

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**



**Dissertação**

**OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DA  
PERFORMATIVIDADE**

**Patrícia de Faria Ferreira**

**Pelotas, 2016**

**Patrícia de Faria Ferreira**

**OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DA  
PERFORMATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Souza da Fonseca

Pelotas, 2016

F383i

Ferreira, Patrícia de Faria

Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade / Patrícia de Faria Ferreira.

130 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 2016.

"Orientação: Márcia Souza da Fonseca".

1. Alfabetização matemática. 2. Formação de professores. 3. PNAIC. 4. Subjetivação. 5. Cultura da performatividade. I. Título.

CDD 372.7

**Patrícia de Faria Ferreira**

**OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DA  
PERFORMATIVIDADE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 12 de agosto de 2016

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Souza da Fonseca – PPGE/UFPEL

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Cossio – PPGE/UFPEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Rejane Vieira Osório – PPGE/UFPEL

---

Prof. Dr. Antonio Maurício Medeiros Alves – PPGE/UFPEL

Dedico este trabalho a quem habita meu coração,  
minha casa, minha vida, menino que muito cedo  
tornou-se mestre do afeto e do amor: meu filho  
Diogo.

## **Agradecimentos**

A caminhada de um mestrado parece-nos muitas vezes solitária e um emaranhado de sentimentos nos acompanha, dúvidas, angústias, aprendizados, conquistas e demais emoções que só sente quem se arriscou a caminhar. Isso tudo é uma experiência única, mas não unitária, por isso minha gratidão:

À minha orientadora, professora Dra. Márcia Fonseca, que trilhou ao meu lado todos os momentos do mestrado, acreditando e me fazendo acreditar nesta pesquisa, obrigada pelo acolhimento aos meus anseios, por dividir comigo experiências e conhecimentos e pela delicadeza sábia e afetuosa com que orientou meu trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPel pelo companheirismo, incentivo e ensinamentos que compartilharam comigo.

Aos professores que compõem a banca, professor Dr. Antônio Maurício Alves, prof.<sup>a</sup> Dra. Mara Osório e prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Cossio, pela disponibilidade em contribuir de forma relevante com minha dissertação.

Às professoras participantes do grupo focal que partilharam comigo tempo e experiência, tornando possível realizar esta pesquisa.

À equipe do Pacto da UFPel, especialmente a Silvia da Silveira, minha companheira de formação, e às Orientadoras de Estudo da turma nove de Porto Alegre, que muito me ensinaram sobre esse programa.

À minha grande família, ao meu filho Diogo, aos meus pais Gilberto e Eliana, às minhas irmãs Deise e Letícia, grandes apoiadoras dos meus estudos de pós-graduação, ao meu irmão do coração Alexandre, aos meus sobrinhos, cunhados/as,

tios/as e primos/as que torceram por mim, obrigada pela compreensão com minha ausência em muitos momentos que tive que priorizar os estudos.

A Máira, ao Pietro e ao Paulinho pelo incentivo e parceria de longa data.

Às minhas amigas Alexandra, Daiane, Elisiane, Laurimei e Nádia, companheiras de todas as horas, e ao amigo Mogar, que também está se tornando mestre e dividiu comigo essa experiência.

*Ao exercer nossa vontade criadora, justamente naquilo que nos é mais difícil de superar, poderemos, quem sabe, inventar, mais uma vez, a diferença, então, desfazer o risco de ligação, que fez com que nossos currículos deixassem de ser não-oficiais. Para isto, importa perguntar se tudo o que vimos, até agora, nas propostas curriculares, é tudo que pode ser visto, e se tudo o que dissemos é tudo o que pode ser dito. Fabricar óculos e outra linguagem para ver e dizer as coisas e as palavras de “nossos currículos”. Sabendo que, se o seu traçado chegou até aqui, assim, é porque, como tal, foi criado. Se foi criado assim, poderá ser traçado de outros modos (CORAZZA, 2001, p.107).*

## RESUMO

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.** 2016. 128f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

O presente trabalho é uma dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, e tem como objetivo compreender os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática das professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma ação conjunta entre federação, estados e municípios, que visa a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, qualificar o Ciclo de Alfabetização e conseqüentemente elevar os indicadores de qualidade dessa etapa escolar. A dissertação traz um breve histórico das políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização e descreve de forma mais detalhada o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A partir das características da política de formação matemática do programa, apresenta a cultura da performatividade. A lente teórica desta pesquisa segue a linha de estudo e conceitualização de performatividade defendida por Stephen Ball. A coleta de dados foi através da leitura dos documentos elaborados para o PNAIC e da constituição de um grupo focal com as professoras alfabetizadoras, cadastradas e participantes do Pacto no ano de 2014, no município de Herval-RS. A análise, de inspiração foucaultiana, compreendeu, através das falas das professoras, que a política de formação matemática do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa está relacionada com a cultura da performatividade, por ter como principal impacto as mudanças substanciais no trabalho docente e no ser professora alfabetizadora de Matemática.

**Palavras-chave:** Alfabetização Matemática, formação de professores, PNAIC, subjetivação, cultura da performatividade.

## ABSTRACT

FERREIRA, Patrícia de Faria. **The impacts of the National Pact for Literacy at the Right Age in the mathematics training of literacy teachers and their relationship with the performativity culture.** 2016. 128f. Dissertation. (Professional Master's from the Post Graduation Program in the Teaching of Sciences and Mathematics). Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

The present work refers to the Master's dissertation in the Teaching of Sciences and Mathematics and is aimed to understand the impacts of the National Pact for Literacy at the Right Age in the mathematics training of literacy teachers and their relationship with the performativity culture. The National Pact for Literacy at the Right Age is a joint action involving the federation, states and cities with the purpose of to teach literacy to all children until the age of eight, qualify the cycle of literacy and consequently raise the quality indicators of this school phase. The dissertation presents a brief history of educational policies for the cycle of literacy and describes in details the operation of the National Pact for Literacy at the Right Age. Based on the characteristics of the policy of the program mathematics training, it presents the culture of performativity. The theoretical view of this research follows the line of study and conceptualization of performativity defended by Stephen Ball. The data collection was carried out through the reading of documents elaborated for the PNAIC and the constitution of a Focus Group with the Literacy Teachers, registered and participating in the Pact in the year of 2014, in the town of Herval-RS. The speech analysis, of Foucauldian inspiration, comprised, through the teachers' speeches, that the policy of mathematic training in the National Pact for Literacy at the Right Age is related to the culture of performativity, as it has as its main impact, the substantial changes in the teaching work and in the being a mathematics literacy teacher.

**Key words:** Mathematic Literacy, teacher training, PNAIC, subjetivation, culture of performativity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DAGE** - Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
- EF** – Ensino Fundamental
- GF** – Grupo Focal
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OE** – Orientador de Estudos
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNAIC** – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
- PSE** – Programa Saúde na Escola
- SEB** - Secretaria de Educação Básica
- SIMEC** – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo
- UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco
- UFPEL** – Universidade Federal de Pelotas
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UNESP** - Universidade Estadual Paulista
- UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
<b>1. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Trajetória da legislação educacional do Ciclo de Alfabetização – origens do PNAIC – programas de formação continuada.....	13
1.2 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.....	16
<b>2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>22</b>
2.1 Novas concepções para as políticas de formação continuada de professores	22
2.2 A Cultura da Performatividade.....	26
<b>3. OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>32</b>
3.1 Perspectiva metodológica: Organização do grupo focal .....	32
3.2 Perspectiva teórica: Análise do discurso.....	47
<b>4. PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS .....</b>	<b>51</b>
4.1 O ser Professor Alfabetizador de Matemática antes da participação no Pacto	51
4.2 A formação matemática do PNAIC.....	54
4.2.1 Os cadernos de formação .....	55
4.2.2. Aprendizagens .....	63
4.2.3. A resistência .....	70
4.3 Impactos do Pacto: novo professor, novas atribuições e a relação com a Cultura da Performatividade .....	71
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>

## **Apresentação**

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, orienta que a formação inicial e continuada de professores da rede pública do país, aconteça em regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal. Para atender a parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) relativa à formação e valorização de professores, foi instituído, sob coordenação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).

A partir desse Plano, muitas ações foram realizadas no sentido da qualificação dos professores, e a implementação de programas de formação continuada faz parte desse conjunto, pois esses programas envolvem professores em exercício nas diferentes etapas da Educação Básica. Baixos índices de qualidade da alfabetização no país, indicados em avaliações externas, realizadas tanto pelo governo como por instituições que não fazem parte do poder público, apontaram a necessidade de políticas de formação continuada aos regentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais ações visam à melhoria da alfabetização e, conseqüentemente, à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O presente trabalho trata sobre os Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, é o atual programa de formação continuada para professores do Ciclo de Alfabetização no país, envolvendo professores das esferas estaduais e municipais e também das universidades federais que, em parceria com o MEC, estados e municípios realizam as formações. Em andamento desde 2013, o programa define uma área principal de estudo para cada ano e em 2014 as formações estavam direcionadas para a Alfabetização Matemática. Esse é o tema e o período do programa que serão analisados nesta dissertação.

No trabalho, de cunho qualitativo, foram reunidos documentos e coletadas informações em Grupo Focal. O tratamento das informações contou com ferramentas de análise do discurso - documentos do PNAIC e falas das professoras alfabetizadoras. Com inspiração em Foucault buscou-se, através da análise dos enunciados dos cadernos de Alfabetização Matemática e das falas das Professoras Alfabetizadoras, compreender o discurso instituído pelo PNAIC e responder à questão norteadora da pesquisa: quais são os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade?

A dissertação está organizada nos capítulos que serão brevemente apresentados.

O primeiro capítulo, *As políticas de formação de professores do Ciclo de Alfabetização*, é apresentado um breve histórico das políticas educacionais e programas implantados a partir da LDB (Lei 9.394/96). Descreve-se a função e o funcionamento do programa que é objeto de estudo desta pesquisa, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

O segundo capítulo trata das *Políticas de formação de professores e a constituição da identidade docente*, apresentando a perspectiva das atuais políticas de formação continuada e sua aproximação com as orientações da Organização Cooperativa de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aqui se sinaliza a relação entre a política de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a cultura da performatividade.

*Os caminhos da pesquisa* compõem o terceiro capítulo, que se refere à metodologia utilizada na pesquisa. Descreve a coleta de informações, documentos do PNAIC e Grupo Focal, e os caminhos e lentes teóricas que conduziram a análise dos enunciados dos cadernos e falas das professoras.

No quarto capítulo, a análise do material produzido no GF e também dos cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC está subdividida em partes que auxiliam a compreensão sobre o Professor Alfabetizador antes do Pacto, os aprendizados no programa e Professor Alfabetizador em Matemática pós PNAIC.

O quinto e último capítulo retoma os principais elementos da pesquisa, para a partir deles apresentar os resultados.

**Objetivo geral:** Compreender os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática das professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.

Os objetivos específicos que conduziram a pesquisa são os seguintes:

- Estudar a legislação que instituiu o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa;
- Estudar a política de formação matemática do Pacto através de seus cadernos de Alfabetização Matemática;
- Conhecer a formação do PNAIC para Orientadores de Estudo e posteriormente para os Professores Alfabetizadores;
- Coletar informações sobre os impactos do programa na docência;
- Analisar o material produzido estabelecendo relações entre o discurso das professoras e a cultura da performatividade.

