemente neutro ganhou depois outros sentidos, inserindo-se em um imaginário. Na AD não se procura “um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há chave, há método, há construção de dispositivo [...], há gestos de interpretação” (ORLANDI, 2000, p. 26).

Considerando essas noções, no momento da construção de um dispositivo de análise, procuramos identificar, no imaginário das coordenadoras, o ensino de Matemática e a formação continuada em Matemática no contexto do PNAIC 2014. O objetivo é compreender a realidade que configura essa representação. Na próxima subsessão, as análises serão apresentadas.

### 3.2 O discurso em análise: a OE

Considerando que já havíamos trabalhado na Smec, realizando outras atividades da pesquisa, e que havíamos conversado com a OE sobre questões da vida cotidiana, entre outros assuntos, optou-se por iniciar a entrevista objetivamente. Desse modo, a primeira pergunta foi sobre os cadernos de formação do PNAIC de 2014. A pergunta foi esta: como foram os estudos dos cadernos de formação? quais foram as facilidades e dificuldades dos professores alfabetizadores? E OE respondeu do seguinte modo:

Ah, sem dúvida alguma, pera aí, resolução, resolução, foi o que deu mais trabalho [...], eu coloco, assim, [...] foi muito dificultoso até para mim, eu tive que pegar aula até com professor particular de Matemática, sabia? (SD-01, OE, 2017).

A posição sujeito professor é aquela de quem busca aprender e superar as dificuldades. No trecho citado acima, a SD aponta para o fato de que a dificuldade sentida pela interlocutora foi em relação à resolução de problemas. Esse tópico é tratado unidade 4 dos cadernos, sob o título “Operação na Resolução de Problemas”. Percebe-se que o fato de não saber algo não coibiu a OE de buscar aprender, procurando inclusive um professor particular de Matemática para isso.

É raro achar um Pedagogo que tem facilidade com Matemática [...], aí o que que eu tive que fazer?, as aulas de lá e tive muita dificuldade lá na formação [...], se você ver os livros do PNAIC **mesmo**, eles estão todos riscados porque, porque eu tive que estudar como se fosse uma aluna **mesmo**. [...] Hoje eu falo que eu aprendi [...], eu não sei de cor, mas eu sei resolver. (SD-02, OE, 2017).

Nessa sequência, podemos notar também a indicação de que, ao se dispor a aprender, a OE colocou-se no lugar de aluna: “*eu tive que estudar como se fosse uma aluna mesmo*” (SD-04, 2017). Depreendem-se as seguintes ideias implícitas nessa fala: na posição de aluna, se aprende; o lugar de aprendiz é uma condição de certo modo estranha para o professor. Na SD-01, a interrogativa “*sabia?*”, ao final da frase “*eu tive que pegar aula até com professor particular de Matemática*”, indicia precisamente que a assunção da condição de aluno é atípica e inesperada para o docente, na visão da entrevistada. Os vestígios deixados nesse discurso levam-nos a entender que, no imaginário da OE, o *aluno* é quem estuda. Por isso, ela faz uso do descritor “*mesmo*”, ou seja, para ela, quem estuda é o aluno, o professor já está “*formado*” e não precisa de tal prática.

Outros aspectos abordados pela entrevistada foram as discussões sobre a formação em Pedagogia e a pretensa ideia de que o pedagogo não dominaria a Matemática, conforme podemos identificar na SD-03: “*É raro achar um Pedagogo que tem facilidade com Matemática*”. O discurso, aqui, é tomado pela memória dos dizeres a respeito de pedagogos. Nessa mesma direção, a OE relata também sobre o tipo de prática pedagógica com a Matemática que apenas direciona o aluno à resposta final. Vejamos a seguir:

A gente tá acostumado a pegar o probleminha, coloca lá os três elementos ou para somar ou para dividir, o resultado final já tudo prontinho os dados, né? E aí o PNAIC veio com uma resolução de problemas, assim, que eu tive, você não dava o produto final e tinha que descobrir. Ou você não dava o produto inicial e tinha que descobrir, aí os alunos perguntavam: “Uai! Mas cadê, está faltando?”. (SD-03, OE, 2017).

Podemos afirmar que esses dizeres sobre o professor pedagogo são ideias, segundo Orlandi (2000), influenciadas por contextos sócio-históricos e ideológicos. Assim, “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa” (ORLANDI, 2000, p. 31). O imaginário que permeia o professor no Brasil tem sido atravessado pelos diversos discursos da ineficiência e do desprestígio. Essas noções fazem-se representar no imaginário da OE, replicando a ideia de que o professor pedagogo não sabe ou tem dificuldades com a Matemática e, conseqüentemente, com o seu ensino.

Sobre aquilo que o PNAIC propõe para o ensino de Matemática e para o professor alfabetizador pedagogo, o *corpus* revela que, como professora, defrontando-se com dificuldades, em um processo histórico-ideológico, o imaginário da OE se fortalecia com os dizeres de que a Matemática é difícil, sendo necessário outro professor, com formação mais específica em Matemática, para lhe ensinar tal matéria. Essa fala indica uma ruptura em relação ao discurso de que o PNAIC, como política de formação de professores em serviço, visou a ensinar a Matemática, propondo ao professor alfabetizador que ele pense e reflita por si só para depois ensinar o aluno a pensar.

Nesse contexto, a unidade discursiva “*que eu tive*” representa que a OE realmente teve que dar conta do conteúdo proposto pela formação; ela teve que se colocar no lugar de aluno, ou seja, no imaginário da entrevistada, entende-se que o aluno é aquele que precisa aprender. Ela, professora, se coloca voluntariamente nesse lugar de aprendiz, em que há a figura de um professor que lhe ensina.

Porque a gente dava sempre todos os dados, só para armar e efetuar. Pronto, já. Aí, quando faltava um dado, aí a gente tinha que fazer uma resolução de problema **mesmo**, tinha que **pensar**, [...] usar o corpo, usar os objetos, [...], não ficar pegando exemplos de dez edifícios [...]. (SD-04, OE, 2017).

A “*gente dava*”, inscreve a OE como sujeito professora que a inclui nas práticas aludidas por ela em seu discurso. Nesse contexto, pensar indica uma relação com a reflexão, tanto do professor, quanto do aluno. É pertinente lembrarmos, nesta passagem, as seguintes afirmações de Ponte:

Ensinar não é transmitir, mas é fazer pensar, é estimular o aluno para a resolução de problemas, ajudando-o a construir linhas de pensamento científico, ou seja, o professor necessita procurar evitar que os alunos simplesmente aprendam as informações mecanicamente. (PONTE, 1992 *apud* GONÇALVES; MALACARNE *in* MALACARNE; STRIEDER, 2011, p. 195).

Nesse trecho do discurso da OE, novamente a palavra “mesmo” (“*tinha que fazer uma resolução de problema mesmo*”) aparece para dar mais veracidade ao significado de “*pensar*”. Dito de outro modo, a proposta é: aluno e professor realizam um exercício de reflexão para a resolução de problemas, como se, antes do PNAIC formação, o professor alfabetizador não promovesse em suas aulas tais práticas, ou seja, atividades que auxiliam na resolução de problemas e que estimulam um pensar autónomo. Jung e Sudbrack (2016, p. 89) afirmam oportunamente que o professor “também precisa aprender a aprender em seu campo profissional, pois quem não estuda não faz o aluno reconstruir seu conhecimento”.

Outro ponto importante é o incentivo ao uso do corpo e de objetos nas atividades e ações da sala de aula. Muitas vezes, tais ações eram interpretadas como erradas. O PNAIC, por outro lado, insistentemente promove o uso do corpo como meio de aquisição do conhecimento. Quanto interrogada sobre quais foram suas observações como formadora do PNAIC, em relação à Matemática e à formação de 2014, a OE assim respondeu:

Nós estávamos muito bitolados, aprendemos algoritmos, por exemplo, assim, “arme e efetue”, 200, tantos? A gente começava pelos algoritmos [...]. Aí, o PNAIC veio primeiro ensinar a gente assim. E ao contrário faz a gente **pensar**, e o número vai ser por último, jogar os algarismos vão ser por último. (SD-05, OE, 2017).

Nessa fala, vislumbra-se a importância que a entrevistada atribuía ao *pensar*. Nesse ponto da entrevista, ela foi interrogada: como era antigamente?

Fazíamos primeiros os números, depois que ia para o **pensar**. E era difícil. Então, coloca-se primeiro para **pensar**, para depois fazer os números. [...] Colocar o aluno na prática **mesmo**, quantas casas que tinha **mesmo**? (SD-06, OE, 2017).

Observa-se novamente a presença da palavra “mesmo”. Ela reforça o sentido de que realmente se aprende na prática. Com relação aos cadernos de formação do PNAIC de Matemática, a entrevistada enfatiza que estudou esses conteúdos profundamente. Nota-se, então, novamente a palavra “mesmo” reafirmado que estudou e que teve que aprender.

Nossa, eu tenho todos eles assim rascunhados assim. Todos bem estudados **mesmo**, que eu tive que esmiuçar **mesmo**. [...] Eu me senti como se eu estivesse fazendo uma faculdade de Matemática **mesmo**. Quando eu fui estudar isso aqui, porque nós, pedagogos, temos dificuldade [...], muita coisa que eu aprendi na Matemática, aprendi lá. (SD-07, OE, 2017).

Ela fala do sentimento, de como essa formação e atuação como OE no PNAIC a fez refletir. Provavelmente, o lugar de professora pedagoga que não domina Matemática já não é mais aceito por ela. Desse modo, a entrevistada demonstra que precisaria compreender mais a Matemática para ensiná-la. Entende-se que, para ela, como professora, o discurso de “não sei” passou a não ser mais aceitável. Na posição coordenadora, o discurso muda ainda mais, o que possivelmente deve ter sido a motivação a buscar aprender Matemática (nesse lugar de coordenadora, é ela quem certamente não poderia mais assumir o discurso de “não sei”). No imaginário apresentado, quem coordena é aquele que sabe mais.

**Hoje** eu não vejo o PACTO como uma formação pensando no aluno. Não foi no aluno! O PNAIC, depois que a gente foi trabalhando ele, é uma formação pensada na prática do professor, de ensinar, entendeu? Então, assim, eu gostei muito dele por causa disso, porque não tem como eu trabalhar aprendizagem do aluno se eu não trabalhar como e quem ensina, né? (SD-08, OE, 2017).

Em relação aos professores, a OE afirma o seguinte:

Eles até falavam assim, o Pacto **colocou a gente na linha**, olha aqui, ali, e eu gostei por causa disso [...]. Eu vi, assim, o nosso caminho de ensinar era muito assim, assim, muito, [pausa curta] não sei, **não tinha um rumo certo**, estava tentando, mas não tinha, e o Pacto não, ele veio ó: “é aqui, vocês vão ensinar isso aqui, é isso aqui, é o que precisa, precisa fazer isso, o caminho é esse”. **Então, ele deu esse norte** e, assim, o município acabou acatando isso **mesmo** e ganhou muito. E ganhou muito. (SD-9, OE, 2017).

Segundo a OE, o PNAIC colocou os professores “na linha”; a partir da fala acima, podemos dizer que, antes, eles não estavam na linha, ou seja, podemos inferir

que a alfabetização se encontrava fora dos trilhos e os professores, sem direção. Entendemos, então, que, no imaginário da OE, o PNAIC veio para dar um rumo certo à Educação e à alfabetização das crianças. A entrevistada relata ainda que:

**Hoje** eu tenho dificuldade, mas hoje eu sei pelo menos sei resolver [...]. O Pacto, ele foi isso, ele é assim, ele não, ele não ensinou a decorar, ele ensinou o que é Matemática, não se decora a Matemática, se aprende, né? [...] A gente vai ver que, assim, que a Matemática não tem segredos, ela é óbvia [...]. (SD-10, OE, 2017).

A posição do sujeito professor “formado” muda para o de aprendiz. O discurso da dificuldade em relação à aprendizagem da Matemática muda para “*a Matemática não tem segredos, ela é óbvia*”. Essa fala evidencia um processo de desmistificação da disciplina, deixando de ser algo ser temido e caracterizado de maneira negativa. Lins (2004 *in* BICUDO; BORBA, 2004), expõe a teoria dos “monstros”, relacionando-a à Matemática. Os monstros são figuras que representam aquilo que não é familiar, a figura do mal que causa medo. A Matemática em sala de aula seria uma espécie de monstro, em oposição à “Matemática da rua”, do dia a dia. O “monstro me paralisa exatamente porque não sei como ele funciona, como devo agir com relação a ele, não sei o que posso dizer dele, isto é, o único significado que consigo produzir para ele é exatamente este, ‘não sei o que dizer’” (LINS, 2004 *in* BICUDO; BORBA, 2004, p. 102)

A OE prossegue falando sobre as vivências da formação em uma atividade de Matemática.

A gente se sentiu o menininho da Educação infantil com aquela tabela e a gente começou a se descobrir, olha aqui, e fomos descobrindo coisas que eu não tinha descoberto. Com aquela tabela mais de uma hora, descobrindo que tinha multiplicação, que tinha adição, descobrimos que tinha subtração. (SD-11, OE, 2017).

A OE relatou que o 4.º e o 5.º anos do Ensino Fundamental também foram incluídos na formação. A Smec de Barra do Bugres adotou o PNAIC como modelo de formação para todos os professores e entendia que, nas séries seguintes, também era necessária uma reflexão sobre a prática do professor. As práticas de repetição também eram frequentes não somente no ciclo de alfabetização, mas também no 4.º e 5.º anos. A formação foi estendida para os coordenadores e os diretores das escolas. De acordo com a OE, essa inclusão foi muito positiva. Vejamos:

Você já vê a diferença, não estamos inventando, esse momento de **reflexão mesmo** dentro dessa formação, porque nós mudamos, (SD-12, OE, 2017).

O “*mesmo*” novamente reforça a ideia de que houve mudança realmente, de que ocorreram momentos de reflexão importantes com a formação continuada do PNAIC. Ao relatar a sua experiência na alfabetização em outro município circunvizinho, onde a organização do ensino estava estruturada por disciplinas desde o 2.º ano do Ensino Fundamental, a entrevistada relatou o seguinte:

Assim, por área, já desde o segundo ano, eu acho que já começa as disciplinas separadas, horário. Eu lembro que eu ministrava História e Geografia, eu não era formada, só que, assim, eu estudar aquilo ali, História, Geografia do quinto ano, mas ela quer, ele que estava estudando, mas depois eles fizeram diferente, pegar o professor de história para ministrar História, Matemática para Matemática, de Língua Portuguesa, eles pegavam pedagogo. Ainda essa escola conseguiu fazer isso nos anos iniciais por área. (SD-13, OE, 2017).

Diante dessa declaração, perguntamos: em sua opinião, quais são os resultados de um professor por área nos anos iniciais? Na matemática, por exemplo?

Olha, **hoje, hoje, hoje**, eu estou falando só enquanto município aqui em Barra do Bugres, é desse novo olhar. **Hoje**, eu não mudaria, **hoje** não! Porque **hoje, hoje**, eu acho assim, os professores, não todos... mas de repente, esse professor que é formado em Matemática vai vir trabalhar a Matemática, de repente, ele não teve essa formação para ensinar nos anos iniciais, vai ficar aquele ensino do abstrato, do **mesmo** jeito, aquele ensino tradicional do **mesmo** jeito, limitado do **mesmo** jeito. Hoje, eu ficaria com os pedagogos do 1.º ao 5.º ano, os pedagogos passaram por essa formação. (SD-14, 2017).

Novamente a ocorrência da palavra “mesmo” ocorre para reforçar, nesse contexto, o sentido das outras palavras, para fortalecer o ensino “*abstrato*”, “*tradicional*” e “*limitado*”. Ou seja, no imaginário, o sentido desse “*mesmo*” já é aquele de permanência e de manutenção. Já o “*hoje*” demarca um novo olhar sobre os professores pedagogos e também sobre a Matemática. Segundo Orlandi (2000, p. 53),

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discursos as injunções ideológicas.

Em outra fala, a OE afirma:

A gente tem observado, pelo que os coordenadores estão falando, já é possível perceber o progresso, já dá para perceber alguma coisa. Então, **hoje** eles já sabem, as questões dos enunciados dos problemas, de prova, a gente trabalhou tanto isso, tipo, arme e efetue, se o aluno quiser perguntar arme e efetue e o quê? (SD-15, 2017).

Aí a gente até brincava, né?, aí tinha relação lá no monte, tem que fazer, sim, mas primeiro tem que ter trabalhado o pensamento algébrico dele. Por que que tá aqui, da onde que saiu? O que que significa aquilo ali? Então, assim, a gente, eu já coloquei várias vezes, aí as crianças não estavam fazendo, eu respondia: “mas você não tá enxergando as contas aqui? Não é isso?” Ele tem direito de perguntar. Até isso o pacto trabalhou. (SD-16, OE, 2017).

Observa-se que, segundo essa fala, o aluno também pode interrogar o professor. Isso nos indica que ele, o professor, é visto como o articulador do aprendizado dos alunos. Diante das considerações sobre o aluno com um perfil inquisitivo, perguntamos: você acredita que com isso também mudou a sua maneira de abordar os conteúdos de Matemática?

Tudo! Tudo! Porque, assim, essa questão dos enunciados de prova, porque o PNAIC que vem colocando assim. Na verdade, tudo começou a questão do resultado do Ideb, principalmente em Português e Matemática, nos anos iniciais. Tudo começou ali, Matemática, lá embaixo, então, assim, que está acontecendo? Será que esses alunos são tão, não sei, eles que têm tanta dificuldade de aprender? Meu Deus! Será que tem tanto aluno desse jeito, péssimo assim? Então, assim, o PNAIC conseguiu constatar que não é só a dificuldade do aluno não, a dificuldade está no professor de ensinar, nele também. É difícil a gente aprender uma coisa abstrata, não é fácil! Quando você vê, quando você entende. (SD-17, OE, 2017).

Podemos inferir, desse discurso, que o aluno não aprende também por culpa do professor. Essa fala evidencia “o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2000, p. 36). No discurso da OE, são recorrentes os dizeres segundo os quais o professor é quem não sabe ensinar.

Eu estava falando do resultado do Ideb da Matemática, está lá embaixo. Então, assim, eu não acredito, hoje eu não acredito que é dificuldade do aluno aprender a Matemática, não é que a Matemática é difícil. É difícil para o professor que foi formado antes da Matemática significativa. Para ele, ensinar aquilo que ele não sabe, né?, ensinar aquilo que eu sei é fácil, é prazeroso; aquilo que eu não sei é uma tortura. (SD-18, OE, 2017).

Acreditamos que essa circularidade de sentido fortalece o imaginário de que a formação continuada do professor, no âmbito do PNAIC, deva ser voltada para os conteúdos. Há indicativos das diferentes posições sujeitos, como afirma Orlandi no trecho citado a seguir.

As diferentes posições sujeitos corresponde a diferentes formações discursivas que, por sua vez, se configuram pelas diferentes relações que estabelecem com a ideologia. Desse modo, as diferentes formações discursivas indicam que o sujeito é ideologicamente heterogêneo (e muitas vezes, mesmo, contraditório) e conseqüentemente, mostram também que um

texto não funciona compactuadamente em relação à ideologia. (ORLANDI, 2000, p. 95).

Conforme afirma Orlandi (2000, p. 54), “o interdiscurso, a memória discursiva, sustenta o dizer em uma estratificações de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Além disso, há outras possibilidades que podem representar ideologias. Nessa direção, entendemos que:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico) ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injeção à instabilizarão, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. **Ao invés de se fazer um lugar para o sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.** (ORLANDI, 2000, p. 54, grifos nossos).

No entanto, nota-se que, ao mesmo tempo em que o PNAIC estabelece uma ideologia de resultados, ele também aponta para um movimento de deslocamento da percepção sobre a Matemática.

Meu Deus! Como que a Matemática, assim, não é um monstro mesmo! [risos contidos] Monstro é o professor que ensina Matemática. Porque é o que a gente não gosta, é que o pedagogo não gosta, mas a gente não gosta porque não foi ensinada a Matemática prazerosa, a Matemática brincando. Hoje é diferente, mas antigamente não era assim. (SD-19, OE, 2017).

Considerando as unidades discursivas acima e o contexto desta análise, observamos que há uma busca por uma ruptura dos paradigmas que envolvem a Matemática, o seu ensino nos anos iniciais. Esse imaginário apresenta sentidos cristalizados. Tais abordagens são comuns no âmbito escolar, fazendo circular um discurso que registra no imaginário o quanto a Matemática é difícil. Essa visão é possivelmente fortalecida, em muitos casos, pelas lembranças de cobranças negativas sobre o ensino da disciplina. Assim, apesar das rupturas no dizer, há, em tempos, uma reincidência de sentidos cristalizados no imaginário ao se pensar as avaliações. A OE retrata a Matemática de sua infância como punitiva, conforme se observa nas unidades discursivas seguintes:

A Matemática não é um **monstro mesmo** [risos]. Monstro é o professor que ensina Matemática, porque é o que a gente não gosta, é o que o pedagogo não gosta, mas a gente não gosta porque não foi ensinado, porque também, hoje, a gente fala assim: “a Matemática prazerosa, a Matemática que ensina brincando”. Hoje é diferente, mas para nós não era assim. (SD-20, OE, 2017).

Nessa relação da Matemática com o seu ensino, no imaginário da OE, as dificuldades dos professores pedagogos em relação à matéria são alimentadas pelos dizeres de que a Matemática é difícil, ouvidos desde a infância, quando eram submetidos a um modelo de ensino centrado na repetição e desprovido de significado. Na sequência seguinte, a OE relata uma das suas lembranças da escola. Ela tinha que ficar depois do horário, caso não respondesse a tabuada corretamente.

Ficava até meio dia na sala. Então, assim, para mim, não foi prazerosa. Agora sim, quando a gente estava nessa formação do Pacto, tem as provas para você ver se a criança chegou lá, não é igual a gente, colocava lá: “desmembre, unidade, dezena e centena”, “coloca lá os números”, né?, por exemplo, “124, qual é a unidade? Qual a dezena? Qual a centena?” Aí, a gente: “coloca lá, coloca unidade, centena e dezena? Coloca o quê, gente?!” (SD- 21, OE, 2017).

É assim que a gente faz. [...]. Esquece esses algoritmos, essa semana leva o tapetinho para sala [...], aí você separa lá, montinho, monte e montão. O montinho é a unidade, o monte é a dezena e o montão lá é a centena, e coloca lá e aí você vai trabalhando com ele. É assim, que a construção do pensamento que a Matemática fala, por isso que a gente fala do construtivismo, né? Então, assim, eu fiquei apaixonada, porque eu vi, assim, tudo é uma coisa, assim, tudo ligado com a outra, né? Isso é construção! (SD-22, OE, 2017).

Para a entrevistada, o imaginário sobre a Matemática foi construído com base em atividades metódicas de repetição, como modo de aprender o conteúdo. Podemos indicar que essa abordagem metódica e repetitiva da Matemática, para a OE, foi constituída historicamente, fruto de sua relação como aluna no seu tempo de criança. É a partir daí que a Matemática passa a ser vista como difícil e punitiva. Posteriormente, esse mesmo imaginário é reproduzido também nas suas experiências como professora.

Nessa relação de reproduzir, está sendo construído o imaginário da OE, que aparentemente, não se apercebe dessas relações. Assim, entende-se que, ao estabelecer uma relação diferente no imaginário com a Matemática, rejeitando o discurso da dificuldade e retirando a carapuça de monstro, a disciplina se transforma em algo cuja aprendizagem é possível e satisfatória. Isso nos remete ao que Orlandi (1994, p. 56) afirma acerca da AD: aquilo que de significativo essa teoria nos informa “sobre o sujeito e o sentido”, propondo uma forma de pensar sobre ambos. Segundo essa concepção, sujeito e sentidos são interpelados pela ideologia. Podemos dizer que **“a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação dos sujeitos com as suas condições de existência.** No discurso o mundo é aprendido, trabalhado pela linguagem” (ORLANDI, 1994, p. 56, grifos nossos).

Sobre os saberes matemáticos a OE relata:

Os saberes matemáticos, aqui tá ensinando, se não tem régua, vamos ensinar no palmo [...]. Não tenho régua, não tenho fita métrica, mas o saber Matemático falava que eu posso usar o meu corpo. Mas você lembra que, há uns 15 anos atrás, que a professora perguntava, “quantos que é tanto mais tanto?” Se ela visse você contar no dedos [...], nossa!, não podia de jeito nenhum contar nos dedos assim, ó: “não podia!”. Na verdade, gente, isso é aprendizagem, não é eu falar aqui tanto, mas tanto é 8. Isso não quer dizer que eu aprendi, deixa eu contar é isso aqui ó, é a construção deixa eu contar, se eu tiver que usar o dedo, não importa deixa eu usar. (SD-23, OE, 2017).

Em seguida, perguntamos: quais as principais características das aulas de Matemática que os professores ministravam antes do PNAIC? Cite exemplos.

Antes, eu era totalmente transmissão. Assim, na verdade, eu nem sei que transmissão. Para mim, acho que era só transmissão de medo, uma Matemática amedrontada, só isso. Hoje não, hoje eu já, é assim... Com certeza, é uma construção do pensamento do matemático **mesmo**. Com certeza, Matemática, para mim, resumindo, Matemática, ela não se decora, Matemática é uma construção. Para, pensa e raciocina. (SD-24, OE, 2017).