# **1. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

## **1.1 Trajetória da legislação educacional do Ciclo de Alfabetização – origens do PNAIC – programas de formação continuada**

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) é um marco na formação de professores da Educação Básica, especialmente para os docentes dos anos iniciais. Embora essa lei recomende a formação continuada em serviço e garanta alguns avanços em relação aos direitos dos professores na carreira profissional, é contraditória em relação ao nível de exigência de formação docente. É exigido, a partir de 1996, formação em nível superior para atuar na Educação Básica, mas permitido formação em nível médio para atuar na educação infantil e anos iniciais.

A responsabilidade pela formação continuada no país é distribuída entre estados, municípios e governo federal. O Plano Nacional de Educação 2001 – 2010, com força de lei (Lei n.º 10172), previa na meta 12 a ampliação dos programas de formação em serviço, em regime de colaboração (DIAS, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) começou a ser executado em 2007 com o objetivo de promover ações para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Um exemplo das ações desse plano foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando à formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica.

Sobre a abrangência do PDE, DIAS (2012) afirma que:

Esse plano abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC, cobrindo os vários níveis e modalidades de ensino, e ainda medidas de apoio financeiro e infraestrutura oferecidos aos entes federados que aderissem ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. A partir dessa adesão, foram elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores (DIAS, 2012, p. 36).

O Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) foi instituído com o Decreto n° 6.755/2009, sob coordenação da

CAPES, com objetivo de atender um dos principais pontos do PDE: a formação e valorização de professores.

Três tipos de formações são ofertadas pelo PARFOR: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para docentes em serviço que não possuem licenciatura.

Sendo as ações em regime colaborativo, estados e municípios também necessitam viabilizar a formação continuada de professores em serviço. O estado do Rio Grande do Sul e o município de Herval - RS, ambos mantenedores das instituições que participaram desta pesquisa, realizaram a formação nos anos 2008-2010 através da adesão a projetos para o Ciclo de Alfabetização, elaborados e gerenciados por instituições não governamentais.

Os institutos educacionais Alfa e Beto/MG, Ayrton Senna/SP e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA - foram contratados pelo governo estadual para implantar um projeto piloto com as crianças de seis anos de idade das classes de alfabetização e gerenciar o processo de ampliação do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, conforme previsto na Lei Federal 11.274 de 2006.

Cada instituto tinha sua linha educacional, seus objetivos definidos, suas concepções e propostas de ensino previamente estabelecidas e elaboradas dentro de uma perspectiva própria, sem a participação das escolas que aderiram ao projeto. A escola que não aderisse a nenhum dos três projetos deveria elaborar o próprio projeto e, para isso, havia uma data limite que praticamente impossibilitava essa decisão. Na contratação de uma dessas instituições, a escola era beneficiada com alguns materiais (apostilas, cartilhas, cartazes, jogos e materiais manipulativos, entre outros).

Circuito Campeão foi o nome do projeto proposto pelo Instituto Ayrton Senna para os anos de alfabetização, que foi implantado em todas as escolas do município de Herval, tanto na rede estadual quanto na municipal. O objetivo do programa era o gerenciamento da aprendizagem dos alunos nos cinco primeiros anos do EF, com metas estabelecidas e instrumentos administrativos e pedagógicos para o acompanhamento do processo de aprendizagem por equipes capacitadas a cada início de ano. Faziam parte dessas equipes a coordenadora do programa na escola,

que geralmente era também coordenadora pedagógica dos anos iniciais, bem como as professoras alfabetizadoras.

Na 5ª Coordenadoria Regional de Educação ficava a Coordenação Regional do Circuito Campeão e também havia a coordenação do programa na escola. Esses coordenadores eram encarregados de definir as estratégias necessárias para o alcance das metas estabelecidas pelo Instituto, bem como pelo preenchimento das fichas e relatórios com informações sobre o desenvolvimento de cada turma.

A professora alfabetizadora deveria seguir o modelo do plano de aula nomeado de “rotina de aula” e realizar algumas atividades cotidianamente a partir de algumas sugestões de trabalho com a Língua Portuguesa e a Matemática. A avaliação realizada pelos alunos era elaborada em São Paulo, os professores apenas aplicavam e corrigiam obedecendo aos critérios definidos pelo programa, sem realizar nenhuma análise qualitativa a respeito do desempenho de seus alunos. Aqui, o controle sobre o trabalho docente não pertencia aos professores.

A duração do programa estava prevista para cinco anos, atendendo assim a todos os anos iniciais do EF, mas como era um projeto do governo do estado, findou junto com o mandato de Yeda Crusius, em 2010. O governo seguinte não aderiu ao Programa e tampouco proporcionou sua continuidade nas escolas que já participavam.

A próxima ação para a formação de professores regentes em classes de alfabetização foi iniciativa do governo federal, o Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, iniciado em 2007. O programa foi realizado pelo MEC em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e, com adesão dos estados e municípios, e visava à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos iniciais. O programa foi implementado em todo o país.

No Rio Grande do Sul, os professores tutores do Pró-Letramento tiveram formação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os municípios encaminhavam dois tutores - um na área da Linguagem e outro da Matemática - para participar da formação realizada na cidade de São Leopoldo/RS. Em seus municípios os tutores deveriam repassar para os cursistas (professores dos anos iniciais) a formação

recebida. Em alguns municípios do estado a participação dos docentes foi obrigatória e em outros, não.

Todos os cursistas deveriam participar da formação de Linguagem e de Matemática, mas no primeiro momento poderiam optar por uma das duas.

O material de matemática do Pró-Letramento foi produzido pelos Centros de Formação Continuada em Educação Matemática e Científica da Rede Nacional de Formação Continuada das Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ), do Espírito Santo (UFES), do Pará (UFPA), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, de São Leopoldo/RS).

Dando continuidade às ações para a qualificação do Ciclo de Alfabetização, o Ministério da Educação, através da portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, um programa de formação continuada de professores mais abrangente que dará continuidade as ideias do Pró-Letramento.

## **1.2 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**

O programa para o Ciclo de Alfabetização PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, é um compromisso formal entre o governo federal, estados, municípios e distrito federal, reafirmando e ampliando as ações do Decreto nº 6094 de 2007, que objetiva alfabetizar todas as crianças das escolas públicas brasileiras até os oito anos de idade. O Ministério da Educação lançou o programa em 2012 para adesão dos estados e municípios e executou nos anos seguintes, 2013, 2014 e 2015. As ações do Pacto para os entes governamentais que formalizaram o compromisso são as seguintes:

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

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

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

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

As ações do Pacto, citadas acima, têm por objetivos:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Portaria N°867. Diário Oficial da União – seção 1, N°129, quinta-feira, 5 de julho de 2012 p. 23).

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

Segundo o Documento Orientador das ações de formação do Pacto em 2014, o eixo principal é a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, sendo complementada pelos outros eixos.

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no Ciclo de Alfabetização (Documento Orientador Pacto 2014 p. 1).

A formação continuada do Pacto tem como referência a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no Decreto n° 6755 de 2009. O programa envolve os professores de 1º a 3º ano de escolas públicas, docentes de universidades e secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil. Os professores regentes em classes de alfabetização foram solicitados a participar dessa formação continuada, que no ano de 2013 focou os estudos na área de Linguagem e, em 2014, direcionou a formação para a área da Matemática.

As formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são realizadas, para quem aderiu ao programa, pelas instituições de ensino superior de cada estado, sendo as mesmas responsáveis pela gestão acadêmica e pedagógica do curso. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) são as universidades que realizam as formações no estado do

Rio Grande do Sul, sendo responsáveis pela formação dos Professores Formadores e dos Orientadores de Estudos das redes municipais e estadual, bem como pela certificação dos participantes.

A Supervisão e Coordenação do Pacto são de responsabilidade de professores universitários vinculados às IES – Instituições de Ensino Superior parceiras. Estes selecionam Professores Formadores, responsáveis pela formação dos Orientadores de Estudos, os quais são escolhidos a critério das secretarias municipais de educação e realizam a formação de Professores Alfabetizadores. Em 2014, ano que o Pacto teve como foco a Alfabetização Matemática, os encontros formativos do PNAIC com os Orientadores de Estudo, sob responsabilidade da UFPel, realizaram-se mensalmente, durante uma semana, em cidades que são Polos de Formação do programa. Nesses eventos formativos, o foco de estudo esteve nos cadernos de estudo para Alfabetização Matemática e, em algumas situações, os cadernos complementares ao acervo também foram referenciados e objetos de aplicação.

Após participar da semana formativa, os Orientadores de Estudo retornam aos seus municípios com a missão de organizar, planejar e executar a formação dos Professores Alfabetizadores, cabendo a eles encontrar a maneira mais adequada de estudar o material do PNAIC. Para executar essa tarefa, eles podem seguir as orientações recebidas no encontro com os Formadores, guiar-se pelas sugestões do caderno a ser estudado, ou ainda criar uma metodologia própria para sua turma, desde que seguindo as orientações do programa. O trabalho dos Orientadores de Estudos é acompanhado pelo Coordenador Local do PNAIC,

(...) profissional responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a IES formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município (Documento Orientador Pacto 2014 p. 8).

A partir do material estudado e produzido nas formações, as professoras alfabetizadoras planejam e colocam em prática, com seus alunos, as propostas pedagógicas do Pacto. O planejamento do Professor Alfabetizador precisa garantir que os Direitos de Aprendizagem estejam contemplados. Os Direitos de Aprendizagem são as competências e habilidades referentes a cada conteúdo e

devem ser desenvolvidas segundo o documento da Secretaria de Educação Básica, nomeado *Elementos Conceituais e Metodológicos Para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização*. Nesse documento os objetivos da Alfabetização Matemática estão divididos nos seguintes eixos: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Espaço e Forma/Geometria; Grandezas e Medidas e Tratamento das Informação/Estatística e Probabilidade. Cada um desses eixos é organizado em um quadro, com orientações quanto à progressão da aprendizagem em cada ano do Ciclo de Alfabetização, e os objetivos e conteúdos devem ser (I) introduzidos ou (A) aprofundados ou (C) consolidados, respeitando cada ano do ciclo.

O monitoramento das práticas dos professores é feito pelo Orientador de Estudos. Além de manter o Orientador informado quanto às ações do Pacto que estão sendo realizadas em sua sala de aula, o Professor Alfabetizador precisa registrar suas práticas e manter atualizado o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). O SIMEC é um site do Ministério da Educação no qual estão reunidos todos os programas e políticas públicas educacionais implementadas pelo governo. Nesse site o profissional cadastrado gerencia suas atividades, podendo verificar o andamento de seu trabalho, das avaliações e do pagamento da bolsa de estudos. Para ter direito ao recebimento da bolsa mensal os professores devem participar de todas as formações, realizar todas as atividades propostas, ter boa avaliação e também manter atualizado o registro das ações no SIMEC. Essa não é uma tarefa só dos Professores Alfabetizadores, os Orientadores de Estudo também precisam registrar suas práticas e fazer relatório descritivo-reflexivo de cada encontro para os seus Formadores. O planejamento é supervisionado e deve ser enviado ao Formador antes de ser executado com os Professores Alfabetizadores. Orientadores de Estudo e Formadores também têm suas práticas avaliadas pela equipe da IES e acompanhadas pelo SIMEC.