A construção do pensamento matemático na resolução de problemas: Matemática é isso, é você raciocinar, pensar, aí assim, aqueles que realmente têm, assim, dificuldade, têm gente que não pensa. É hábito. Aí pode até ser uma dificuldade de aprendizagem, mas não é tanto quanto aparenta as notas do Ideb, né? [...] Nem todo mundo tem essa lentidão de pensamento, não, né? [risos contidos]. (SD-25, OE, 2017).

A gente sentou no chão, a gente foi aprender a usar o ábaco, foi aprender a usar o material dourado. [...] Ah! O pontinho, por exemplo, 124, esse aqui é o montinho, vamos colocando, entendeu? Vamos construindo aí, depois do ábaco, esse aqui é o pontinho, depois que a gente vem trabalhando os números, os algoritmos, o algoritmo é o último. Hoje, ainda em geral, pelo contrário os algoritmos são primeiro, mas e aí a construção Matemática? (SD-26, OE, 2017).

A formação continuada do PNAIC permeia o imaginário da OE. Essa formação serviu para desmistificar a sua visão de que Matemática é difícil, num movimento de enfrentamento e de superação de suas limitações e dos monstros que a aterrorizavam. Dito de outro modo, a formação continuada mobilizou as discussões teóricas e práticas sobre a Matemática. Ao realizar as atividades dos cadernos de formação e com as aulas com o professor de Matemática, a OE ultrapassou dificuldades.

Em seguida, perguntamos: como você avalia a formação do PNAIC na sua formação de OE? Houve alguma mudança no seu olhar em relação aos professores alfabetizadores e à Matemática?

Ah, nossa! Muito, muito! [...] Hoje os professores têm consciência que o planejamento deles tem que estar em cima de um direito de aprendizagem, não está solto, não tá em qualquer lugar [...]. (SD-27, OE, 2017).

Foi também solicitado à OE que mencionasse pontos negativos sobre o PNAIC, se houvesse tais pontos. Ela respondeu o seguinte:

Na formação tem que acontecer algo dentro de mim, pode vir Tardif, Nóvoa, e quem mais lá. Aquele Ausubel pode vir dar formação, mais *top* do mundo, se não acontecer algo dentro de mim, na minha mentalidade, acabou. (SD-28, OE, 2017).

Nesse recorte, a OE se refere à autoformação, um movimento contínuo de reflexão sobre a prática no qual os professores assumem “como produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26). A fala da entrevistada indicia que, apesar esforços da formação continuada, alguns professores apresentam resistência à mudança.

É pertinente interrogar se houve mudanças significativas do foco do ensino da Matemática no PNAIC – a finalidade continua a mesma, ou seja, centrada em resultados estatísticos, em que a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso está centralizada no professor alfabetizador. Notamos, de fato, que o foco continua recaindo sobre o professor. Verificaram-se poucas alterações na estrutura física da escola, poucos investimentos em tecnologias educacionais e em melhorias na remuneração dos professores.

Toda a política de organização do programa foi direcionada para as práticas pedagógicas, para os conteúdos, para os índices das avaliações, para as novas relações com o currículo e para os direitos de aprendizagem das crianças. Isso pode indicar a continuidade da atribuição do insucesso do aluno exclusivamente ao professor. Trata-se de uma tendência do Estado de eximir-se da sua responsabilidade em relação aos problemas sociais, políticos e estruturais da Educação nacional.

Entendemos que a posição sujeito professor, no contexto do PNAIC, envolve um lugar de responsabilização, de quem precisa intervir sobre uma questão-problema, a alfabetização, e dar conta de solucioná-la, sendo o responsável pela garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. Considerando-se a relação língua-discurso-ideologia e a posição sujeito-aluno-professor, sobretudo, a maneira como este se constitui no discurso em relação ao PNAIC, é oportuno lembrar que a ideologia é constitutiva do discurso; ela cria uma falsa impressão de diafaneidade, isto é, produz um efeito ideológico que apenas cria uma aparência de que o discurso é evidente (ORLANDI, 2012b). Na verdade, a ideologia introduz uma opacidade.

No entanto, é inegável que o PNAIC promoveu uma ruptura no ensino da Matemática. Antes, essa disciplina era uma espécie de monstro rondando o professor alfabetizador, o que contribuía para replicar nos alunos essa imagem negativa. A Matemática era, assim, sempre tida como difícil e para os poucos alunos “inteligentes”. Notamos agora que se começa a alterar esse cenário. A escola brasileira começa a

responder às demandas de mundo globalizado, que requer a aquisição de novas habilidades, incluindo as matemáticas.

Conforme indicam as unidades discursivas reproduzidas neste trabalho, o PNAIC foi organizado em diversos âmbitos, o que, conjuntamente com aspectos políticos e ideológicos, culminou na mudança do livro didático e dos materiais pedagógicos distribuídos nas escolas dos municípios que aderiram ao programa de formação dos professores alfabetizadores.

Podemos afirmar que um aspecto importante da percepção da OE está bastante ligado às marcas aparentes do discurso que a identificam como aluna. É também relevante a relação da entrevistada com a historicidade. Em suas falas, ela aborda temas que dão sentido à sua história vida, como quando fala da sua infância na escola.

A seguir, discutimos as palavras dessas entrevistada que indicam o seu imaginário.

### 3.2.1 A palavra em análise: a OE

Para sustentar o que entendemos por “imaginário”, não podemos isolar a palavra como único significante, reduzindo-a a uma única interpretação. Nessa perspectiva, Orlandi (2002, p.15) afirmar que o discurso “é assim palavra em movimento”. Desse modo, “as palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta” (ORLANDI, 2012b, p. 52). Para explicitar essa relação, nesta seção, discorreremos sobre palavras que, no discurso da OE, apresentaram elementos que nos direcionam para novas interpretações. São elas: “mesmo”, “eixo”, “hoje” e “Matemática”.

Um das classes gramaticais que a palavra “mesmo<sup>33</sup>” pode assumir é a do adjetivo. De acordo com o dicionário, “mesmo” significa exatamente igual a outro(s), idêntico. Assim, como adjetivo, expressa semelhança, identidade, paridade. Já como advérbio, a palavra assume o significado de “precisamente”, “justamente”. O sentido dado à palavra “mesmo” pela OE é diferente daquele encontrado no dicionário, pois, nas entrelinhas do dizer, parece que não havia a intenção de *dizer*. O “mesmo”

---

<sup>33</sup>Dicionário online. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/mesmo/>>. Acesso em: 9 set. 2017.

demarca o que registra, o que apontamos ser o sentido representado no imaginário, ou seja, o que representa no imaginário e não o que está dito; o que está guardado, reforçando o quanto realmente ela valoriza a formação. Nesse sentido, notamos que, no decorrer do discurso, o sentido dessa palavra no imaginário da OE possui outros significados; “*mesmo*” não significa igualdade, mas sim uma espécie de bengala verbal, que reforça a autenticidade do discurso. Como afirma Orlandi (2000, p. 30), “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares”. A autora (2000, p. 36) também afirma que “os sujeitos esquecem que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido”.

Podemos ainda interrogar mais a fundo o que representa, para a formação continuada, o “*mesmo*” no imaginário do PNAIC. Entendemos que esse descritor, no discurso da OE, deriva de um sentido constituído no seu percurso de professora e de orientadora, o que representa, para o imaginário, que essa formação do PNAIC foi algo que ela sentiu que “*realmente estava aprendendo*”. Para Orlandi (2012b, p. 29),

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível, a nível do discurso, é histórico e não formal. [...] sendo a questão do simbólico uma questão aberta, uma questão de interpretação.

Podemos, então, compreender que as formações anteriores ao PNAIC não configuram, para ela, uma contribuição tão marcante quanto à desse programa. Por isso, o descritor “*mesmo*” aparece por diversas vezes no *corpus*. Em outras palavras, é uma tentativa de representar discursivamente o quanto o PNAIC para contribuiu para a sua formação como professora alfabetizadora.

Temos ainda que considerar que, como OE do PNAIC, o discurso da entrevistada já estava envolvido pelos pressupostos e pela ideologia do programa. Isso indica que, no imaginário, a representação da formação do PNAIC está configurada como uma formação promotora de melhorias no desempenho das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, de melhorias no ensino. Entendemos assim, que esses dizeres estão atravessados pela ideologia. Como afirma Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2000, p.17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia e é assim que a língua faz sentido.”

Apesar de sua baixa recorrência no *corpus*, a palavra “eixo<sup>34</sup>” indica a amplitude do imaginário em relação ao programa; o *eixo* a que o discurso se refere não é uma “linha reta, real ou imaginária, que atravessa o centro de um corpo e em torno da qual esse corpo efetua ou pode efetuar movimento de rotação<sup>35</sup>”, ou uma “linha principal responsável pela divisão de um corpo em segmentos proporcionais, simétricos e de mesmo peso”, conforme o dicionário define. Trata-se antes da acepção do termo na mecânica, em que “eixo” é o centralizador do movimento, aquilo que direciona os demais movimentos da máquina. O PNAIC é o eixo no imaginário da OE. O verdadeiro sentido não dito está contido nos dizeres que constituem o discurso, ou seja, o PNAIC é o fato central na condução da formação dos professores, o que a OE julga ser o caminho certo.

Já a palavra “Matemática” aparece, inicialmente, em contextos que caracterizam a disciplina como difícil, como um monstro temido. No decorrer da formação, contudo, essa imagem vai se alterando e a matéria passa de monstro a ser domado a algo que pode até ser prazeroso.

A palavra “hoje” indica uma divisão no discurso que visa a representar uma relação que define um imaginário de antes e depois da formação continuada do PNAIC. O “*hoje*” é tempo de mudança, de aprender.

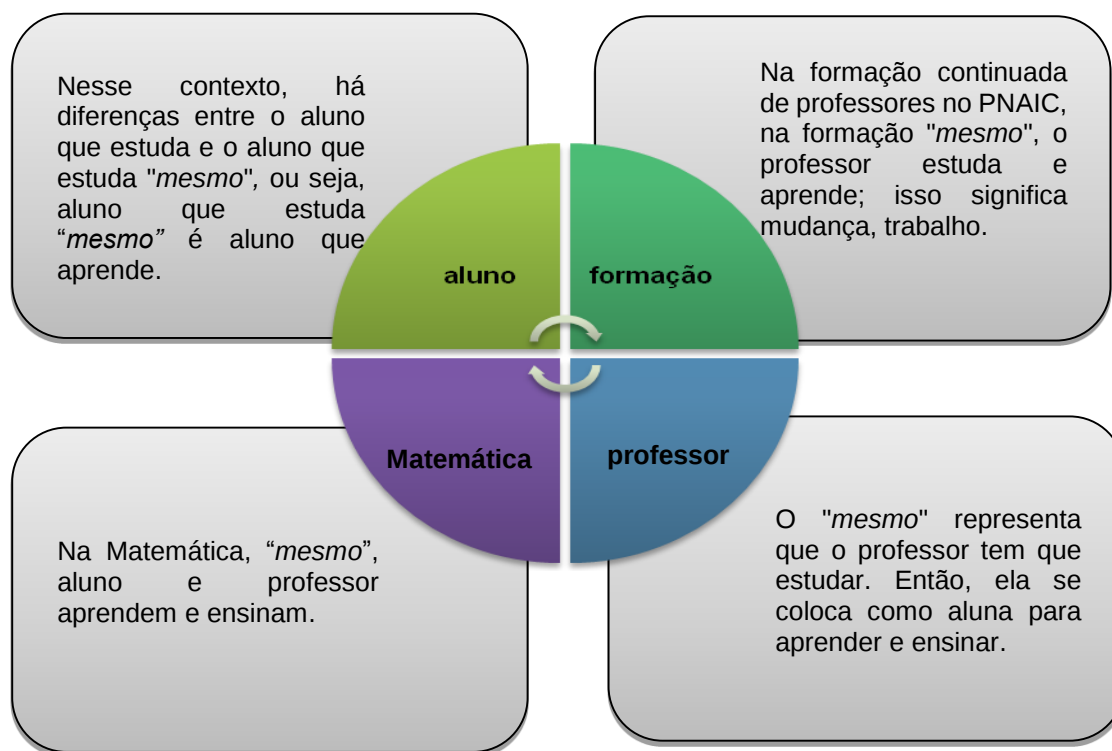
Podemos, então, dizer que, o “*mesmo*” dá forma ao imaginário, fazendo com que o discurso signifique o “*hoje*”, a “*Matemática*”, o “*eixo*” que é a própria formação do PNAIC. A seguir, na Figura 16, esquematizamos uma representação do “*mesmo*” que rege o imaginário da OE.

---

<sup>34</sup> Dicionário *online*. Disponível em: <[www.dicio.com.br/eixo/](http://www.dicio.com.br/eixo/)>. Acesso em: 26 out. 2017.