Os participantes do Pacto vinculados à UFPEL foram divididos, conforme a localização geográfica do município, em três polos de formação, sendo um em Pelotas e dois em Porto Alegre. A equipe do Pacto dessa universidade realiza o planejamento para a semana de formação com os Orientadores de Estudo de forma coletiva e cada polo da universidade faz um único planejamento, que posteriormente é desenvolvido pelos Professores Formadores do respectivo polo. Esse

planejamento está articulado aos cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC (2014) elaborados pela Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, e contempla atividades permanentes, como recomenda o Documento Orientador do Pacto 2014. Na UFPel essas atividades são a leitura deleite, o livro da vida e a caderneta de metacognição.

A Caderneta de Metacognição é uma espécie de diário que serve para o registro do encontro, não apenas um registro descritivo, mas também uma reflexão sobre os conhecimentos construídos naquela formação. A escrita da Caderneta de Metacognição é norteada pelas seguintes questões: O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi? É indicado que alunos, Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudos tenham e usem frequentemente a Caderneta. A maioria das formações inicia com a leitura da Caderneta de um ou mais participantes, e a partir dessa retomada se iniciam as atividades. O Livro da Vida é onde se faz um registro coletivo do que foi mais significativo no encontro ou na aula. A partir de uma dinâmica ou atividade lúdica é criado pelos participantes, de forma espontânea e de múltiplas maneiras, um registro que normalmente é caracterizado pelo tema ou questão principal de estudo do dia. Cada página do Livro retrata o assunto mais relevante daquele dia de aprendizagem. O Livro da Vida é a atividade de avaliação/fechamento do encontro formativo ou da aula. A Leitura Deleite é, como diz o nome, um momento de ler por deleite, por prazer. Um livro do acervo do PNAIC é previamente escolhido e em algumas situações o texto está relacionado com o tema de estudo, mas não será usado para a realização de atividades, exercícios ou interpretação escrita. A Leitura Deleite acontece entre a realização de uma atividade e outra, é um momento de descontração e relaxamento. Objetiva, também, despertar o gosto pela leitura.

A importância desses três elementos: Caderneta de Metacognição, Leitura Deleite e Livro da Vida é retomada com as Orientadoras de Estudo no Contrato Didático do PNAIC. No início da formação, após a acolhida e boas vindas, é realizado o Contrato Didático, que tem como objetivos: apresentar a proposta, a programação e os objetivos dos dias de formação; fazer acertos referentes aos horários, materiais e intervalos e retomar a importância das atividades permanentes, como foi citado no parágrafo anterior.

O plano de trabalho dos Formadores com os Orientadores de Estudo e destes com os Professores Alfabetizadores obedece ao seguinte roteiro: acolhida, Caderneta de Metacognição, desenvolvimentos das atividades previstas para a unidade, Leitura Deleite, continuação das atividades e encerramento com o Livro da Vida.

Para aprofundar o tema relacionado a cada unidade são desenvolvidos diversos trabalhos: palestras, relatos de experiências, jogos, atividades práticas e lúdicas, exploração de material concreto, vídeos com entrevistas e depoimentos, sequências didáticas visando à conexão com a Linguagem e outras áreas do conhecimento, leitura coletiva dos cadernos e também de textos complementares, discussão em torno dos direitos de aprendizagem e possibilidades de trabalho com alfabetizadoras e alunos, entre outros.

As atividades do programa finalizam depois do cumprimento da carga horária estabelecida, com o estudo de todos os cadernos e a entrega do relatório descritivo-reflexivo dos Orientadores e Formadores. Para o encerramento é realizado um Seminário Estadual na cidade sede da Universidade com a participação dos Orientadores de Estudos, Coordenadores Locais, Secretários de Educação, Coordenadores Regionais e a equipe da IES (coordenadores, formadores e supervisores) do PNAIC.

Para os Professores Alfabetizadores, as atividades formativas do programa encerram-se no Seminário Municipal do PNAIC, organizado pelo Orientador de Estudos e Coordenador Local. Na sala de aula o trabalho continua até o término do ano letivo, a partir daí permanecem as atividades de avaliação e acompanhamento no SIMEC.

A política de formação matemática do Pacto traz novos elementos ao trabalho docente, sua perspectiva deve ser compreendida dentro das novas concepções para as políticas de formação continuada de professores, e é sobre esse assunto que passo a tratar no próximo capítulo.

## **2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

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

Muitas das ações do Ministério da Educação estão direcionadas para reformas. Programas como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Mais Educação, Escola da Terra e Programa Saúde na Escola (PSE), entre outros, possuem objetivos e atividades variados e são implantados cada vez com mais frequência nas instituições públicas de Educação Básica.

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

Essa ação do governo federal em busca da qualificação dos professores e conseqüentemente da alfabetização possui parâmetros e orientações muito semelhantes às sugeridas por duas instituições econômicas internacionais, o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - que tem o Brasil como parceiro e, futuramente, possível membro.

Nas últimas décadas, esses organismos internacionais têm produzido uma série de documentos orientadores das políticas educacionais de países considerados em desenvolvimento. As recomendações visam “reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas (...)” (Cóssio, 2015, p.632). Na análise do documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/ 2011” Cossio (2015, p. 630) aponta que o Brasil adotou o ponto essencial dessa proposta: Investir antecipadamente. Investir com inteligência. Investir em todos.

Investir cedo está sendo colocado em prática através da Lei 12.796/2013 que trata da obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil a partir dos 4 anos.

Investir com inteligência é a capacidade de gerenciamento dos sistemas e das escolas por meio de dados e controle de resultados, implementação de padrões de qualidade e equidade, sem aumento de investimentos na educação, mas com mudanças em processos de gestão, fazer mais com menos (Cóssio, 2015). Na proposta do Banco Mundial para educação, podemos identificar concepções presentes nos objetivos, eixos e ações do PNAIC. O controle de resultados através das avaliações externas, no ciclo de alfabetização, em nível nacional, a Provinha Brasil (2º ano) e, em regime de experiência, mas já realizada em praticamente todas as escolas do país, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização (3º ano). Grande parte dos estados brasileiros possui avaliações de suas redes de ensino. No “Pacto” de adesão dos municípios também prevê avaliações da alfabetização, que deveram ser elaboradas e monitoradas pelas secretarias municipais de educação.

Investir em todos, é traduzido pela autora da análise, como currículo único, onde são eleitas as competências necessárias e que posteriormente serão mensuradas nas avaliações nacionais (Cóssio, 2015). Entre os objetivos das ações do Pacto, já citados neste texto, está a construção da proposta para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. O material de estudo do Pacto (cadernos de Alfabetização Matemática) como veremos posteriormente nesta dissertação, visam, essencialmente, a garantia desses direitos de aprendizagem.

Em uma análise dos documentos elaborados pela OCDE, Maués (2011) propõe uma reflexão sobre a influência dessa instituição nas políticas públicas dos países membros e parceiros. É destacado pela autora que a OCDE cria regras e normas que influenciam fortemente países que necessitam de benefícios econômicos, passando então a regular a educação desses países dentro da lógica do mercado.

A área da educação é colocada como essencial ao desenvolvimento econômico e o professor desempenha papel fundamental na qualificação do ensino. A OCDE faz orientações de como os governos devem agir para garantir um bom desempenho dos professores, apresentando as funções essenciais a um profissional comprometido e sugere como devem ser os planos de carreira, formação inicial e continuada, avaliação e outras ações relativas à vida profissional dos educadores. A

OCDE sugere ainda um perfil do que seria o “adequado” ao profissional que desempenha suas atividades na chamada sociedade do conhecimento.

Dentre as ações do Pacto e as orientações para a formação de docentes sugeridas pela OCDE, pontuo algumas aproximações:

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

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

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

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

As pesquisas realizadas pela OCDE indicam que a formação inicial e a continuada devem

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

O Pacto também prioriza as competências pedagógicas, sendo que a principal referência de estudo nas formações são os cadernos de Alfabetização Matemática, que tem como objetivo “proporcionar aos professores um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de Matemática que

favoreçam as aprendizagens dos alunos” (Brasil, 2014. Caderno 1 Organização do trabalho pedagógico, p. 5).

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

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

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

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

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

- Inovações no trabalho do professor – as transformações da sociedade tencionam mudanças na escola e esta é uma das preocupações da OCDE.

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

Nos cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC, especialmente no caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico - há orientações para mudanças no trabalho e aumento de atribuições para o professor. Essas orientações/recomendações são tratadas mais detalhadamente na parte desta dissertação que faz a análise da formação do PNAIC 2014.

Maués (2011), em sua pesquisa sobre a política de formação de professores recomendada, através de documentos, pela OCDE, afirma que:

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

A partir da assertiva citada acima “ênfase na eficácia e na performance que são inerentes às concepções apresentadas” (MAUÉS, 2001, p. 82), encaminhei para a discussão sobre a relação entre as atuais políticas públicas de formação de professores e a cultura da performatividade.

## **2.2 Cultura da performatividade**

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

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

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

[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais

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

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

Os discursos que anseiam mudança agem e alteram a atuação do professor, levando-o a crer que sem o seu máximo esforço e dedicação, as mudanças e melhorias esperadas por todos não serão possíveis. Nestes discursos,

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

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

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

Num contexto de performatividade, a lógica da economia e do mercado é predominante e isso reflete nas relações dos professores e nas suas práticas. Se a ordem é inovar e aumentar o desempenho, cada professor responsabiliza-se por deixar seu currículo mais atraente. Mas isso também não é suficiente para que a

performance seja reconhecida, é preciso investir em uma postura e também em práticas afinadas ao novo discurso. A eficácia precisa mostrar-se em resultados e esses resultados estão associados às avaliações externas e em larga escala. Índices baseados nessas avaliações tem legitimidade de indicar a qualidade, como a busca pela performance.

As reformas da educação trazem consigo uma série de novas propostas para a gestão, para o ensino, para o ambiente escolar, para a relação com a comunidade e, especialmente, para a postura do professor. A fim de que as novas ideias entrem em funcionamento, é preciso que se abandonem as antigas e, para isso, é necessário acreditar que estas já não são adequadas, estão desatualizadas e, de certa forma, podem até prejudicar o processo de aprendizagem, limitando a capacidade dos sujeitos. Para Ball (2012):

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

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

Assim, as reformas chegam às escolas trazendo a ideia de mudança e inovação. Nas instituições de ensino as discussões e reflexões tornam-se o centro das ações da escola que procura responder os questionamentos: como adequar a nossa escola às novas demandas? Como adequar-se ao novo perfil? Essas inquietações, mais do que vistas, são sentidas pelos professores. Esse é um dos objetivos dos atuais programas de formação de professores em andamento no país. Outro objetivo é que o professor, influenciado pelo contexto das reformas e políticas de formação, perceba a necessidade de desenvolver outras habilidades e competências que antes não faziam parte de seu trabalho.

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

Ampliam-se os principais objetivos das reformas sobre todas as esferas da educação e suas forças aumentam à medida que profissionais buscam melhorar sua performance.

Uma aparente autonomia e maior flexibilidade nas questões administrativas fazem do gestor a figura central, e é depositada nele a responsabilidade de gerir a produção e os seus resultados, cabendo a ele motivar os profissionais a se sentirem responsáveis pela própria qualificação e comprometidos com a busca pela excelência.