<sup>35</sup> Dicionário *online*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mesmo/>>. Acesso em: 26 out. 2017.

Figura 16: Representação de “mesmo” no imaginário da OE.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas análises (2017).

### 3.3 O Discurso em análise: CM

Para introduzir o assunto da pesquisa no tópico de conversa, após os cumprimentos iniciais e ainda no caminho em direção à sala onde foi realizada a entrevista, perguntamos à CM: na sua opinião, como vai a educação municipal? Ela começou falando da Educação com que ela sempre sonhou, a que no início da docência ela idealizava. Com o passar dos anos, a esperança foi esmorecendo e, ao perceber a organização do sistema, suas opiniões foram mudando.

A gente **sonha** e muito com a Educação, desde quando eu comecei. **Hoje, não! Hoje, assim** [pausa], não sei se é por causa das vivências... [pausa longa]. Às vezes, a gente **sonha**, a gente **sonha** muito com Educação, desde quando eu comecei [pausa]. **Hoje não**, porque **hoje, assim**, sei lá, por conta de **todo o sistema** que a gente vive, é uma conclusão, **assim** que [pausa]... A conclusão de que as coisas, elas melhoram, mas nunca vão chegar no ideal, né? E, **assim**, [pausa] então não adianta a gente se **angustiar**. Aí, eu aprendi a deixar as coisas, você vai resolver uma coisa de cada vez. Um problema de cada vez, um problema de cada dia, a educação é um processo vivo, né?, e [pausa] a cada dia e os problemas se repetem, quando a gente volta na escola **hoje**, é aquele mesmo problema que a gente vivia há 10, há 15 anos atrás. São outras pessoas, mas os problemas são os mesmos, né? (SD-29, CM, 2017).

Notamos que o “*assim*” apresenta diversas funções no discurso da CM. Vejamos os destaques da SD-29: “*Hoje não! Hoje assim*”. Nesse recorte, o “*assim*”

caracteriza a situação atual em que se encontram as perspectivas da CM sobre o sonho da Educação. Já no recorte *“hoje não, porque hoje, assim, sei lá, por conta de **todo o sistema** que a gente vive, é uma conclusão **assim**”*. Esse “assim” nos indica a permanência, a manutenção de um sistema, no qual as mudanças são lentas. Ou seja, o “hoje” dá apoio ao “assim”, que registra a diferença de ontem e presente o “hoje”.

Além disso, a palavra “assim” é usada em excesso na fala da CM. Trata-se de uma espécie de begala verbal, um apoio da memória, uma pausa para respirar e elaborar o que ela quer dizer. Ernst-Pereira e Mutti (2011, 831) afirmam que palavras como essa constituem um “acréscimo necessário ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros se sobreporem”. Ou seja, o falante deseja dar relevância às informações relevantes do seu discurso por meio da repetição.

Etendemos que, em seu imaginário, a CM idealizava uma Educação de sonho. Ao se deparar a realidade e com a prática, possivelmente, ela se decepcionou, reconhecendo o contraste entre as suas expectativas e essa realidade. A CM afirma que as transformações são lentas e que é necessário “resolver uma coisa de cada vez”. Desse modo, ela se ampara, conformada, na constatação da “lentidão”, talvez como uma estratégia para não desanimar ainda mais. O seu raciocínio parece ser: se ela não pode mudar completamente a realidade, o melhor é passar a conviver com ela de forma pacífica. O sonho vai se transformando em ilusão e ela vai aprendendo a lidar com as angústias.

A palavra “hoje” divisa um tempo diferente de um passado de “sonho”. A CM percebia a Educação de uma outra forma no início de carreira. Atualmente, depois de suas “angústias” com suas experiências e com o “sistema”, alterou suas perspectivas. Com a repetição dessa palavra, a falante sinaliza o desejo de reforçar essa ideia.

As pausas na fala podem indicar um silêncio passível de muitas interpretações: “o silêncio é assim respiração (o fôlego) da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Nas pausas da sequência discursiva da CM, que são relativamente frequentes, identificou-se que, o silêncio, além de ser a retomada do fôlego, parece também ser um “silêncio constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras

palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo um silêncio sobre os outros sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 129).

Desta feita sem interrupções, ela continua sua fala dizendo:

Um problema de cada vez, um problema de cada dia, a educação é um processo vivo, né?, e [pausa] a cada dia e os problemas se repetem, quando a gente volta na escola **hoje**, é aquele mesmo problema que a gente vivia há 10, há 15 anos atrás. **São outras pessoas, mas os problemas são os mesmos, né?** (SD-29, CM, 2017).

Ao abordar os problemas da educação, o marcador temporal “hoje” reforça novamente um sentido de como a CM percebe a Educação nos dias atuais. Os discursos da escola e os problemas permanecem os mesmos do passado; não houve mudanças. Sobre esses problemas, perguntamos: quais são esses mesmos problemas que se repetem? A CM respondeu:

A questão, **assim**, do acompanhamento dos pais e rebeldia de aluno, aquela fase da adolescência [...], você olha, **assim**, é a mesma coisa, praticamente a mesma coisa. (SD-31, CM, 2017).

O “*assim*” aparece novamente como suporte textual, para iniciar o enunciado seguinte. Trata-se de uma pista, de uma antecipação. Além disso, na SD-31, esse “*assim*” é sinônimo de “hoje”, da realidade vivida. Entendemos que a falta de acompanhamento dos pais aos filhos na escola pode também contribuir para os problemas na educação escolar, um discurso recorrente no âmbito educacional. Nesse contexto, a CM relata que há necessidade desse acompanhamento parental.

Essa fala pode também apontar apenas uma representação do discurso recorrente sobre a escola. Todos falam que o problema está na falta de acompanhamento dos pais; assim, os próprios profissionais da Educação acabam também reproduzindo esses discursos que não são seus. Diante dessa fala, perguntamos: e em relação ao Ensino Fundamental, como você vê a alfabetização e a Matemática?

Eu acho assim, que **depois dessas formações** melhorou bastante. Apesar de que os nossos professores [pausa]. Muitos [...], uma boa parte deles não quer mudar, não quer mudança, porque não quer **trabalho, porque essa mudança implica em trabalho, a pessoa tem que mudar** [pausa], e aí são muitas atividades, relatórios, anotações observações e a maioria dos professores estão acostumados a somente a passar o conteúdo, e aí dá uma prova para acolher o resultado. (SD-32, CM, 2017).

Ao dizer “depois dessas formações”, a falante refe-se, , às formações continuadas do PNAIC. Ela caracteriza os professores como sujeitos que não querem “mudar”, pois não querem ter “trabalho”. Pozo (2001) e Souto (2014) discorrem sobre os aspectos da mudança da prática do professor. Para o primeiro, “aprender implica mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores” (POZO, 2001, p. 60). Segundo Souto (2014),

Isso acontece porque qualquer atitude nessa direção [a da mudança] pressupõe o enfrentamento de tensões, de riscos. Afinal, mudar requer, no mínimo, uma reconstrução que demanda ousadia, criatividade, coragem e, exige romper com práticas muitas vezes já enraizadas. (SOUTO, 2014, p. 8).

Entedemos que a resistência a mudanças (SD-32, 2017) se caracteriza como distanciamento da atividade docente por meio de comportamentos de indiferença às propostas de mudanças pedagógica. Nesse contexto, por parte de alguns docentes mais receptivos às novidades, um sentimento de “impotência é reforçado por um crença de que as normas associadas ao papel e à instituição são ausentes, conflitantes ou inoperantes, e que essa pessoa está só e isolada entre os colegas” (LECOMTE; DWORKIN, 1991, p. 94 *apud* LAPO, 2003, p. 65).

Em seguida, questionamos a AD sobre que mudanças foram observadas nos professores após o PNAIC. A resposta foi:

A gente nota a mudança deles até nos **planejamentos**. Hoje eu não corrijo, [...], **mas mesmo assim, a gente dá uma olhada**, né?, para ver como é que estão. **A gente vê até nos comentário** deles, você vê **assim** é a estrutura do planejamento, a **preocupação** e mesmo na escola, quando a gente vai na escola, você vê essa diferença e o crescimento deles, né?, crescimento e você, vai adquirindo mais experiência, mais conhecimento, e aí você vai ver no trabalho, mais sólido, um trabalho melhor, um bom trabalho. Agora, nós temos algumas dificuldades, tem professor que não muda [...]. (SD-33, CM,2017).

A CM identifica mudanças na postura dos professores em relação ao caderno de planejamento, ao discurso e à prática na sala de aula. Ela avalia que houve crescimento e que a atuação dos professores melhorou. No entanto, a falante enfatiza que, apesar disso, há aqueles que não mudam e alguns professores se manterem resistentes a mudança. Podemos dizer que o discurso que circula no imaginário da coordenadora é que PNAIC é estudo sinônimo de muito “trabalho”, de muitas atividades, leituras, estudos; o curso incentiva a leitura além dos cadernos de formação. Isso nos leva a levantar algumas perguntas, embora a intenção não seja aqui respondê-las diretamente. Será que os professores não querem mudança, pois

mudança implica trabalho? Ou será que isso ocorre porque os problemas sempre são os mesmos? Ou porque os docentes não enxergam como positivas as formações realizadas? É somente o professor que tem que mudar? Em grau essa mudança é aferida?

Em seguida, perguntamos à CM de que modo as avaliações foram usadas no PNAIC em 2014.

Nós trabalhamos bastante sobre isso, a OE trabalhou, fez formação, trabalhamos sobre a questão da avaliação, que avaliação nada mais é um diagnóstico para você saber, para você ter um norte para onde que você vai, e o que você tem que retornar. E a maioria deles tem avaliação como o fim para acolher o resultado ali. E na realidade não é só um diagnóstico para saber como que você vai retomar. (SD-34, CM, 2017).

Foi um trabalho, assim, bem intensivo em relação a isso, mas como nós temos um problema que teve um ano que foi assegurado para os professores do PNAIC permanecer, depois a secretaria de educação não quis assegurar mais, a rotatividade do professor é muito grande. Então como é trabalhoso, muitos não querem ficar, não querem. O pessoal do contrato troca muito, né? (SD-35, CM, 2017).

O município de Barra do Bugres não seguiu as orientações do PNAIC de manter o mesmo professor no percurso do ciclo de alfabetização. De acordo com os relatos das coodenadoras, isso ocorreu devido à rotatividade dos professores interinos, uma vez que as escolas se valem de contratos temporários por um ano letivo. Geralmente, é comum a atribuição de aulas para os interinos (professores contratados) do município. Isso ocorre antes da atribuição aos professores da rede estadual. Assim, os professores, ao conseguirem vaga na rede estadual, acabam abandonando a turma municipal, o que gera mudança de professores no ciclo de alfabetização das turmas. Em alguns casos, o professor interino assume a sala em ambas as redes de ensino, e, posteriormente, também acaba por escolher a rede estadual, possivelmente porque ela oferece maior remuneração.

Sobre a alfabetização do campo e da cidade, a CM destaca por que suas atividades de coordenadora municipal envolveram a coordenação das escolas municipais do campo. Vejamos:

No campo, não vejo diferença, porque ela varia muito de professor. Por exemplo, nós fomos aqui na escola [...], na verdade, são só duas alunas do primeiro ano numa sala multisseriada, mas elas estão alfabetizadas. E, às vezes, você vai numa outra escola, você pega um aluno já do terceiro ano, mesmo aqui na zona urbana, e ainda está soletrando. Tem alunos que tá no segundo ano que agora estão trabalhando ainda sílabas complexas, entendeu? Então, assim, depende muito do professor, depende muito deles. (SD-36, CM, 2017).

Na perspectiva da CM, a alfabetização depende muito do professor, de como ele desenvolve suas aulas. Em relação à sua alfabetização, perguntamos: e a sua alfabetização em Matemática, como foi?

Eu tenho boas lembranças, inclusive, **assim**, eu gostava muito de Matemática, sempre gostei de Matemática. Quer dizer, da minha professora da quarta série, ela, nossa!, ela era uma professora maravilhosa! Eu me identificava muito com ela e o jeito dela trabalhar a Matemática com aquela sequência. Eu tenho boas lembranças [dessa época]. (SD-37, CM, 2017).

Em seguida, procuramos saber: para o seu percurso de coordenadora do PNAIC, como que você avalia a contribuição da sua formação em Matemática?

Olha, eu acho **assim**, que para a função de coordenação, eu acho que se eu tivesse mesmo depois feito uma Pedagogia, eu teria mais contribuição [...] na luz das teorias, porque na Matemática, a gente vai se estudar só mais os pensadores matemáticos, é uma outra, **assim**, não tem muita ligação com a questão da alfabetização, entendeu? Então, acho, **assim**, que a Matemática não me deu muita contribuição para a função de coordenadora pedagógica (SD-38, CM, 2017).