A competitividade e o individualismo alteram as relações dentro da escola e também modificam a imagem que cada professor tem de si. Essa situação gera diversos sentimentos, de um lado a empolgação pelo triunfo pessoal e de outro os sentimentos de culpa, inferioridade, inveja, instabilidade e, também,

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

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

Em um artigo publicado na revista portuguesa de Educação da Universidade do Minho, Braga/Portugal, Stephen J. Ball (2002) faz referência à pesquisa de

Jeffrey & Woods (1998) e cita falas de professores que acabaram perdendo a identidade e cedendo às novas exigências em função das inspeções a que eram submetidos. Em um dos casos a professora relata que mudou o currículo, seguiu a direção do melhoramento dos resultados e atingiu os objetivos porque agiu como uma máquina, trabalhando *as* crianças e não *para* as crianças. (Ball 2002).

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

Algumas práticas e teorias pedagógicas passam a ter maior visibilidade do que outras, posturas profissionais são eleitas como adequadas e salas de aula são classificadas quanto ao potencial educativo que podem ofertar. Essa situação faz com que muitos professores sintam-se inseguros, pois suas experiências e suas práticas já não são válidas, não têm lugar. A autenticidade é substituída pela performance, como nos propõe Ball:

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

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

E não é só sobre os professores que age a cultura da performatividade, as instituições educacionais também devem demonstrar todo seu potencial e, em grande parte fazem isso usando as mídias e tecnologias de informação e comunicação.

A propaganda não é mais só para as instituições particulares que possuem uma relação financeira com as famílias e, portanto, precisam apresentar a qualidade dos serviços prestados. Estão expostas ao ranqueamento e às premiações as instituições públicas de ensino, que frequentemente compartilham nas redes sociais

imagens e vídeos de projetos e atividades de sucesso. Também usam documentos descritivos contendo objetivos, metas, estratégias e planos de ação, entre outros instrumentos que “podem desdobrar táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, compreensibilidade e autoavaliação crítica, ou, para outros públicos, um personalismo sintético, uma instituição que se importa” (Ball, 2010, p. 48).

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

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

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

As políticas públicas educacionais deste tempo são pautadas pela lógica do mercado e pela cultura da performatividade. Professores são interpelados cada vez mais por discursos aliados aos objetivos dessas políticas, que não apenas “falam ou descrevem”, mas constituem novos profissionais, novas escolas e conseqüentemente uma nova cultura. Ball centra seus estudos nas reformas educacionais e suas conseqüências na cultura da performatividade, procurando entender como se constituem os professores que vivem essa experiência e têm como principal foco a reforma das relações entre eles e os processos de subjetivação. Tais ferramentas constituirão o solo teórico sobre o qual volto o olhar à formação matemática no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### **3. OS CAMINHOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Perspectiva metodológica: Organização do grupo focal**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, ocupou-se em compreender os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a Cultura da Performatividade.

O projeto inicial de ingresso no mestrado tinha como objetivo investigar o trabalho de professores alfabetizadores em relação à Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento e tinha como pergunta norteadora: como é o trabalho do professor na Alfabetização Matemática que trabalha na perspectiva do letramento? Nesse ano, 2014, o Pacto era direcionado para a Matemática e todos os professores de escolas públicas, regentes de classes do Ciclo de Alfabetização, tanto municipais quanto estaduais, participariam do programa. A partir dessa situação, houve a necessidade de alterar o projeto inicial, pois se todos os alfabetizadores estariam em uma formação continuada sobre a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, era necessário direcionar a pesquisa para essa formação e investigar os efeitos dela na prática de sala de aula. A primeira ação, portanto, foi uma aproximação com o programa com o objetivo de conhecer a proposta de Alfabetização Matemática. Na primeira formação para Orientadores de Estudo (OE), no mês de junho, em Pelotas, participei como ouvinte junto com a OE do município de Herval, onde seria realizada a pesquisa. No mês seguinte, após a aprovação em processo seletivo do PNAIC, coordenado pela UFPel, passei a participar do programa como Formadora de Orientadores de Estudo. O planejamento das formações era realizado de forma coletiva, nas reuniões de segunda-feira na UFPel, supervisionado e monitorado pela equipe IES, formada pelos supervisores e coordenadores do Programa dessa instituição. Começo a desenvolver minhas atividades de formadora no município de Porto Alegre, na turma nove do polo A, no mês de setembro, após um período de interrupção das formações, devido a falta de repasse do recurso do MEC à UFPel. No desenvolvimento desse trabalho, busco compreender a perspectiva de Alfabetização Matemática do Pacto, mas percebo desde a participação como ouvinte, que as formações estavam mais direcionadas para o ensino de metodologias diversificadas do que para o estudo de Matemática, especialmente de conteúdos que fazem parte do currículo do Ciclo de Alfabetização.

A partir dos questionamentos sobre o alfabetizador em Matemática que o Pacto quer formar, começo o estudo sobre políticas de formação continuada, implementação de programas, reformas educacionais e mudanças do “ser professor”. Nas leituras de Stephen Ball encontro uma aproximação entre minhas percepções de pesquisadora e de formadora do Pacto. Novamente o objetivo da pesquisa é reformulado, carregando agora inquietações sobre programas de formação continuada, o PNAIC e a Cultura da Performatividade. É desse ponto que apresento, a seguir, como foi organizada a pesquisa.

Os caminhos percorridos passaram pelo estudo da proposta de formação continuada para a Alfabetização Matemática do PNAIC, pela escolha dos sujeitos de pesquisa e pela organização para coleta de dados no Grupo Focal, bem como pela análise do material coletado e produzido.

O estudo da proposta do Pacto foi realizado com a aproximação com o programa, através da minha participação como formadora de Orientadores de Estudos, com a leitura dos documentos oficiais e com o estudo do material para formação das alfabetizadoras, no caso, os cadernos de Alfabetização Matemática.

A escolha do Grupo Focal como instrumento de coleta de dados justifica-se pelas características desse método e pelo objetivo da pesquisa, visando a coerência entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e a metodologia

[...], cabe realçar, como fazem Lincoln e Guba (1985), a necessidade de haja uma coerência entre os procedimentos utilizados e a visão de conhecimento. Não faz sentido dizer que se quer compreender como o aluno pensa e ter testes de múltipla escolha como procedimento fundamental de uma pesquisa. Não é coerente realizar pesquisas de cunho qualitativo e não entender que a verdade que dela se origina é socialmente acordada. Nesse sentido, é importante que haja consonância (ou *ressonance*, de acordo com Lincoln e Guba (1985) entre visão de conhecimento e procedimentos (Borba, 2013, p. 48).

O Grupo Focal (GF) foi definido como o instrumento mais adequado para a coleta de dados, pois tem como objetivo principal manifestar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão (BARBOSA, 2008).

Com base no referencial teórico desta pesquisa, percebo que a cultura da performatividade está mudando as relações e os modos de ser professor. A luta constante dos profissionais por máximo desempenho e aumento da eficiência coloca-os em situação de concorrência no ambiente de trabalho. Dar visibilidade às ações é tão importante quanto a própria ação, o GF é um espaço que favorece essa

situação, pois os participantes podem ajustar o que vão dizer conforme se encontrarem no grupo (BARBOSA, 2008).

A estrutura e organização do grupo focal teve apoio teórico em Dal'igna, que o caracteriza da seguinte forma:

O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica do grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (Dal'igna, 2014, p. 206).

O grupo focal visou a obter informações qualitativas em profundidade sobre a política de formação matemática das professoras alfabetizadoras no PNAIC, observando como se dava a relação com a cultura da performatividade. Justificada teoricamente a perspectiva metodológica para a coleta de dados desta pesquisa, passei, a seguir, para a constituição do grupo focal.

Participaram do GF sete professoras, todas cursistas do Pacto no ano de 2014, delimitado à Alfabetização Matemática. A seleção dessas profissionais se deu por dois principais motivos: as características da escola em que trabalham ou trabalhavam na época da pesquisa (descritas abaixo) e a vontade/disponibilidade de participar dos encontros do grupo.

A escolha das professoras buscou contemplar, de forma mais ampla, os impactos do programa em diferentes realidades escolares do mesmo município, evitando entendimentos limitados a uma única realidade e ouvindo sujeitos que podem estar, ou não, em ambiente favorável à implementação de políticas públicas para a formação continuada. Há elementos que podem ser relevantes para que as ações recomendadas pelo programa sejam colocadas em prática nas escolas, entre elas a gestão, a proposta político-pedagógica, a população atendida e a comunidade do entorno escolar. Para não restringir a pesquisa a uma determinada escola de determinada esfera de governo, ou apenas às escolas urbanas, optei por convidar professoras de escolas distintas. Embora o município de Herval, devido a sua localização, pertença à região cuja formação do Pacto compete à UFPel, nem todas as alfabetizadoras do GF tiveram a mesma Orientadora de Estudos, a dinâmica dos encontros formativos das professoras estaduais foi organizada pelos representantes

do Pacto na 5ª CRE, também vinculada à UFPEL. Portanto, as professoras do GF trabalham em escolas que diferem em localização no município de Herval, esfera de governo – municipal e estadual –, na classe social da comunidade que atendem e na regência de classe dos anos (1º, 2º e 3º) do Ciclo de Alfabetização.

Das alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, duas atuam nos 1º e 2º anos, na escola estadual no centro da cidade, atendendo alunos de classes mais favorecidas. Essas professoras participaram do programa via 5ª Coordenadoria Estadual de Educação (5ªCRE), em Pelotas, e precisavam se deslocar para participar das formações. Uma professora da rede municipal, a única moradora da zona rural, próxima a assentamentos atendidos pela escola, trabalhou com classes multiseriadas, ou seja, formada por alunos de 1º e 2º que compunham uma mesma turma. Das quatro professoras da escola municipal, localizada em um bairro que atende alunos oriundos de classes menos favorecidas, duas trabalhavam com os 1º anos, uma com o 2º e a outra com o último ano do Ciclo de Alfabetização. As professoras municipais participaram das formações no próprio município, fora do horário de trabalho, normalmente à noite e aos sábados, no Polo da Universidade Aberta do Brasil, onde possuíam um espaço que denominaram “sala do Pacto” para estudo, organização e elaboração de material para a formação e o trabalho.

Quanto à formação, em nível médio, todas cursaram o magistério, duas possuem graduação em Letras Licenciatura Plena e as demais Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais.

A “sala do Pacto” foi o local escolhido para realização das reuniões semanais do grupo focal, nas quintas-feiras dos meses de outubro e novembro de 2015. Os encontros tinham em média uma hora de duração e iniciavam às 19h. O dia da semana e o horário foi combinado entre as participantes, buscando favorecer a professora que mora no interior do município e as que trabalhavam no turno da noite. Também ficou acordado que seria feita uma entrevista posterior, caso alguém não pudesse se fazer presente, o que de fato aconteceu, a entrevista foi realizada coletivamente, na mesma perspectiva do GF. No primeiro encontro apresentei a proposta e as características de um grupo focal, ressaltando a importância da participação de todas em cada tópico e o fato de cada uma falar na sua vez para não prejudicar a gravação e nem interromper a colega. Sabendo que é a partir da fala do outro que nossa memória e pensamento são instigados, disponibilizei folhas

em branco e canetas para que fizessem anotações que gostariam de relatar, evitando assim que relatos importantes não fossem colocados para o grupo, bem como as interrupções. Foi necessário transferir o terceiro encontro devido à apresentação de trabalho em um evento.

Os encontros foram conduzidos por mim, que fez a mediação da conversação entre as participantes, e o GF foi organizado da seguinte forma:

### **ORGANIZAÇÃO GRUPO FOCAL**

**1. Local:** Polo Universitário – sala do Pacto

**2. Composição do grupo**

<b>Professora</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Instituição</b>
	Ana	IEE São João Batista
	Claudia	EMEF Padre Libório
	Sônia	EMEF Carolina Anália
	Mariana	EMEF Padre Libório
	Cristiane	EMEF Padre Libório
	Nayara	EMEF Luiz Lima de Faria
	Janice	IEE São João Batista

**3. Composição da Equipe de Pesquisa**

<b>Coordenadora da pesquisa /moderadora</b>	Patrícia	Responsável pela condução da discussão
<b>Auxiliares pesquisa de campo</b>	Alexandra	Responsável pelo registro e observação de pontos a serem observados para próximo encontro
<b>Auxiliares de pesquisa pós-campo</b>	Patrícia	Responsável transcrição de áudio

#### 4. Estruturação do grupo

Serão realizados quatro encontros, de duração entre 50 e 70 minutos, com gravação de áudio, seguindo o cronograma:

Encontro	Data	Horário
Primeiro	19/10/2015	19h
Segundo	29/10/2015	19h
Terceiro	05/11/2015	19h
Quarto	19/05/2015	19h

A auxiliar de pesquisa de campo ficou com a tarefa de monitorar o horário de início e término e também de informar a pesquisadora nos casos de desvio do tema do encontro, caso alguma participante ficasse prejudicada, de alguma forma, na sua vez de falar. A ficha do observador segue o modelo abaixo:

<b>Encontro __: dia ____ de _____ de 2015</b>
<b>Tópico de discussão:</b>
<b>Objetivo:</b>
<b>Observações:</b>

Em todas as reuniões foram utilizados gravadores de áudio, mediante prévia autorização das participantes, com o termo que se encontra no apêndice II. Os temas para discussão eram abrangentes e para facilitar a fluidez na conversação, foram abordados tópicos amplos. Conforme as discussões de cada encontro, os tópicos seguintes eram reelaborados, visando sempre à compreensão dos impactos do Pacto na formação matemática das professoras participantes e à relação com a cultura da performatividade. Abaixo, as fichas que contêm o planejamento de cada encontro:

**Encontro I: dia 19 de outubro de 2015**

<b>Tópico de discussão:</b> Trabalho docente e formação do PNAIC
<b>Objetivo:</b> Discutir o trabalho docente nas classes de alfabetização antes e depois da participação no PNAIC.
<b>Plano de trabalho:</b>  Apresentação do objetivo da pesquisa Explicação da a dinâmica do Grupo Focal Assinatura das autorizações Questões éticas Relação com a pesquisadora  <b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como era o trabalho com a Alfabetização Matemática antes da participação no Pacto, em relação ao planejamento, conteúdos, organização da sala de aula, tempo disponibilizado para Matemática, avaliação, metodologias e demais elementos que fazem parte do trabalho das alfabetizadoras?</li><li>• E depois? Houve alterações? Quais? Em que elementos?</li></ul>
<b>Observações</b> O primeiro encontro do grupo começou no horário combinado e apenas uma professora não compareceu. Embora de escolas diferentes, todas as professoras se conheciam, o que dispensou apresentações. Iniciei falando sobre o objetivo da pesquisa, agradecendo a participação de todas e explicando a dinâmica de um grupo focal. Elas acharam interessante essa proposta porque além de contribuir, estavam também trocando experiências. Nós

nos organizamos em torno de uma mesa oval, o que permitia que todas se enxergassem e começamos os depoimentos. Ficou combinado que se alguém estivesse extrapolando o tempo, a observadora faria um sinal, o que não foi necessário. Não ter utilizado a filmadora e possuir apenas o gravador de áudio foi uma boa estratégia, pois havia certa timidez e preocupação em relação ao que iriam falar. É importante ressaltar que quando uma professora destacava um aspecto de seu trabalho, as seguintes também faziam, como por exemplo, os jogos para Alfabetização Matemática, as preocupações com os pais, a importância para o caderno cheio, o que foi mencionado pela maioria. Não responderam com clareza o que mudou em relação aos conteúdos, embora eu tenha repetido a pergunta. Nenhum aspecto negativo em relação ao PNAIC foi colocado, apenas uma professora disse que seu trabalho no ano anterior não foi melhor em função do número grande de alunos na turma e que esse ano já consegue trabalhar a proposta do programa. Parece que perceberam com o Pacto que antes a metodologia para Alfabetização era totalmente equivocada e que agora sim, estava adequada, principalmente pela inclusão de jogos e de material concreto. Sentimentos em relação à Matemática, antes constrangimento, medo, insegurança e com o Pacto “me achei”, “tô liberta” “agora bem mais fácil” “a gente tem que tá aberta”. As professoras se identificam com os cadernos, que consideram simples e com sugestões que podem ser colocadas em prática por quem quiser, basta querer melhorar o desempenho.

**Geração de tópico:**

A partir das anotações da observadora e da análise da gravação do encontro, elaboram-se questões que devem entrar na pauta de discussão do próximo encontro.

**Confraternização ou recepção**

As professoras são recebidas com café e lanche, pois algumas

chegam direto das escolas rurais para o encontro e outras saem também direto para o trabalho no turno da noite

## **Encontro II: dia 29 de outubro de 2015**

### **Tópico de discussão:**

Contribuições e dificuldades na formação do PNAIC

### **Objetivo:**

Discutir as contribuições do Pacto para a Alfabetização Matemática e quais as dificuldades enfrentadas

### **Plano de trabalho:**

Retomar a dinâmica do grupo.

A partir da discussão do encontro anterior, propor os novos temas de discussão.

### **Discussão:**

- Qual o caminho (contribuição) dos jogos para o conhecimento formal matemático – como ir de um ao outro?
- Como é a avaliação? São questões pensadas a partir do trabalho com materiais? São contas e problemas? Que estratégias os alunos utilizam para resolver?
- Quais são as contribuições do Pacto para a Alfabetização Matemática?
- Quais são as dificuldades enfrentadas na participação do programa?

### **Observações**

Neste encontro tratamos sobre a contribuição dos jogos para a Alfabetização Matemática. Ao explicarem como realizavam a sistematização do conhecimento matemático a partir dos jogos, as

professoras usaram expressões como “é praticamente natural”, “o jogo dá maturidade pra eles”, “puxa o gancho”, “quando vai fazer no quadro eles já sabem”. Parece que o processo é natural, que encontraram o caminho certo para ensinar Matemática. Houve muitos relatos de jogos utilizados e, na maioria, os sugeridos pelo material do Pacto. Uma professora falou muito sobre problemas com a gestão de uma das escolas que trabalha, o que fugiu um pouco do assunto, pois não era em relação à participação no programa no ano anterior, e sim deste ano que tratamos. É interessante destacar os enunciados sobre o seu trabalho, repetiu várias vezes que está sempre fazendo mais do que os outros, e que para alguns serve de incentivo, fez um depoimento demonstrando toda sua *performance* como alfabetizadora. Também foi dessa professora o relato de um jogo de boliche para ensinar o sistema de numeração decimal, percebi que não considerou a questão posicional, o que pode ter confundido os alunos mais do que contribuído. Mais uma vez observo que a fala de uma professora está relacionada aos enunciados das outras alfabetizadoras, o que é uma característica do GF; o jogo de boliche é um exemplo dessa situação, foi relato pela maioria das professoras para mostrar que também fizeram esse jogo, além de muitos outros. Depois do encerramento do encontro as professoras seguiram falando sobre seus trabalhos, então liguei novamente o gravador e questionaram: “vai gravar até isso?” Respondi que sim, que tudo que falassem sobre a formação do Pacto era importante pra mim. O assunto era sobre as lembrancinhas que ganhavam da Orientadora no primeiro dia de formação, consideravam muito bem planejado, pois sempre estavam relacionadas à Leitura Deleite e isso era motivador, perceberam que todas as Orientadoras faziam isso e que haviam recebido vários “mimos” durante as formações. Os depoimentos carregavam sentimentos de admiração com a dinâmica de planejamento das formações.

<b>Geração de tópico:</b> A partir das anotações da observadora e da análise da gravação do encontro, elaboram-se questões que devem entrar na pauta de discussão do próximo encontro.
<b>Confraternização ou recepção</b> As professoras são recebidas com café e lanche, pois algumas chegam direto das escolas rurais para o encontro e outras saem também direto para o trabalho no turno da noite

<b>Encontro III: dia 05 de novembro de 2015</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Trabalho docente e formação do PNAIC
<b>Objetivo:</b> Discutir quais impactos das atribuições do Pacto no trabalho docente
<b>Plano de trabalho:</b>  Partindo das informações anteriores de que o Pacto alterou o trabalho com a Matemática nos anos iniciais, iniciar a discussão sobre o uso do Caderno de Metacognição, Leitura Deleite, Livro da Vida, estudo dos cadernos, informações para Sispacto.
<b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ainda são usados? Quais são as contribuições e dificuldades desse material? Foi exigido o uso e avaliado de alguma forma?</li> <li>• Quais são as atribuições trazidas pelo Pacto?</li></ul>

### **Observações**

A Leitura Deleite foi, sem dúvida, o elemento da formação do Pacto, o mais utilizado pelas professoras. O Caderno de Metacognição só foi usado enquanto era obrigatório e sobre o Livro da Vida não há consenso sobre o uso. No primeiro momento as professoras estaduais disseram não ser obrigatório realizar a reflexão proposta pelas questões do Caderno de Metacognição, Livro da Vida e a realização da Leitura Deleite, mas depois percebi uma contradição, pois relataram ser obrigatório apresentar esse material no seminário final, portanto, concluí que não tiveram supervisão, ou seja, visita da Orientadora de Estudos durante o ano, como aconteceu com as professoras municipais, mas precisaram provar que realizaram as atividades propostas pelo PNAIC por ocasião do seminário. Aparece, mais uma vez, a substituição de algumas palavras e termos, entre elas rotina para plano de aula, leitura deleite para hora do conto, caixa de jogos para brincadeiras dentro da sala, escrita no caderno para registro da atividade, essas novas expressões estão presentes nos cadernos do Pacto e foram incorporadas pelas formadoras e Orientadoras.