Em seguida, perguntamos: como coordenadora, você poderia fazer alguns apontamentos sobre a formação continuada do PNAIC 2014?

É a forma da gente enxergar o processo de alfabetização [...]. Mas a forma de ver alfabetização da criança, [pausa] estudando mais os pensadores, as teorias. Então, **assim**, a gente vai tendo, vai se aperfeiçoando e vai tendo uma outra visão. É uma preocupação maior também em relação a isso, e também, **assim**, a minha postura, para orientar os professores, também a forma de orientar, a forma de cobrar eles também, a gente vai mudando. E a gente vai tendo mais bagagem teórica porque a gente tem, tinha, muito a prática, e a teoria, às vezes, a gente acaba não tendo, né?, e mesmo porque, **assim**, eu fiz magistério, eu sei lá, há 30 e poucos anos atrás, né? Mas, **assim**, para mim foi muito bom, continua sendo bom, e mudou a minha forma de coordenar, orientar, mudou muito. (SD-39, CM, 2017).

Perguntamos à CM se ela gostaria acrescentar algo sobre PNAIC 2014 Matemática e ela assim se manifestou:

Eu acho que o PNAIC veio para **mudar** realmente, né? Eu acho um projeto maravilhoso, um dos melhores projetos que eu já participei até hoje. Mas como todos os outros programas ele tem uma **descontinuidade**, desses que **eles implantam**, o que durou mais foi esse [...]. Esse foi o que mais permaneceu. Eu achei que foi um dos melhores, que fez muita diferença. Só que quando trocou o governo [...] e teve toda essa bagunça aí né no *sistema*, então o programa acaba sendo prejudicado. Ele é para ter uma continuidade sem bolsa, sem nada, mas não é mais pela Ufmt. (SD-40, CM, 2017).

O PNAIC, como a CM já vinha apontando nas sequências discursivas anteriores, representa um vislumbre de mudança. Quando a entrevistada afirma “eles

*implantaram*”, podemos nos perguntar: quem são “eles”? Arriscamo-nos a dizer que essa palavra, nesse contexto, é sinônimo de “sistema”, ou seja, em vez de usar essa palavra, usou-se “eles”. O “ele” denota que não é o “eu”, algo de fora para dentro.

A CM fala também sobre a descontinuidade das políticas educacionais de formação continuada. Ela destaca a interferência política que desorganiza o sistema. Sobre esse aspecto, Jung e Sudbrack (2016, p. 63) afirmam que “a descontinuidade de políticas públicas educacionais é, ainda, uma marca fortemente presente em nosso país. Tem-se políticas de governo em detrimento de políticas de estado”. A nova configuração do PNAIC, a de 2017, é também comentada pela CM. Vejamos:

Passou para a Seduc, então é um prejuízo porque a Ufmg já tem toda uma estrutura, um conhecimento, desde lá do início, de como aconteceu, né? E eu vejo **assim**: a UFMT tem uma responsabilidade muito grande com o programa, sempre teve compromisso, eu acho, **assim**, que interessante seria se esse programa permanecesse [do modo como estava]. (SD-41, CM, 2017).

Notamos que as mudanças de direcionamento do programa para a CM indicam possivelmente um enfraquecimento do programa, o que desloca a discussão de todo o processo de formação de uma universidade, com toda a estrutura de trabalho e pesquisa já desenvolvidos, para a Seduc. Segundo a CM, o referido órgão não possui projetos políticos de formação, o que não garante a continuidade das diretrizes já estabelecidas. O sistema aparece no discurso da coordenadora como aquilo que domina tudo.

Os professores já trouxeram resultados e nós já tivemos, **assim**, um resultado positivo em relação a isso. Então, esse é o objetivo deste ano, trabalhar desde o início com esse mapa. Agora nós vamos ter uma formação com ele, dia 18, com todos, vamos tentar ajudar para eles apresentarem o caderno do trabalho 5. Na realidade, o PNAIC já terminou em fevereiro, mas nós vamos continuar. (SD-42, CM, 2017).

O mapa ao qual a CM se refere é um registro individual do aluno, com informações sobre a sua vida pessoal, situação social, dimensão escolar, relacionamento na escola e registro de suas dificuldades e habilidades. Outro aspecto que consideramos necessário ressaltar é que, mesmo o processo de formação via obrigações protocolares no sistema do PNAIC ter se encerrado, o município continuou as formações como modo de estudar com mais tranquilidade os cadernos de formação. A continuidade é reconhecida como uma prioridade para a Smec.

Questionamos a CM especificamente sobre a formação em Matemática em 2014?

Eu acho que teve evolução, eu me lembro de quando começamos a trabalhar os módulos de Matemática, até mesmo eu, que sou formada em Matemática, mas muita coisa a gente não lembra não. Porque lá é mais o grosso na faculdade, Matemática era muita coisa [...]. Na realidade, a gente não é preparada para trabalhar com uma 4.<sup>a</sup> série, você é preparado para trabalhar com ensino médio. E quando trabalhamos os módulos do PNAIC, então o que nós vimos foi uma forma diferente de você trabalhar a Matemática com os alunos de uma 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. Então, foi muito interessante a questão dos jogos da geometria. Nós temos os jogos, já vieram desde 2012, começaram a chegar, **mas a maioria de nós**, professores, não sabemos como trabalhar esses jogos com os alunos para desenvolver os conceitos, foi muito interessante. Cada módulo que nós trabalhamos foi muito legal as experiências que eles traziam, acho que foi uma inovação, principalmente para quem está em sala de aula. (SD-43, CM, 2017).

O uso do pronome *nós* pode indicar que a coordenadora se inclui no grupo dos professores alfabetizadores, nesse lugar de aprendiz. Isso deixa antever que a CM identifica em si mesma fragilidades pedagógicas. Ela afirma que a Pedagogia poderia lhe dar maior suporte para o ensino nos anos iniciais, o que a licenciatura em Matemática, por si só, não foi capaz. Ao destacar que *“nós professores não sabemos como trabalhar esses jogos com os alunos para desenvolver os conceitos”*, a CM vai ao encontro do que a OE destaca, ou seja, ambas falam sobre a fragilidade que os pedagogos revelam no ensino de Matemática. De acordo com a CM, eles não sabem, mas estão dispostos a aprender.

Considerando o discurso da CM sobre as dificuldades dos professores alfabetizadores, perguntamos: todos aqueles que estão na sala de alfabetização são pedagogos? E como foi trabalhar com os cadernos de Matemática 2014?. A resposta foi:

Todos tinham dificuldade para trabalhar a Matemática. São pedagogos, a questão da estatística, de como trabalhar estatística, né? De como trabalhar os jogos da sala de aula. Aí nós fizemos oficina sobre isso, de como trabalhar os jogos na sala de aula (SD-44, CM, 2017).

Nota-se que, ao reafirmar *“são pedagogos”*, a entrevistada tacitamente afirma que ser professor pedagogo equivale a ter dificuldades de ensinar Matemática. O PNAIC contribuiria para minimizar essas dificuldades. No fechamento da entrevista, perguntei se ela gostaria de registrar mais alguma fala sobre o PNAIC 2014 de Matemática. A resposta foi:

O tempo passa e muita coisa a gente acaba esquecendo, né? Lá, em algum momento, a gente fazia as formações. O professor trazia resultados, nós ficávamos encantados com tanta coisa que eles produziam em sala de aula. Mas para lembrar **assim**, a gente acaba não conseguindo lembrar. Com os estudos do caderno de Matemática deu uma abertura maior, eles mesmos ficavam encantados, eles mesmos ficavam surpreendidos, muito legal, muito interessante **mesmo**, muito bom, muito bom **mesmo**. Interessante seria, de repente, não sei quem sabe, se retomar os cadernos e fazer mais um ano da Matemática seria bom. Além disso, muitos professores já trocaram, são outros. (SD-45, CM, 2017).

Sendo os professores diferentes daqueles que fizeram a formação do PNAIC 2014, a coordenadora sugere que seria bom realizar novamente a formação em Matemática. Isso indica que as dificuldades dos professores alfabetizadores que ingressaram coincidem com as dificuldades daqueles que já fizeram a formação.

### 3.3.1 Palavra em análise: a CM

No discurso da CM, nossos recortes observaram o imaginário das seguintes palavras: “sistema”; “trabalho”; e “mudança”. “Sistema”, no dicionário<sup>36</sup>, é definido como a categorização de um conjunto de elementos de acordo com uma ordem determinada. Notadamente, essa palavra esteve presente diversas vezes na fala da CM. Essa centralidade indicia que é o sistema que articula as políticas de formação e de Educação. Acreditamos que o sistema é visto como aquilo que rege a Educação, no contexto da fala da entrevistada.

A palavra “trabalho” tem o significado de tarefa realizada com responsabilidade. Não se trata de qualquer trabalho; é um trabalho que exige esforço, atenção e dedicação, ou seja, trabalho docente. No PNAIC, os professores têm muito mais trabalho – essa é a opinião da CM.

Já a “mudança”, no discurso da CM, tem o sentido de alteração, modificação. Há ainda outras interpretações possíveis que, no contexto de produção discursiva considerado, também podem significar “trabalho”. Trabalhar, no PNAIC, no imaginário da CM, representa mudança.

A Figura 17 ilustra essa relação imaginária da CM, em que o “trabalho” rege o imaginário, relacionando-se com estudo; quem estuda sabe, quem trabalha aprende, ou seja, quem trabalha, estuda e aprende sabe ensinar.

<sup>36</sup> Disponível em: <[www.dicio.com.br/sistema/](http://www.dicio.com.br/sistema/)>. Acesso em: 02 out. 2017.

Figura 17 - Organograma do imaginário da CM, PNAIC – 2014



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas análises (2017).

Diante das discussões realizadas, percebe-se, no imaginário da CM, a estreita relação de mudança com o trabalho, configurando o PNAIC como sinônimo de trabalho e de mudança.

### 3.4 Trabalhando a interpretação

Segundo a AD, é preciso procurar compreender os significados discursivos por meio da historicidade. Assim, notamos que, no percurso escolar da OE, a representação dada à Matemática está relacionada a momentos difíceis e de castigos. Para a CM, essa vivência foi diferente e, apesar do rigor e da obediência, a relação com a Matemática traz boas lembranças.

Em relação ao PNAIC, percebemos que ambas as coordenadoras se posicionaram como aprendizes colaboradoras no programa. No entanto, entendemos que “submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade” (ORLANDI, 2000, p. 51). Nesse sentido, o PNAIC se inscreve discursivamente como uma formação de estudo e de trabalho, que visa constituir, no imaginário do professor, o que é ser professor, um professor alfabetizador, ou seja, aquele que estuda e aprende, aquele que sabe os conteúdos e resolve os problemas de aprendizagem na escola.

Não poderíamos deixar de citar Libâneo (2011, p. 31), mais especificamente o seguinte trecho: há a necessidade de uma formação “que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, [...] mediante a condição pedagógica do professor que

disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ensinar a aprender a pensar”.

Quanto às avaliações em larga escala, elas nos remetem ao espaço escolar que possivelmente interessa ao discurso ideológico no contexto das avaliações externas sobre a necessidade de saber as questões técnicas das provas. Segundo Orlandi (1996, p. 22), “o que interessa é saber usar o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.), a reflexão é substituída pelo automatismo porque na realidade, saber o material didático é saber manipular”. No entanto, o PNAIC, como formação continuada de professores, trabalha para uma Educação promotora de reflexão e de autonomia.

No contexto do programa, há indícios de uma superação do modelo de ensino e de aprendizagem baseado na memorização. Há uma articulação para promover mudanças nesses paradigmas, por meio dos estudos sistemáticos das teorias e da reflexão sobre as práticas pedagógicas ligadas aos saberes da vida cotidiana. Por outro lado, entre os objetivos do PNAIC, está a elevação dos índices nas avaliações.

No subitem a seguir, tratamos do funcionamento do imaginário.

### **3.5 Analisando o imaginário**

Tratar do imaginário não é uma tarefa fácil, pois, na AD, não interpretamos, mas trabalhamos na interpretação. Identificar o imaginário do sujeito, também é enveredar pelo real que dialoga com o imaginário, como sujeito de discurso. Trata-se de um exercício multidimensional.