### **Geração de tópico:**

A partir das anotações da observadora e da análise da gravação do encontro, elaboram-se questões que devem entrar na pauta de discussão do próximo encontro

### **Confraternização ou recepção**

As professoras são recebidas com café e lanche, pois algumas chegam direto das escolas rurais para o encontro e outras saem também direto para o trabalho no turno da noite

<b>Encontro IV: dia 19 de novembro de 2015</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Avaliação do PNAIC para a formação matemática do Professor Alfabetizador
<b>Objetivo:</b> Avaliar a formação matemática ofertada pelo PNAIC
<b>Plano de trabalho:</b>  Para encerrar as atividades do Grupo Focal propor uma avaliação da formação matemática ofertada pelo PNAIC. Entregar lembrança de agradecimento pela participação das professoras na pesquisa.  <b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer uma avaliação da formação matemática ofertada pelo PNAIC, refletindo sobre os impactos no trabalho docente.</li></ul>
<b>Observações</b> Precisei reforçar o contato com algumas professoras para que não desistissem de participar do último encontro, percebi certo cansaço com atribuições além do horário da escola (incluída a participação no GF), o que se agrava, pois já estamos no final do ano e todas trabalharam de 40 a 60 horas semanais. O atraso no início das formações do Pacto, no começo de 2016, acumulou uma carga horária grande de trabalho e tarefas para serem cumpridas até o final do ano e estão acontecendo formações durante toda semana. Tive certa dificuldade em começar a avaliação sobre o ano anterior porque as queixas sobre a formação deste ano eram muitas. Na avaliação, o destaque foi para a mudança, principalmente, em

relação aos sentimentos negativos que as alfabetizadoras tinham da Matemática, pois o Pacto, pelos jogos, tornou a Matemática atraente, fácil, leve, gostosa. Depois da formação no programa não é mais difícil ministrar essa disciplina, mais uma vez as professoras estaduais atribuem o sucesso do Pacto à Orientadora de Estudos, a sua dedicação e criatividade. Não percebem que a sua postura é parte estratégica do planejamento para mantê-las motivadas. A maioria das dificuldades para a participação foi atribuída a situações pessoais, horários apertados e por vezes coincidindo com os da escola, filhos pequenos, estrada em más condições de trafegabilidade e, às vezes, com barro (para quem mora ou trabalha no interior). Mais performances foram apresentadas, vários depoimentos de ajuda a professoras que não participaram do programa, empréstimo de material, dicas; enfim, parece que algumas, a partir da experiência com Pacto, viraram referência nas suas escolas para o trabalho com a Alfabetização Matemática.

**Geração de tópico**

**Confraternização:** encerramento

**Observações das entrevistas**

Por coincidência as professoras que faltaram a algum encontro são do 3º ano, percebi que estão preocupadas com a questão da aprovação ou reprovação, já que esse é o último ano do Ciclo, e falavam bastante sobre isso antes da entrevista. Outra percepção importante, a maior crítica ao programa, foi colocada durante a entrevista, várias queixas, principalmente em relação a não poder justificar a falta e ao não pagamento de bolsas, e outra professora reclamou do atraso na chegada do material. Quando indagadas sobre a mudança de trabalho com conteúdos, antes e depois do Pacto, primeiramente um silêncio demorado e depois a resposta veio com o fazer muitas coisas, muitos jogos, muito material reaproveitado para o ensino da Matemática, muitos cartazes, mais tempo para aula de Matemática. Não houve depoimento relacionado ao aprendizado, através do Pacto, de conteúdos matemáticos.

Enunciados comuns e recorrentes em todos os encontros:

- Mudança de postura (incluindo sentimentos) com o ensino da Matemática após a formação do Pacto;
- Jogos são garantia de motivação e aprendizado;
- Identificação com o discurso dos cadernos do PNAIC;
- Aprendizado de variadas metodologias;
- “Eu também fiz isso”, referindo-se à fala de outras professoras quando o assunto era jogos, leitura deleite, cartazes, brincadeiras, uso de materiais específicos para o ensino da Matemática e demais sugestões nas formações e dos cadernos.
- Mudança na maneira de ensinar;

Enunciados das professoras anunciando a cultura da performatividade:

- Consideram importante mostrar que fizeram muitas coisas e que isso deu certo.
- Consideram-se novas profissionais de alfabetização.
- Passaram por supervisões de seu trabalho e precisaram demonstrar que estavam fazendo o que o Pacto propunha.
- Aumentaram o desempenho dos alunos e os seus também.

Na direção desse objetivo e com o material produzido no/pelo grupo focal, a pesquisa encaminha-se para a análise. As direções/orientações para a análise dos discursos – documentos do PNAIC e falas das professoras – adotadas nesta pesquisa tem base no trabalho de Rosa Fischer sobre Foucault. Ambos afirmam que para analisar discursos “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p.198). Referem o discurso à construção social, histórica, que expressa contextos, sentimentos, relações de poder, enfim, produtor de realidades específicas.

Entendendo com Foucault (1996) que os discursos formam os objetos a que se referem e que constituem práticas, busquei através das falas das Professoras Alfabetizadoras compreender o discurso instituído pelo PNAIC que, adaptado a contextos singulares, vai produzindo novas práticas sociais, novas formas de subjetivação e uma nova cultura, possivelmente, a cultura da performatividade.

### **3.2 Perspectiva teórica: Análise do discurso**

A proposta de análise do material produzido no grupo focal e o olhar sobre os cadernos do Pacto têm inspiração nos estudos de Rosa Fischer sobre a teoria do discurso de Michel Foucault. Os conceitos operados nesta pesquisa dizem respeito ao sujeito, enunciado – condição de existência para o discurso – e formação discursiva, que serão tratados a seguir.

Para a análise do discurso na perspectiva foucaultiana, é preciso deixar de procurar um sentido oculto, algo que está por trás dos textos e documentos, como se a verdade estivesse escondida em algum lugar, esperando pelo pesquisador. Analisar o discurso é considerar as relações históricas e práticas “vivas” nos discursos “procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

Nesse sentido, a análise das falas das professoras do GF não busca tornar visível algo que pode estar subentendido nos depoimentos, mas ficar no campo das coisas ditas, pois

Na verdade tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não podendo ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

O modo de investigação proposto está em “descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados” (FISCHER, 2001, p. 221). “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (Foucault, 1986, p. 135 *apud* Fischer, 2001, p. 201)”. O termo enunciado é lido por Fischer como,

[...] “função de existência”, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposição ou o ato de linguagem: ele é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p. 32); trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos no tempo e no espaço” (p. 99) (FISCHER, 2001, p. 201).

Para Fischer, embora os enunciados sejam um conjunto de signos, o que importa é que essa função possui quatro elementos básicos: 1. um referente – referência a algo que identificamos, um princípio de diferenciação; 2. Um sujeito – alguém que pode efetivamente afirmar aquilo, no sentido de “posição” a ser ocupada; 3. Um campo associado – o enunciado não existe isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros discursos; 4. Materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas, passíveis de reprodução, as formas muito concretas com que ele aparece em diferentes situações e épocas (FISCHER, 2001, p. 202).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato deles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 202).

As formações discursivas são relações que agem como uma regra, caracterizam um conjunto de enunciados segundo uma regularidade prática e estão dentro de um determinado campo de saber

Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada

um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (FISCHER, 2001, p. 203).

Enunciados e sujeitos, dependendo da posição que ocupam, estão dentro de uma formação discursiva, portanto, autorizados a “falar sobre” um campo de saber, e ao fazê-lo vão constituindo regimes de verdade. A expressão “do lugar onde se fala” exemplifica que os enunciados fazem parte de uma formação discursiva que é determinada historicamente, obedece e é definida por relações regidas por determinadas regras.

As condições de existência de um discurso estão amarradas a sua época e para entender a questão da temporalidade, segundo a perspectiva foucaultiana, é preciso ir “além da ideia de que os discursos sempre são ditos num determinado tempo e num determinado lugar;” (FISCHER, 2001, p. 216) e partir da indagação por que estão falando dessa maneira, neste momento e lugar, e não em outro, buscando compreender como se instauram determinados discursos. Portanto, essa análise pretende situar as falas das professoras participantes do GF dentro da atual política para formação continuada de alfabetizadoras, no caso, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, para compreender os impactos do discurso instituído por esse programa na formação matemática dessas professoras.

O *corpus* desta pesquisa é composto pela fala das professoras participantes do GF e documentos relacionados à formação pelo PNAIC, ou seja, o material que constitui o discurso do Pacto

Uma frase, uma afirmação, um conjunto de imagens e sons- todas essas formas de expressão- são atravessados por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas *relacionais* (FISCHER, 2002 p. 52).

Coloco sobre o material de investigação lentes foucaultianas direcionadas ao entendimento dos modos de legitimação do discurso do PNAIC e de como este age na produção de subjetividades. São essas lentes que permitem ajustar o foco da análise das falas de sujeitos que ao se *sujeitar*, também *sujeita*.

Assim, organizei os dados produzidos no grupo focal ligando-os a “modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção de discursos; e correlacionando os enunciados a outros, do mesmo campo ou de campos distintos”

(FISCHER, 2002 p. 52), associando o pertencimento das falas tanto ao discurso do próprio Pacto quanto ao da cultura da performatividade.

*Política como discurso* é uma das conceitualizações que Ball faz sobre política, aproximando-se de Foucault, ao situar a política dentro de uma estrutura discursiva que produz regimes de verdade.

Assim nós precisamos avaliar precisamente o modo pelo qual as totalidades das políticas, conjuntos de políticas relacionadas, exercem poder através da produção de 'verdade' e de 'conhecimento', enquanto discursos. Discursos são práticas que sistematicamente moldam os objetos dos quais eles falam (...) Os discursos são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. Assim, certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são substituídas ou excluídas (Texto de livre tradução da autora).<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, a política que tratamos especificamente aqui, o PNAIC, é constituída por regimes de verdades, possui uma formação discursiva autorizada, tanto por ser uma política de governo como também por ter suas ações (formações, acompanhamento, distribuição de materiais, entre outros) realizadas por universidades federais. Portanto, as relações de poder desse discurso estão legitimadas para produzir e instituir um modo de ser Professor Alfabetizador de Matemática, "Nós não falamos um discurso, ele nos fala." (Texto de livre tradução da autora)<sup>2</sup>

A seguir, passo à análise das falas visando a compreender os impactos do Pacto, os processos de subjetivação das professoras alfabetizadoras ao discurso do programa e a relação desse discurso com a cultura da performatividade.

---

<sup>1</sup> Thus we need to appreciate the way in which policy ensembles, collections of related policies, exercise power through a *production* of 'truth' and 'knowledge', as discourses. Discourses are 'practices that systematically form the objects of which they speak (...)' (Foucault 1977:49). Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use propositions and words. Thus, certain possibilities for thought are constructed. Words are ordered and combined in particular ways and other combinations are displaced or excluded (BALL, 1994, p. 21-22).

<sup>2</sup> We do not speak a discourse, it speaks us" (Ball, 1994, p. 22).

## **4. PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS**

O material produzido no grupo focal, a partir das discussões, relatos e conversas, de forma geral apresenta as questões que contribuem com o objetivo da pesquisa e com a ampliação do conhecimento sobre o trabalho com a Matemática nos anos iniciais a partir do Pacto. As citações são representativas do grupo, portanto, a fala de cada professora é também o discurso das outras.

Os dados coletados e a interpretação dos mesmos estão organizados em três seções. A primeira trata do trabalho das professoras alfabetizadoras com a Matemática, no Ciclo de Alfabetização, antes da participação no PNAIC. Os elementos elencados para análise são, principalmente, o planejamento, a metodologia, a organização do trabalho na sala de aula, a avaliação, os conteúdos e conceitos matemáticos e a visão do ensino da Matemática. A seguir, a segunda seção, apresenta a formação matemática do Pacto, como foi a participação, as aprendizagens das novas propostas, as contribuições e dificuldades do programa. Na terceira seção, as mudanças no trabalho, a influência da formação do Pacto, o novo alfabetizador de Matemática; enfim, os impactos do PNAIC no trabalho do Professor Alfabetizador de Matemática e a relação com a Cultura da Performatividade.