Trabalhar nessa perspectiva é permitir uma busca incessante de um desvio do determinismo, de ver além daquilo que nos parece transparente no discurso, ou seja, de ver o que está oculto. Possivelmente, a subjetividade e a objetividade nesses processos são constantes nas interferências dessa relação entre o real e o imaginário, que se entrelaçam num movimento que, dependendo do ângulo, é real ou imaginário. Quando referimos ângulo, queremos aludir a algo relacionado ao sujeito interpelado pela ideologia, ou seja, à sua posição sujeito e às condições de produção do discurso. Aquilo que pode ou não pode ser para cada sujeito imaginário e real é uma linha tênue entre o que se constitui como operante no discurso. Segundo Orlandi (2000, p. 74),

Trata-se de considerar a unidade (imaginária) na dispersão (real): de um lado, a dispersão dos textos e do sujeito; de outro, a unidade do discurso e a identidade do autor. Assim, mesmo se o próprio do discurso e do sujeito é sua incompletude, sua dispersão, e que um texto seja heterogêneo pois pode ser afetado por distintas formações discursivas, diferentes posições sujeito, ele é regido pela força do imaginário da unidade, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva as outras, na sua constituição. Esse é mais um efeito discursivo regido pelo imaginário, o que lhe dá uma direção ideológica, uma ancoragem política (ORLANDI, 2000, p. 74).

Os estudos de Orlandi encaminham as nossas reflexões sobre o imaginário. Assim, consideramos pertinente destacar a seguinte parte do pensamento da autora:

Se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia. (ORLANDI, p. 2000, p. 96).

Um aspecto carregado de ideologia é a ausência de permissão para o uso do corpo no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à Matemática. Como herança de modelos educacionais centrados na obediência e em punições, contar nos dedos, por exemplo, era proibido e punido com castigos físicos severos.

O conhecimento equivale a poder em várias dimensões; o domínio das ciências gera novos conhecimentos instituídos na e pela ideologia e o discurso tem uma relação direta com isso, pois “se ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” (ORLANDI, 2000, p. 95).

Dessa maneira, a identidade da escola e a dos conhecimentos reconhecidos como mais importantes e privilegiados que os outros conteúdos e áreas de conhecimento são marcados na história da Educação, de modo geral, como reflexo dessas realidades históricas que são constituídas no real, que povoam o imaginário de escola boa, de professor qualificado e de aluno inteligente. A ideia que se tem de professor é aquele que é formado para ensinar; ele é o detentor do conhecimento. Ele concentra-se em conteúdos direcionados para atividades que objetivam resultados, valorizando a resposta certa. Nesse contexto, o aluno responde o que lhe é perguntado; não há diálogo, há imposição.

No discurso da OE e da CM sobre o PNAIC, no imaginário representado nos discursos, o professor é aquele que participa da vida do aluno, senta no chão para

brincar e jogar. Os conteúdos curriculares estão relacionados às realidades cotidianas. No “hoje”, o professor é o mediador, ensina e aprende junto com os alunos, promove diálogo e reflexão.

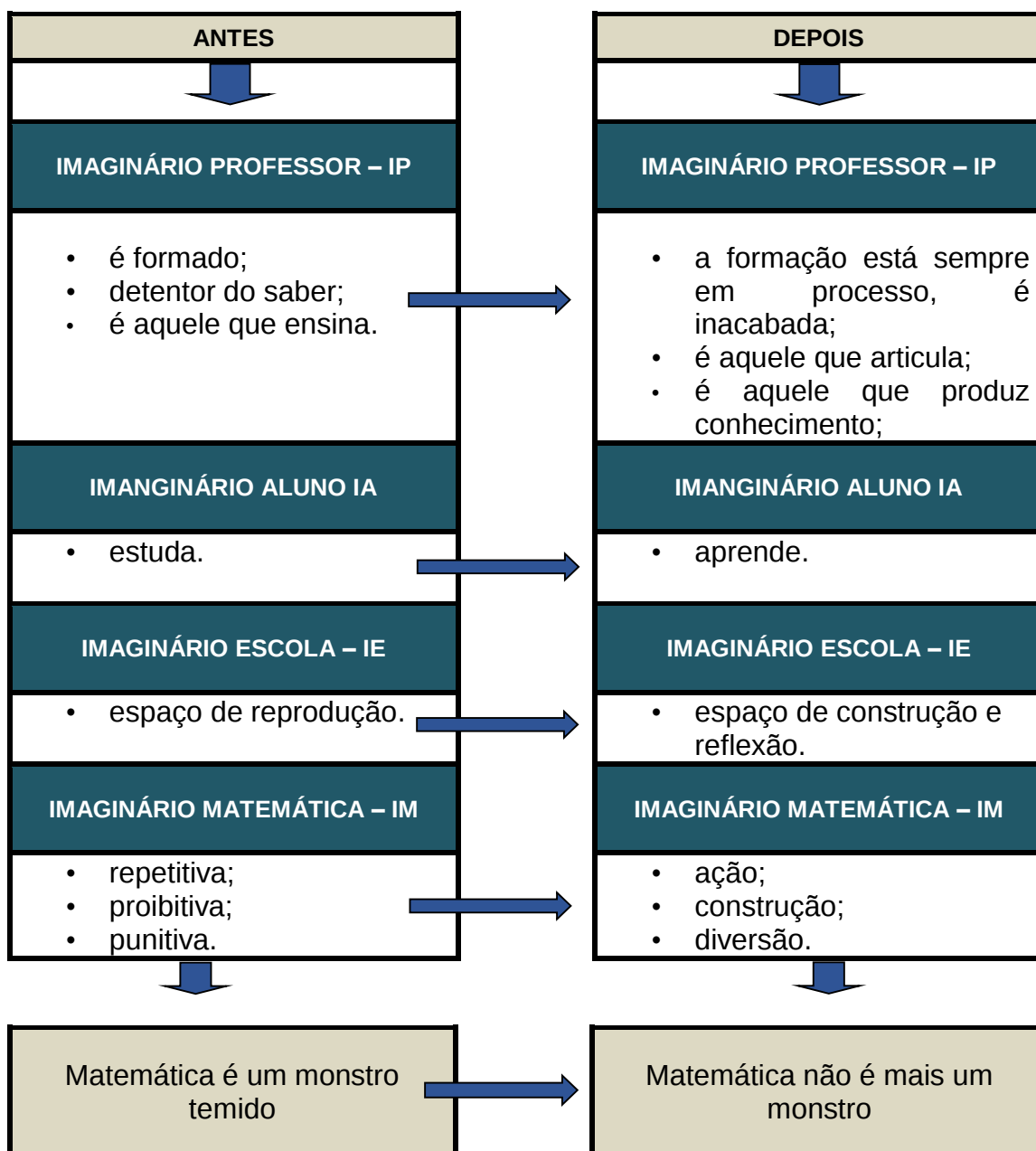
No entanto, deve-se notar que, apesar de diversas ações, como, por exemplo, as novas legislações que se posicionam a favor da Educação, na perspectiva da AD, devemos buscar refletir sobre o movimento de circularização de alguns discursos que, devido à interpelação da ideologia, parece passar despercebido. Por exemplo, historicamente, a formação inicial do professor, a licenciatura, e a formação continuada sempre foram objeto de preocupação. O professor, sozinho, não pode carregar a culpa dos fracassos dessa formação. Contudo, o que se verifica é precisamente uma tendência à culpabilização.

Podemos encontrar elementos que nos apresentam o que Orlandi (2000) destacou sobre os aspectos de condições de produção do discurso. As “relações de sentido”, os “mecanismos de antecipação” e as “relações de força” estão constituídos e operantes nas formações imaginárias, fortalecendo a ideologia, considerando que nossa sociedade é “constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer na comunicação” (ORLANDI, 2005, p. 39).

Entedemos também que “os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser” (ORLANDI, 2012b, p. 9). A evidência de que a formação continuada é o caminho para a qualidade na aprendizagem escolar tem circulado fortemente, em um movimento de compromisso do professor, fortalecendo na escola a incumbência de dar conta do sujeito aluno em todas as suas especificidades. Por isso, identificar o imaginário pode nos indicar as posições sujeito que permeiam a formação continuada do PNAIC e estabelecer relações entre a Matemática e o seu ensino que são relações regidas “segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas” (ORLANDI, 2000, p. 31).

O *corpus* submetido a análise nos revela o imaginário de: professor; aluno; Escola; e Matemática. O que pode nos indicar que no contexto da formação continuada do PNAIC, o imaginário dá novas sentidos a posição sujeito professor, aluno, escola e de Matemática, que demarca uma temporalidade entre o antes da formação continuada e depois da formação do PNAIC. Vejamos a sistematização do imaginário da OE e da CM da rede municipal de ensino na Figura 18.

Figura 18 - Organograma de representação do imaginário das coordenadoras do PNAIC.



Fonte: Organizado pelas autoras, 2017.

Desse modo, a projeção imaginária do sujeito professor ideal, no discurso das coordenadoras do PNAIC, é o de professor que estuda e aprende e que domina a linguagem e a Matemática que ensina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos caracterizar o imaginário em relação à formação continuada ofertada pelo PNAIC a professores alfabetizadores na área de Matemática a partir de duas coordenadoras, a CM e a OE, atuantes em 2014. Após empreendermos um trabalho de análise à luz da AD de vertente francesa, foi evidenciado, de modo geral, que os professores pedagogos, antes do PNAIC, apresentavam dificuldades de ensinar os conteúdos de Matemática, por falta de conhecimento, por insegurança ou até mesmo porque consideravam a disciplina muito difícil. Nos relatos das pesquisadas, foi possível perceber que o imaginário referente à formação ofertada no PNAIC, mais especificamente a de Matemática, foi uma ação que contribuiu efetivamente para a atuação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, para o ensino de Matemática.

A pesquisa também revelou que a formação da OE, com a participação da CM, proporcionou um elo importante entre a teoria e as práticas pedagógicas. As formações, que ocorreram nas universidades da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC, possibilitaram um movimento de troca de experiências entre a universidade e os professores alfabetizadores. Isso pode ter contribuído para a aceitação do PNAIC entre os professores alfabetizadores.

A CM e a OE revelaram, em seus discursos, que as suas estratégias de como orientar os professores alfabetizadores em relação às dificuldades de ensino mudaram após a formação do PNAIC, em 2014. A abordagem passou a ser mais colaborativa, mudando a perspectiva do discurso acerca da Matemática. Antes esse discurso era o de que a Matemática deveria ser ensinada apenas por professores de Matemática; agora, o discurso é o de que a Matemática deve ser ensinada pelos professores alfabetizadores, ou seja, pelos pedagogos.

Se o professor também é um aprendiz, então ele aprende para ensinar e, enquanto ensina, aprende. Podemos dizer, que, a relação proposta, no imaginário das coordenadoras, é a de que, no PNAIC, o professor é aprendiz; ao mesmo tempo em que é aluno, ele também é professor. Ele não sabe tudo e, por isso, deve dialogar permanentemente com novos saberes, procurando possibilidades de aprender e novos modos de ensinar.

Ainda em relação ao imaginário das coordenadoras municipais sobre o PNAIC, elas caracterizam o programa como uma formação complementar à inicial. O objetivo é ensinar o professor alfabetizador a lidar com as demandas de conteúdo voltadas para as diversas metodologias de ensino.

No entanto, embora a formação do PNAIC em Matemática, no imaginário da CM e da OE de Barra do Bugres, apresente-se como uma política de formação que atendeu às necessidades dos professores alfabetizadores, é necessário considerar outros elementos importantes para avaliar a influência desse programa no contexto educacional brasileiro. Não se pode perder de vista, entre outros, aspectos como a formação inicial dos professores, as condições de trabalho, o acesso à cultura e a condições sociais mais equilibradas tanto para o professor, quanto para o aluno.

Essa pesquisa fortalece a necessidade de discussões e enfrentamentos para novos olhares sobre formação continuada, que precisamos refletir sobre as ações municipais para a promoção da formação contínua.

Ao final deste trabalho, é preciso ainda mencionar que houve muitos embates e conflitos que esta pesquisa revelou. O medo da Matemática e a ideia de que o PNAIC é sinônimo de mais trabalho para o professor são exemplos. A AD propõe deslocamento, reflexão, ruptura – ações que promovem um exercício de reavaliação constante de tudo que é tomado como verdade absoluta num primeiro momento. Assim, aprendemos com essa teoria que é preciso perceber as relações existentes entre sujeito, ideologia, discurso e imaginário. A única certeza que temos é que as dúvidas não findam e que este trabalho de pesquisa foi apenas um começo que trará novas perguntas. Uma delas é a seguinte: o que acontecerá com o PNAIC, considerando a atual conjuntura política brasileira?

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, R. **Por uma teologia da libertação**. São Paulo: Fonte Editorial. 2012.

BALL, S. MAINARDES, J. **Políticas Públicas educacionais: questões e dilemas**, São Paulo, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In; MAINARDES; FERREIRA; TELLO. **Políticas Públicas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.p. 143-172.

\_\_\_\_\_. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In; MAINARDES; FERREIRA; TELLO. **Políticas Públicas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011. p. 222-283.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**. Mato Grosso, 2015. PME. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Barra%20do%20Bugres%20%PM> E.pdf. Acesso: 20/01/2017>. Acesso em: 18 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Para a Formação de Professores**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 08 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador PNAIC**. Disponível em:<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC. Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União, Brasília DF, v. 25 **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **MEC. Resolução n.º 7 de novembro de 2010.** Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC/SEF. Referenciais para formação de Professores.** Brasília: SEF, 1999. Disponível também em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso: em 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização,** 2012. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. MRC, SEB, 2015. Disponível em:<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf)> Acesso em 08 fev.2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização,** 2014. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. MRC, SEB, 2015. Disponível em:<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf)> Acesso em 08 fev.2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação Básica. Referenciais Para Formação de Professores.** Brasília: SEF, 1999. Disponível também em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>> Acesso: em 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Educação e Cultura. Lei. n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, poder Executivo,** Brasília, DF, 30 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2016. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores** (2016). Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento\\_Orientador\\_PNAIC\\_EM\\_ACAO\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **PAR.** 2011-2014. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/como-elaborar-o-par>> Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**-Lei. n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de Educação Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal do PNAIC**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade Certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. MEC, SEB, 2014. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)> acesso em: 10 jun. 2016. Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan. /mar 1994.

BARRA DO BUGRES. **LEI 030/2009. Dispõem sobre o Sistema Municipal de Educação**. Disponível em: <[http://www.barradobugres.mt.gov.br/Transparencia/fotos\\_downloads/544.pdf](http://www.barradobugres.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/544.pdf)> Acesso em 01 abr.2017.

BARRA DO BUGRES. **Grupo Barralcool**. (2017). Disponível em: <<http://barralcool.com.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2018

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação Matemática, PUCSP, São Paulo, 2004.

CURI, E; PIRES, C. C. **A formação Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental face às novas demandas nacionais**. In. Anais do VIII ENEM. Recife, 2004.

D'AMBRÓSIO, U. Educação e Pesquisa, São Paulo. V.31, n.1, p. 99-120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 14<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DAMAILLY, L. **Evaluer les politiques éducatives: Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelas: De Boeck. 2001.

DANYLUK, O. **A Matemática e o trabalho pedagógico**. In: Rays, O. A. Trabalho Pedagógico. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 289-301.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, 2001.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ERNST-PEREIRA, A; MUTTI, R. M. V. **O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica**. Educação & Realidade, v. 36, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/18486>>. Acesso em 20 abr. 2017.

FERNANDES. C.A. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, J. C. V. **Cidades de Mato Grosso: Origem e Significados de seus nomes**. (pp. 38-39). João Vicente Ferreira, Pe. Jose de Moira e Silva. Cuiabá. JCV. Ferreira, 2008.

FIORENTINI, D; NACARATO, A, M. **Cultura e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: Investigando e teorizando a partir da prática.** São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP. 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto Editora. Portugal. 1999. p. 18-80.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. G. **Obstáculos na aprendizagem Matemática: identificação e busca de superação nos cursos de formação de professores das séries iniciais.** 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Centro de Ciências da Educação e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, UFSC, Florianópolis, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor como profissional reflexivo.** In Nóvoa (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GREGOLIN, M. R. V. **Discourse analysis: concepts and aims.** Alfa (São Paulo), v. 39, p.13-21, 1995.

HILLEBRAND, V. **A percepção da Matemática por professoras das séries iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

JUNG, S., H; SUDBRACK, E. M. **Educação e formação continuada: uma análise do pacto nacional do ensino médio – percalços, desafios e possibilidades.** CVC. Curitiba-PR, 2016.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 30 abr.2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 28-54.

LINS, R. C. **Matemática, monstros, significados e Educação Matemática**. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo de C. (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92-120.

MARTINS, A.S. **Todos pela Educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT 9 Trabalho e educação durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>> Acesso em: Ago. 2017.

MALACARNE, V. STRIEDER, M. D. **Debates Contemporâneos no Ensino de Ciências e Matemática**: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio. Curitiba-PR: CVR, 2011.

NACARATO, A. M; FIORENTINE, D. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. Musa Editora, Campinas 2005.

NASCIMENTO, C. A. **Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização: Conhecimento de Profissionais da Educação em Processo de Formação Continuada**. Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnologia Curso de Mestrado – UFPE. 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4085449](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4085449)>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

NÓVOA, A. *et al.* **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 3, 1995.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso Princípios e Procedimentos**. Campinas-SP. Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 9ª. São Paulo. Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulações e circulação dos sentidos**. Campinas-SP, Pontes Editores, 2001.

\_\_\_\_\_. ORLANDI, E. P. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Brasília: Em Aberto, n. 61, jan.mar.1994. Disponível em: <[www.google.com.br/search?source=hp&ei=BzGKWvPaC8OMwgSmyYvAAw&q=Di](http://www.google.com.br/search?source=hp&ei=BzGKWvPaC8OMwgSmyYvAAw&q=Di)>

[scurl.org/urn:isbn:978-85-359-0000-0](http://scurl.org/urn:isbn:978-85-359-0000-0). Acesso em set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6ª edição, Pontes Editores, Campinas-SP, 2012b.

\_\_\_\_\_. **O que é linguística**. Brasiliense, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi, 5ª Edição, Campinas – SP, Pontes, 2008.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes na docência**. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem**. Instituto de psicologia, Universidade Autônoma de Madri. Editora Artmed. 2001.

RAMOS, J. S. A. **Histórica Barra do Bugres 1º Ciclo Econômico**. Gráfica Renascer. Barra do Bugres-MT 2003.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SENADO. **Crianças ainda terminam 3º ano sem ler e escrever**. 2012. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243086/121127\\_412.pdf?sequence=4](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243086/121127_412.pdf?sequence=4)>. Acesso em: 21 maio 2016.

SOUTO, D. L. P. **Transformações expansivas na produção Matemática online**. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2014.

SOUZA, T. M. **Formação Continuada com foco na Alfabetização Matemática: o impacto do PNAIC no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro-RJ, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

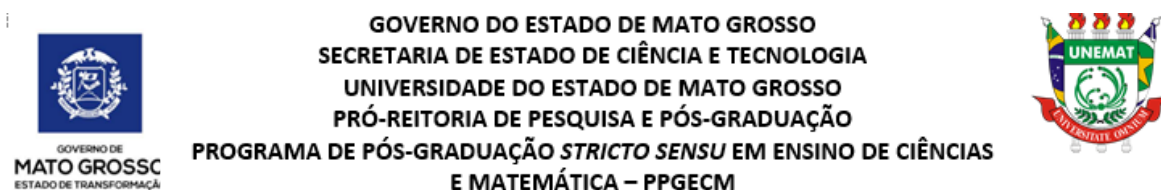
TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIAN, E. **Gestão Democrática Escolar: Um mecanismo na perspectiva da Emancipação humana**. In: VALENZUELA, Milton; PROENÇA, Maria Glades Sartori; 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Termo de Livre e Esclarecido - TCLE



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, conduzida por Valdineia Ferreira dos Santos Piasson e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, campus Dep. Est. *Renê Barbour*, Barra do Bugres-MT.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, e **rubrique todas as folhas**. Esse documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS COORDENADORES EM BARRA DO BUGRES-MT**

#### Responsável pela pesquisa:

Valdineia Ferreira dos Santos Piasson. Endereço: Rua tapajós, 247; Bairro Jardim Vitória. Barra do Bugres-MT, Cep:78390000.

Telefone: residência (65) 3361 38 22 Celular: (65) 99609 02 37

E- mail: valpiasson@gmail.com

#### EQUIPE DE PESQUISA:

Pesquisadora: Valdineia Ferreira dos Santos Piasson – Mestranda do PPGECM

E-mail: valpiasson@gmail.com

Celular: (65) 99609 02 37

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Cláudia Landin Negreiros – Orientadora

E-mail: clnegreiros@unemat.br

Celular: (65) 98124-0020

## **DESCRIÇÃO DA PESQUISA:**

A presente pesquisa trata-se de uma abordagem predominantemente qualitativa acerca da formação continuada em serviço de professores alfabetizadores oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

A coleta será realizada por meio de entrevista, ao Coordenador Municipal do PNAIC e ao Orientador de Estudos que atuaram na formação de Matemática, ocorrido no ano de 2014 na rede municipal de ensino de Barra de Bugres-MT.

O objetivo geral da pesquisa constituiu-se em compreender, no discurso das coordenadoras do PNAIC, o imaginário em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática. Especificamente, objetiva: Mostrar como ocorreu a formação continuada do PNAIC em Matemática na visão das coordenadoras municipais de Barra do Bugres; e compreender no discurso das coordenadoras o imaginário de ensino de Matemática e de formação continuada.

## **Riscos e Benefícios**

Conforme preconiza a Resolução 466/2012/CNS, toda a pesquisa com seres humanos está sujeita a riscos para os envolvidos. No entanto os benefícios buscam apontar as vantagens em potencial da pesquisa. Elencaremos os possíveis riscos nessa pesquisa:

### **Riscos:**

- Os sujeitos da pesquisa podem se sentirem constrangidos ao responder questionário e entrevista;
- Possível interrupção de suas atividades rotineiras;
- Probabilidade de evidenciar perspectivas teóricas e metodológicas dos sujeitos pesquisados;
- Os pesquisados podem ter dificuldade de tecer sua opinião sobre o PNAIC e sobre os professores.

### **Benefícios:**

- Promover um recorte analítico da formação de professores alfabetizadores PNAIC, no componente curricular de Matemática;
- Evidenciar as ações do Coordenador Municipal e do Orientador de Estudos do PNAIC;
- Contribuir para a análise do desenvolvimento do PNAIC em Barra do Bugres-MT.
- Dar voz aos sujeitos “Coordenador e ao Orientador de estudos” responsáveis no âmbito municipal pela efetivação da política educacional – PNAIC em Barra do Bugres-MT.
- Apontar subsídios que contribuirão para análise e para implementação de políticas educacionais;
- Fomentar discussões acerca da formação de professores alfabetizadores, identificando os resultados do programa PNAIC no município pesquisado no componente curricular de Matemática.

**Informações importantes:**

- A presente pesquisa será realizada especificamente junto ao Coordenador Municipal e o Orientador de Estudos do PNAIC que atuaram no ano de 2014.
- Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE fica o pesquisador e sua equipe autorizados a utilizar os materiais produzidos pelos sujeitos desta pesquisa durante as formações do PNAIC, no ano de 2014.
- Por meio do presente TCLE fica o pesquisador e sua equipe autorizada a utilizar arquivos de áudio, vídeo, escrita e outras formas de registro relacionados ao tema desta pesquisa, produzidos com e/ou pelos sujeitos da pesquisa durante o período de execução da mesma.
- O período estimado de coleta de dados é de cinco meses após o início.
- Fica assegurado o sigilo das informações prestadas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa.
- Os sujeitos participantes da pesquisa podem a qualquer tempo retirar o consentimento de participação sem prejuízo.
- A solicitação da assinatura no Termo de Consentimento e Livre Esclarecido será posterior sua leitura junto aos pesquisados, esclarecendo todas as possíveis dúvidas contidas no referido documento, a fim de evitar qualquer transtorno.
- Assim diante dos possíveis riscos mencionados anteriormente, buscaremos tomar todos os cuidados necessários para minimizá-los ou extingui-los.
- Fica assegurado aos pesquisados em responder ou não o questionário bem como a entrevista, e é garantido o tempo necessário conforme possibilidades e disponibilidades em dar suas respostas falas e indagações.

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa informado neste documento.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisado

\_\_\_\_\_  
Valdineia Ferreira dos Santos Piasson

Pesquisadora responsável

## Apêndice B: Questionário



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
E MATEMÁTICA – PPGECM



**LINHA DE PESQUISA:** ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**TÍTULO DO PROJETO:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS COORDENADORES EM BARRA DO BUGRES-MT

**RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:** Valdineia Ferreira dos Santos Piasson

**CONTATO:** valpiasson@gmail.com /Telefones: (65) 3361-38 22 ou (65) 99609 02 37

### QUESTIONÁRIO

O questionário será incorporado a esta pesquisa como uma forma de se obter informações do sujeito-professor-alfabetizador e do tema pesquisado.

1 – Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2 – Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

3 – Qual sua situação funcional? ( ) Efetivo ( ) Contratado

4- Qual a sua formação? \_\_\_\_\_

5 – Há quanto tempo você ministra aulas? \_\_\_\_\_

6 – No ano letivo de 2014, em qual escola você atuava e em qual função?

\_\_\_\_\_

7 - Você ainda atua nesta mesma escola ou instituição? ( ) Sim ( ) Não

Vínculo atual: Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

08 – Atribua notas de 1 a 10, em que 1 representa **menor dificuldade** e 10 representa **a maior dificuldade** dos professores alfabetizadores com relação aos conteúdos dos cadernos da formação.