### **4.1 O ser Professor Alfabetizador de Matemática antes da participação no Pacto**

O trabalho com a Matemática, no Ciclo de Alfabetização e anos iniciais, era considerado difícil para a maioria das professoras alfabetizadoras que participaram do grupo focal. Relataram dificuldades, incompetência, aulas chatas, constrangimento e uma delas declarou pânico com a Matemática. Outra professora conta que não sabia trabalhar a questão da construção do número e que os alunos mostravam dificuldade no trabalho com números maiores que 10. Também foi colocado que o trabalho era com uma Matemática fria, séria e que havia uma tensão antes de começar o trabalho. A fala da professora Cristiane ilustra a situação

descrita acima: “Antes parecia que era constrangedor trabalhar com a Matemática, simplesmente eu não conseguia, joguinhos eu tinha um medo porque parecia que ia começar e não ia terminar” (Cristiane, entrevista). Opiniões e sentimentos sobre a Matemática permearam os depoimentos, como na fala da professora Ana “(...) daquelas coisas mais antigas assim da Matemática mais dura e mais fria, né, só com números (...)” (Ana, encontro I).

Outras declarações que retratam o olhar das professoras para a Matemática, antes da formação do Pacto estão na parte deste texto que trata das mudanças no trabalho com a Alfabetização Matemática.

Outra afirmação sobre o trabalho com a Matemática que foi citada em mais de um encontro do GF é sobre a prática para a construção do número, que segundo as professoras, era equivocada antes da formação do Pacto. Em vários relatos é possível perceber essa ideia, mas a fala da professora Sônia deixa bem explícito:

Na verdade o equívoco maior era com aqueles que já eram, que já estavam no 2º ano, que já tinha começado essa construção do número de forma equivocada, (...) aí eu concluí que tinha sido a questão de metodologia que estava errado (...) hoje eu acredito que hoje eu sei o que aconteceu com eles, que foi o começo da Alfabetização Matemática que eles não construíram o número como deveria ser (Sônia – entrevista).

No horário da aula dedicado ao ensino da Matemática, de forma geral, o conteúdo era exposto e explicado aos alunos no quadro para que esses pudessem realizar os cálculos e atividades relacionadas ao mesmo. O uso do material como grãos de feijão, pedrinhas (considerado simples pelas professoras) e os próprios dedos eram os recursos utilizados para auxiliar na realização das tarefas e, conseqüentemente, na aprendizagem. Nas conversas do GF foi afirmado pelas professoras que, embora conhecessem materiais para o ensino da Matemática como blocos lógicos, Tangran, material dourado e ábaco, não os utilizavam por insegurança e “medo de ensinar errado e confundir ainda mais” (Janice, encontro I). Algumas relataram ainda que só usaram recursos e materiais manipulativos específicos para o ensino da Matemática durante o estágio supervisionado do Magistério ou da Pedagogia.

Os conteúdos desenvolvidos eram a relação dos numerais e a quantidade que representavam, continhas de adição e subtração, dinheirinho, algumas citaram que o trabalho com a geometria era apenas o reconhecimento dos nomes das figuras geométricas. O planejamento tinha como base o livro didático e o

desenvolvimento do trabalho com números era feito com muitas atividades no caderno. Quanto aos outros eixos da Matemática, nada foi relatado.

A organização da sala nas horas da aula de Matemática era a tradicional, com alunos sentados em filas. A maioria declarou dificuldade, antes do Pacto, para ensinar Matemática aos alunos sentados em grupos.

O tempo disponibilizado para o trabalho com a disciplina era pequeno, “sempre trabalhava mais com a Linguagem (...) sempre menos tempo para a Matemática” (Mariana, encontro IV) e em horários que, atualmente, as professoras não consideram adequado, “a Matemática sempre foi a última disciplina lá do final da tarde e aí depois eu me dei conta que precisava mais do raciocínio deles então eu não podia trabalhar lá quando eles estavam esgotados” (Mariana, encontro IV).

Havia nos planejamentos de cada ano do Ciclo de Alfabetização o estabelecimento do trabalho até uma determinada quantidade, um determinado número, por exemplo, no 1º ano seriam ensinados até 50, no 2º até 300, aumentando sucessivamente em cada ano/série da primeira etapa do Ensino Fundamental. O ensino da multiplicação era no 3º ano e a tabuada era para ser decorada ou então construída pelo aluno toda vez que dela necessitasse.

Outro aspecto bastante evidenciado pelas professoras nos encontros do GF, e que era característico de seus trabalhos antes do Pacto, foi a preocupação com a opinião dos pais e a quantidade de conteúdo desenvolvido e registrado no caderno do aluno.

Antes do Pacto eu era bem mais prática, apresentava meu conteúdo, explicava no quadro, se fosse fazer um cálculo eles faziam, contavam nos dedos ou com grãozinho de feijão, porque eu pensava assim ó, que o aluno tinha que ter aquele conteúdo no caderno para apresentar para os pais (Mariana, encontro I).

A dinâmica do grupo focal proporciona interação entre os participantes, pois em situações semelhantes uma professora se identifica com a fala da colega e também coloca sua posição sobre o tema em discussão “Antes do Pacto eu ficava muito presa, como a Mariana também né, nos números, no conteúdo que tinha que ter no caderno, eu achava que o caderno tinha que estar cheio, eu precisava ver alguma coisa todos os dias no caderno” (Janice, encontro I).

Na descrição do trabalho com a Matemática antes da formação do Pacto, algumas professoras se caracterizam como mais *práticas* (acima a fala da professora Mariana é um exemplo) e, ao explicarem o que significava essa

expressão, deram exemplos que pressupõem que a palavra *prática* está sendo usada como sinônimo de *objetiva*, de ir direto ao ponto. A expressão prática foi usada para descrever a metodologia, ou seja, a maneira que ensinavam Matemática, começando direto com a apresentação/explicação do conteúdo e após exercícios de fixação, sem introdução e/ou utilização de materiais.

Em síntese, no trabalho das professoras participantes do GF com a Matemática no Ciclo de Alfabetização, o planejamento era elaborado a partir dos livros didáticos e com tempo definido para o ensino da disciplina, aulas expositivas, preocupação com a quantidade de conteúdo disponibilizado no quadro e opinião dos pais, bem como organização da sala com alunos sentados em fileiras. Os conceitos desenvolvidos eram, basicamente, dentro do eixo Números e Operações e não havia utilização de recursos específicos para o ensino da Matemática (os materiais produzidos especialmente para o ensino da Matemática, como ábaco, material dourado, fichas escalonadas, entre outros apresentados pelo Programa). Para o ensino da Matemática era feita, segundo as professoras, uma adaptação de objetos como pedrinhas, feijão e também o uso dos dedos, que auxiliavam na realização das tarefas.

#### **4.2 A formação matemática do Pacto**

As professoras da rede municipal de ensino participaram da formação no próprio município, organizada pela Orientadora de Estudos e a coordenadora local; sendo a primeira a responsável pelo planejamento e execução do mesmo. Os encontros aconteceram no Polo Universitário da cidade, onde havia um espaço denominado “sala do Pacto”, utilizado também como um pequeno laboratório do curso de Licenciatura em Matemática a distância. O horário e a data das formações eram combinados entre a Orientadora e as professoras e ocorreram no turno da noite e aos sábados, sempre cumprindo a carga horária exigida para o estudo de cada caderno de Alfabetização Matemática.

As professoras da rede estadual precisavam se deslocar até Pelotas, onde participavam da formação ministrada pela Orientadora de Estudos selecionada pela 5ª Coordenadoria de Educação, e os encontros foram realizados em escolas estaduais. A formação do PNAIC para a rede estadual foi realizada nos turnos da manhã e tarde, algumas vezes à noite e aos sábados. Devido aos horários e ao local

da formação, fora do município, os alunos, nas escolas eram dispensados e as aulas eram recuperadas posteriormente de forma presencial ou como aula-ficha.

Orientadoras de Estudos e coordenadoras locais, municipal e estadual, responsáveis pela formação das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, estão vinculadas ao PNAIC e recebem orientações e formação da equipe da UFPel, responsável pelo programa. A principal referência da formação matemática do Pacto são os cadernos de Alfabetização Matemática.

#### **4.2.1 Cadernos de formação**

Para a formação continuada de professores em Alfabetização Matemática, o MEC editou 12 Cadernos temáticos, incluindo de referência (os complementares). O Caderno de Apresentação é uma introdução à Alfabetização Matemática e ao desenvolvimento do trabalho, o Caderno 1 trata da Organização do Trabalho Pedagógico, o Caderno 2 é sobre Quantificação, Registros e Agrupamentos, o Caderno 3 problematiza a Construção do Sistema de Numeração Decimal, o Caderno 4 trata das Operações na Resolução de Problemas, o 5, de Geometria, o Caderno 6 trata sobre Grandezas e Medidas, o 7, de Educação Estatística e o Caderno 8, de Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. Os Cadernos complementares são: Educação Matemática do Campo, Jogos na Alfabetização Matemática, Educação Inclusiva e Encartes com o material a ser utilizado.

Todos os Cadernos são divididos nas seguintes sessões: a primeira *Iniciando a Conversa*, consta de uma introdução das ideias gerais e apresentação dos objetivos do Caderno; a parte teórica que fundamenta as reflexões é chamada *Aprofundando o Tema*, nessa sessão também aparecem textos com sugestões para uso em sala de aula e relatos de experiência, objetivando também ampliar e aprofundar o repertório matemático do Professor Alfabetizador. *Compartilhando* é o espaço destinado a sugestões de atividades a serem realizadas durante o encontro de formação. Na sessão *Para Saber Mais* se encontram indicações de livros, artigos, itens e vídeos para aprofundamento dos conceitos trabalhados no Caderno. Em *Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos* há o encaminhamento das possibilidades de trabalho para os encontros de formação. A última sessão é *Atividades para Casa e Escola*, cujo objetivo é potencializar a reflexão sobre a

realidade na sala de aula com sugestões de uma série de atividades para o trabalho em sala de aula.

Todos os Cadernos de Alfabetização Matemática do Pacto estão organizados como foi descrito anteriormente e, de forma geral, são textos, dicas e relatos direcionados a orientar o trabalho e a postura do professor. Buscando conhecer melhor o material do Pacto para a formação matemática examino os Cadernos de Alfabetização Matemática, com um olhar atento ao discurso instituído pelo PNAIC. O estudo foi mais detalhado no Caderno que orienta diretamente o trabalho do alfabetizador, o Caderno 1 - Organização do Trabalho Pedagógico.

### Caderno de Apresentação

Sendo um dos eixos e objetivos do PNAIC a formação continuada de professores alfabetizadores, o programa tem como princípios:

*A prática da reflexividade:* pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

*A constituição da identidade profissional:* efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

*A socialização:* operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com os pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

*O engajamento:* privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

*A colaboração:* para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, Apresentação, 2014, p. 10).

As Instituições de Ensino Superior são responsáveis pela estrutura da formação, de acordo com número de horas estipulado por unidade, conforme tabela abaixo:

<b>Unidade</b>	<b>Horas</b>	<b>Título do Caderno</b>
01	08	Organização do Trabalho Pedagógico
02	08	Quantificação, Registros 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: BRASIL, 2014, Apresentação, p. 12)

A introdução do Caderno apresenta o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, seus objetivos, ações e material de formação de Alfabetização Matemática. Os Cadernos têm como principal objetivo

[...] subsidiar as discussões relativas à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange à Matemática. Em outras palavras, que conceitos e habilidades matemáticas são necessários para que a criança possa ser considerada alfabetizada dentro dessa perspectiva. Além disso, tem como objetivo apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento desses Direitos de Aprendizagem dentro do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014, Apresentação, p. 8).