\_\_\_\_\_

| Cadernos | Título do Caderno de Formação                | DIFICULDADE |
|----------|----------------------------------------------|-------------|
| 01       | Organização do Trabalho Pedagógico           |             |
| 02       | Quantificação, Registros e Agrupamentos      |             |
| 02       | Construção do Sistema de Numeração Decimal   |             |
| 04       | Operações na Resolução de Problemas          |             |
| 05       | Geometria                                    |             |
| 06       | Grandezas e Medidas                          |             |
| 07       | Educação Estatística                         |             |
| 08       | Saberes Matemáticos e outros campos do Saber |             |
| 08       | Saberes Matemáticos e outros campos do Saber |             |

Fonte: Caderno de apresentação Alfabetização Matemática.(BRASIL, 2014, p. 12)

### INFORMAÇÕES PERTINENTES:

- A presente pesquisa será realizada especificamente junto ao Coordenador Municipal do PNAIC e o Orientador de Estudos que atuaram na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ano de 2014 no componente curricular de Matemática.
- Fica assegurado o sigilo das informações prestadas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Local e data: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

## Apêndice C: Roteiro de entrevista



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
E MATEMÁTICA – PPGECEM



**LINHA DE PESQUISA:** ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**TÍTULO DO PROJETO:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM (DIS)CURSO: O PNAIC NO IMAGINÁRIO DAS COORDENADORES EM BARRA DO BUGRES-MT

**RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:** Valdineia Ferreira dos Santos Piasson  
**CONTATO:** valpiasson@gmail.com /res: (65) 3361 38 22 cel: (65) 99609 02 37

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista semiestruturada será realizada no intuito de identificar e registrar informações sobre a pesquisa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC na formação do Coordenador Municipal do Pacto no município e do Orientador de Estudos, bem como as ações na formação dos professores alfabetizadores e da formação continuada do PNAIC na rede municipal de ensino em Barra do Bugres. Participarão da entrevista um Coordenador Municipal e o Orientador de Estudos do componente curricular de Matemática que atuaram no ano de 2014.

Desta forma o que apresentamos a seguir é roteiro para a entrevista

- 1 – Como foi sua escolarização, principalmente em relação à Matemática?
- 2 – Fale sobre a Formação Continuada do PNAIC no ano de 2014.
- 3 – Após tornar-se docente, descreva sua relação com a Matemática antes do PNAIC e após o PNAIC?
- 4 – Quais as principais características das aulas de Matemática que os professores ministravam antes do PNAIC? Cite exemplos.
- 5 – Ocorreram alterações em sua prática após essa formação? Quais?
- 6 – Você observa alguma mudança na aprendizagem da Matemática nos últimos anos? Se sim, a que atribui tal mudança?
- 7 – Como, em sua opinião, o PNAIC afetou sua prática docente? Como coordenador (a)/ orientador (a) de estudos? Dê exemplos.
- 8 – Aponte pontos positivos e negativos da formação oportunizada pelo PNAIC.

## **Apêndice D: Percurso acadêmico da pesquisadora**

### **UM POUCO DO MEU PERCURSO**

Ao final do ensino médio eu sonhava em ultrapassar os limites da cidade pequena de Novo Mundo-MT, de numa região sem grandes oportunidades de emprego, à docência parecia a escolha mais acertada. Essa pequena cidade próxima ao estado do Pará, possui sua história construída pela processo garimpeiro dos anos 80 e 90, e que, atualmente concentra o desenvolvimento econômico na agropecuária e na lavoura.

No ano de 2000, na cidade de Peixoto de Azevedo-MT, ocorreu o primeiro vestibular de universidade pública da região de um projeto para formação de professores. Naquele tempo, eu era vendedora de loja e de início se eu passasse, perderia o emprego, pois meus padrões já adiantaram que não poderiam aceitar tantas faltas e por diversas vezes tentavam me desanimar, pois diziam que, a profissão de professor era muito desvalorizada e difícil.

Passei no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Programa Módulos Temáticos de Formação de Professores<sup>37</sup>, que possuía como característica principal, formar em nível de graduação professores em serviço, mas que também reservou uma porcentagem para os demais candidatos ao vestibular que estavam fora da docência, com 50 cursistas inicialmente para cada área da docência em: Pedagogia (Peixoto de Azevedo-MT); Língua Portuguesa (Matupá-MT) Ciências Biológicas (Guarantã do Norte-MT); e Matemática (Terra Nova do Norte-MT).

As aulas eram concentradas em duas vezes ao ano. Minha mãe me arrumou outro emprego na prefeitura municipal de secretaria e telefonista, para que eu pudesse estudar e trabalhar, porém ganhando bem menos, mas no novo trabalho, todos me incentivavam a estudar.

Em 2001, resolvi iniciar as atividades docentes por conta das questões dos trabalhos acadêmicos, que eram bem intensos. Além disso, as atividades de estágio

---

<sup>37</sup> O programa de formação inicial de professores, realizado pela Unemat, com início em 2000 e encerramento em 2004, objetivando a formação inicial de professores em serviço. Foram quatro turmas uma no polo de Guarantã do Norte-MT, com Curso de Biologia, em Matupá-MT, com o curso de Letras, em Peixoto de Azevedo com o Curso de Pedagogia e em Terra Nova do Norte-MT, com o Curso de Matemática.

eram minimizadas para aqueles que estavam lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha primeira experiência docente foi na mesma escola em concluí meu ensino médio, muitos dos meus professores tornaram-se meus colegas de trabalho. A minha primeira turma foi a de 3º série, o que corresponde atualmente ao 2º ano do Ensino Fundamental, com 27 alunos, sendo uma aluna surda, a grande maioria não sabia ler e nem mesmo o escrever seu próprio nome. No princípio pensei: “E agora! Será que vou conseguir?” Nesse tempo não havia atribuição de aulas por provas e títulos, a Secretaria de Educação que atribui aulas aos professores mediante os critérios de formação inicial e complementar. Mas o que prevalecia mesmo sempre foram às indicações. Mas de acordo com o projeto Módulos Temáticos de Formação de Professores, os cursistas tinham suas vagas garantidas em sala.

Em relação às atividades na escola, os demais professores não demonstravam apoio, os olhares eram de que eu não conseguiria trabalhar naquela sala de aula. Mas, de modo geral, a maioria estava na mesma situação em que eu me encontrava com relação às condições de trabalho e de apoio pedagógico.

A coordenação se preocupava com currículo, com o caderno de plano de aula arrumado e seguindo à risca, sem se preocupar se os alunos aprendiam ou não, ou melhor, se os alunos aprendiam é porque eles eram espertos, e se não aprendiam, a culpa recaía no professor. No entanto entendo que esse contexto foi reflexo do processo histórico.

Apesar da inexperiência, busquei ajuda com as colegas de Licenciatura em Pedagogia e na coordenação do curso, que sempre compartilhavam suas experiências. Aos poucos, fui ganhando confiança e me fortalecendo nas atividades docentes. Nos anos seguintes, continuei lecionando no Ensino Fundamental na cidade e no campo.

A formação continuada era reduzida em reuniões para a apresentação de notas e questões administrativas, exceto nos momentos agendados na Secretaria Municipal de Educação, que repassava as fitas de vídeo pela televisão ou via antena parabólica, que geralmente acontecia interrupções de transmissão por problemas diversos.

Em 2002, mudei-me para Guarantã do Norte-MT, para ficar mais perto do polo da Unemat em Peixoto de Azevedo – MT. Recém casada, trabalhava de dia em uma loja de roupas e à noite ministrava aulas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola particular. Nos anos seguintes, optei somente pela docência para me dedicar mais aos estudos. Permeei por diversas escolas e modalidades de ensino, e nessa nova realidade, em outra cidade, o apoio pedagógico e as orientações foram mais presentes. A formação continuada de professores, já estava consolidada em uma organização de troca de experiências, em discussão do planejamento das aulas, tudo construído e organizado conjuntamente com coordenadores e professores.

No final do curso, em 2004, iniciei uma pós-graduação em Alfabetização e Educação Especial, opção que fiz por estar mais acessível, logisticamente, e que poderia contribuir com minha formação.

Em 2007, já residindo em Barra do Bugres, passei no concurso para professora da Educação Infantil, na rede municipal de ensino. No meu primeiro dia de aula, só havia os alunos e as paredes da sala, literalmente. Felizmente, logo as questões estruturais foram sendo minimizadas.

Passei a me interessar não somente pela sala de aula, mas também pelas políticas educacionais. Nesse sentido, atuei no conselho escolar e no conselho municipal de Educação. Como conselheira eleita pelos pares no Conselho Municipal de Educação (COMED), vivenciei a construção da Política Educacional de inserção de professores Pedagogos na Educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade, bem como para os anos iniciais do Ensino Fundamental nesse município, como uma das medidas emergenciais para organizar a Educação municipal.

Nas reuniões, pude ver as dificuldades que os professores passavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais estavam preocupados com o analfabetismo e com as condições de trabalho dos professores ligados à estrutura física, materiais didáticos disponíveis, bem como as questões sociais que permeavam as escolas. Tais questões foram amplamente debatidas no âmbito do COMED, que passava por um momento de reestruturação.

Na busca do fortalecimento do COMED, para que contribuísse efetivamente com o desenvolvimento e fomento da Educação no âmbito municipal, alinhando-se às

estratégias e metas nacionais, o Ministério da Educação (MEC) investiu na formação dos conselheiros municipais de Educação.

Para tanto, foi realizada uma formação via cadernos de formação, disponíveis no *site* do MEC, *on-line*, contendo as orientações sobre as atribuições e responsabilidades do COMED, bem como a legislação de regulamentação e demais orientações da Educação nacional. Além disso, também foram realizadas reuniões e formações presenciais para os conselheiros na capital mato-grossense, Cuiabá, e outros encontros e eventos em Brasília, custeados pelo MEC, buscando consolidar o conselho municipal, como um parceiro das ações educacionais no âmbito nacional.

Assim os conselhos municipais de Educação são chamados em âmbito nacional a participar efetivamente com ações voltadas para a Educação, por meio de um movimento iniciado em 2008, pois os conselhos municipais, até então, na maioria dos municípios brasileiros, só estavam constituídos apenas de cunho colaborativo. O chamado foi para que os mesmos constituíssem como líderes, e colaboradores de políticas educacionais municipais e, principalmente, fiscalizadores do dinheiro público destinado à Educação Básica.

As reuniões e palestras no COMED possuíam cunho relacionado aos aspectos da legislação, mas enfatizava os direitos das crianças à Educação, e de como elaborar estratégias apoiadas na legislação vigente para que os conselheiros pudessem colaborar com as ações de fiscalização do dinheiro público destinado à Educação, especialmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>38</sup>, e demais verbas e responsabilidades da administração municipal.

Caminhos de discussões, estudos, dedicação, além de diversas reuniões com o executivo municipal, os conselheiros procuravam articular uma organização educacional. Logo, esse conselho assumiu um papel importante no município, e conjuntamente a essa formação de conselheiros, havia um movimento de organização que foi amplamente divulgado em encontros regionais e locais, fomentando a

---

<sup>38</sup> Fundeb: foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>> Acesso em 08 de mar. de 2017

necessidade emergente de uma política educacional para o ciclo de alfabetização. Para isso, foram articulados fóruns de discussões regionais e outras reuniões.

Assim, é nesse contexto, que a preocupação com políticas educacionais passa a ser uma de minhas aspirações para a pesquisa no município. Tal preocupação decorre de minha própria experiência como professora da rede municipal e, principalmente, pelo percurso em conselhos, tanto no escolar como no conselho municipal; nesse último, pude vivenciar o início das ações de políticas educacionais para a formação de professores de Barra do Bugres-MT.

Por meio de ações do MEC, foram realizadas reuniões regionais e nacionais com financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FNDE), que custeou as diárias e passagens aéreas para o deslocamento dos conselheiros até os locais de discussões; Brasília, Curitiba, entre outras cidades que sediaram as discussões para o plano nacional de alfabetização. Todo esse processo de fortalecimento dos conselhos teve maior visibilidade nos anos de 2009 a 2012.

Diante do exposto, hoje, entendo que essa experiência, como conselheira, municipal, permitiu-me refletir sobre o imaginário da formação continuada para as formadoras a CM e a OE, aos quais podem nos indicar elementos importantes para a formação continuada do professor alfabetizador, em especial àqueles que ensinam Matemática, no município de Barra do Bugres-MT, no contexto da política de formação continuada de professores alfabetizadores, o PNAIC.

Após todo esse percurso, registro minha gratidão aos professores de toda minha história escolar, principalmente para aqueles que me ensinaram o caminho do bem, o valor do esforço e me incentivavam sempre ir além do que a escola podia oferecer, apesar das condições escolares de todas as minhas dificuldades. Além disso, considero heróis os professores da universidade que acreditaram no projeto de formação os Módulos Temáticos de Formação de Professores (Unemat), que nos instigaram, principalmente, a vencer as adversidades no processo dessa formação que percorreu quatro anos e meio, de muita perseverança, que me fez sonhar com essa etapa de formação o mestrado.