Cada sessão dos Cadernos é apresentada, como também os Cadernos de referência: Educação Matemática do Campo, Educação Inclusiva e Jogos na Alfabetização Matemática. As recomendações são para manter a estrutura das formações como na área da linguagem, iniciando pela Leitura Deleite e buscando o diálogo com outras áreas do saber e com as práticas sociais.

O texto *A criança e a matemática escolar* mostra ilustrações de cartazes, atividades, situações de ensino de Matemática consideradas propícias, segundo o Caderno, “bons exemplos” e também, aponta outras que não considera adequadas à aprendizagem matemática. O texto *Alfabetização Matemática* reafirma que o principal compromisso do Ciclo é com a alfabetização, “compreender a Alfabetização Matemática como um processo amplo que tem relação com o processo de letramento” (Brasil, 2014, Apresentação, p. 28) e coloca que a Matemática, por fazer parte de muitas práticas sociais tanto na vida adulta como na infância, é parte fundamental para esse processo e que, para a exploração do material, é preciso que os alfabetizadores compreendam as ideias matemáticas envolvidas.

Outras vezes, entretanto, caberá ao alfabetizador promover essas situações em que as crianças se envolverão em práticas que mobilizam ideias matemáticas, em geral mediadas por registros de várias naturezas. Como no primeiro caso, a promoção dessas situações pode ser favorecida pela compreensão que o alfabetizador tem das ideias matemáticas que pretende mobilizar e desenvolver com seus alunos, bem como pela ampliação e pela

diversificação do repertório de estratégias didáticas para a Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014, Apresentação, p. 32).

São retomados, dos cadernos do PNAIC da área de linguagem, os eixos estruturantes e objetivos dos Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, sendo que o material adota a perspectiva da Educação Matemática que tem como eixo central a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. “O professor tem papel central nos processos de garantia dos direitos de aprendizagem, precisa então ser visto como um profissional e não como um ‘tarefeiro’. Precisa estudar, planejar e reavaliar suas práticas de ensino” (Brasil, 2014, Apresentação, p. 43).

Na segunda parte do Caderno, os textos tratam sobre os papéis do brincar e do jogar na Alfabetização Matemática, e ao trabalhar aspectos relacionados a essas atividades o texto coloca no professor o papel de elaborador e propositor de jogos para favorecer aprendizagens matemáticas. É dada muita ênfase ao uso de jogos para Alfabetização Matemática, com orientações para sua utilização, justificando:

Os estudos sobre as relações entre jogos e aprendizagem Matemática têm apontado para o grande potencial educativo das atividades lúdicas, quando as crianças podem agir de maneira mais autônoma e confrontar diferentes representações acerca do conhecimento matemático. Esses estudos apontam para a complexidade entre a atividade espontânea, a aprendizagem Matemática e a necessidade de um controle pelo educador que deseja garantir certas aprendizagens ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica (BRASIL, 2014, Apresentação, p. 66).

As recomendações para utilização de jogos estão presentes em todos os demais Cadernos.

O Caderno não possui as sessões *Aprofundando o Tema*, *Compartilhando*, *Para Saber Mais* e *Atividades para Casa e Escola*.

#### Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico

A análise do Caderno 1, Organização do Trabalho Pedagógico, será mais detalhada do que a dos demais, pois neste Caderno é possível identificar com clareza, o perfil adequado de um bom Professor Alfabetizador de matemática, segundo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Na primeira página, a sessão *Iniciando a Conversa* apresenta os objetivos do Caderno:

Caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos; destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização; apontar

possibilidades para a organização do trabalho pedagógico e compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 5).

Para apresentar a proposta do Pacto quanto à Organização do Trabalho Pedagógico e às estratégias para atingir os objetivos descritos acima, o texto será dividido em três itens: planejamento, formação complementar e estratégias de sala de aula.

➤ *Quanto ao planejamento*

Na sessão *Aprofundando o Tema* estão os primeiros textos do Caderno, que tratam sobre diferentes formas de planejamento, planejamento anual, planejamento durante o período letivo, planejamento semanal e relatos de experiência. São destacadas as funções de cada planejamento e as ações necessárias do professor para elaborá-los. Em relação à seleção de conteúdos anuais, a orientação é que:

Esses conteúdos precisam ser discutidos e escolhidos, por exemplo, em função do material do pacto, do livro didático enviado pelo PNLD, das obras complementares da escola, dos livros de literatura infantil, dos projetos da escola, das diretrizes curriculares, das matrizes de avaliações em larga escala, de revistas especializadas e de outros recursos (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 8).

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

Ainda na primeira sessão e segundo os mesmos autores, o texto *Organização da sala de aula: fazendo a aula acontecer* indica como deve ser a organização do espaço físico da sala de aula e cita uma lista de materiais necessários para que o ambiente seja reconhecido como um espaço alfabetizador em Matemática com instrumentos, símbolos, objetos e imagens pertencentes ao campo da Matemática

escolar e não escolar (Brasil, Organização do Trabalho Pedagógico). Imagens ilustrativas de organização desse material na sala de aula aparecem em várias páginas do caderno; também há indicação de como devem estar dispostas as carteiras, não sendo recomendado seu uso tradicional, ou seja, uma atrás da outra. Segundo o programa, as carteiras devem estar dispostas em duplas, para favorecer a troca e a negociação de estratégias e significados na resolução de problemas, devendo ainda ser dispostas em grupos de 4 para os jogos e em formato U a fim de propiciar a discussão e a socialização (Brasil, Organização do Trabalho Pedagógico, p.17). As descrições anteriores são prescrições para o trabalho do professor; as orientações são detalhadas, um passo-a-passo que desconsidera a função intelectual do professor que, nessa situação, torna-se apenas um profissional que necessita de um manual para planejar, selecionar materiais, executar o planejamento e organizar o espaço. Em contradição com o Caderno de Apresentação, que coloca “o papel do professor como central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas” (Brasil, 2014, Apresentação, p. 10). É importante destacar uma observação, à esquerda da página, em letras pequenas e de cor diferenciada do restante do texto:

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

Na citação acima o professor recebe mais uma função: conquistar tempo, espaço e materiais. Atribuições da gestão escolar passam a ser também, responsabilidade do educador, que cada vez mais é interpelado pela cultura da performatividade para aumentar seu desempenho. Para aproximar-se do perfil adequado de um alfabetizador de Matemática, o professor precisa, além de seguir as instruções do manual, complementar a formação conforme as orientações da sessão *Para Saber Mais*.

➤ *Quanto à formação complementar/ saber mais*

No conteúdo do Caderno 1 estão explícitas as “formas corretas” de planejar, propor atividades desafiadoras, organizar os alunos e os materiais em sala de aula,

fazer intervenções, registrar, avaliar; enfim, todas as orientações necessárias para que o trabalho do professor tenha resultados satisfatórios, incluindo sugestões de livros, artigos, vídeos, entrevistas e sites para aprofundamento dos conhecimentos e novas experiências, através de leituras complementares.

Para complementar a formação são indicadas algumas referências. Só no Caderno que está sendo analisado, há indicação para leitura de seis artigos, três livros, dois vídeos e uma entrevista. Os relatos de experiências do caderno analisado propõem a postura adequada do professor para várias situações. Em um deles a professora finaliza com a seguinte conclusão:

Esse episódio reforça a importância de uma cultura social de sala de aula, na qual o professor esteja o tempo todo problematizando, isto é, colocando os alunos no movimento do pensamento, não lhes fornecendo respostas, mas novas questões (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 31).

A fala da professora reforça a ideia de potencializar o trabalho, aumentar o desempenho, alcançar uma performance capaz de problematizar o tempo todo, como se isso fosse possível. Os professores cadastrados no Pacto são profissionais que desempenham suas funções em escolas públicas onde as salas de aula, geralmente, possuem elevado número de alunos, o que praticamente impossibilita essa ação.

Em outro relato, uma situação semelhante "Esse tipo de mediação ocorre durante a própria aula, à medida que as duplas vão concluindo a atividade, o professor já analisa e faz as mediações e a imediata devolutiva" (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 33). Essa orientação é ilustrada no relato de um professor que utiliza uma tabela denominada *Relatório de entrada múltipla*. A tabela sugere uma situação-problema que, a partir da resposta de cada aluno, o professor cria e escreve de próprio punho uma problematização, devolve a tabela para o aluno resolvê-la e repete essa proposta até que se esgotem as possibilidades de produzir mais questionamentos e soluções. Essa é mais uma ação que é considerada imprescindível para o desenvolvimento do aluno e que necessita, para ser colocada em prática, que o professor maximize seu desempenho. Não é só no trabalho diretamente com o aluno que se busca a performance, várias são as atividades e uma das mais indicadas é fazer anotações e registros:

Os diferentes registros produzidos pelos alunos precisam ser anotados numa ficha de observação para que possa ser feito o acompanhamento do progresso, diagnosticando os problemas e avaliando se as intervenções

estão contribuindo ou não para o avanço das aprendizagens (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 36).

Anotar, acompanhar, diagnosticar, avaliar e intervir, cinco ações, algumas bem complexas, em apenas um parágrafo. Essa é uma característica marcante nos textos do Caderno: muitos verbos e ações acompanham a palavra professor. No Pacto, sempre há possibilidade de ampliar o trabalho docente; esse discurso, aliado à cultura da performatividade, é reafirmado nos relatos de experiências já citados e também no excerto abaixo:

A narrativa da professora Maria Ida exemplifica como é possível ampliar uma proposta do livro didático. Ela poderia simplesmente ter preenchido a tabela proposta no livro e dado continuidade, no entanto, aproveita a fala de uma aluna e desenvolve um amplo trabalho explorando as datas de aniversário dos alunos. Destaca-se que, quando a professora foi para o pátio da escola para desenhar o gráfico de pizza, [...]. Ela deu 'vida' ao gráfico (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 53).

Ao afirmar que os relatos de experiências do Caderno 1 estão em consonância com a cultura da performatividade, não estou julgando a experiência narrada, mas observando que, em todas elas, o destaque é para a ação a mais que o professor desempenhou.

É importante destacar o objetivo do caderno “Compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos” (Brasil, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 5). Ao ler esse objetivo, o alfabetizador cursista do Pacto é subjetivado pelas práticas e posturas apresentadas. O compartilhamento de experiências de professores que garantem o direito de todos aprenderem é um discurso que mobiliza o alfabetizador, pois a afirmação da aprendizagem assegura que essas são as práticas e perfis adequados.

Em síntese, o profissional com as características descritas é aquele que consegue garantir o Direito de Aprendizagem de todos os alunos. Na perspectiva de direcionar o olhar, a escolha e as ações do Professor Alfabetizador também estão as orientações para o trabalho em sala de aula.

➤ *Quanto às estratégias de sala de aula*

São inúmeras as orientações sobre atividades relacionadas ao trabalho do professor, algumas descritas anteriormente, referentes ao seu planejamento, intervenção e potencialização. Para o trabalho em sala de aula, são muitas as prescrições, desde a escolha dos materiais necessários até a organização do

espaço físico, já tratado neste texto. O término das atividades é denominado fechamento da aula e é mais uma orientação, pois fazem parte desse momento, a socialização e a entrega das produções. As orientações dão conta das variáveis: atividades coletivas e individuais; cada situação é contemplada com sugestões de como proceder, a postura adequada sempre é evidenciada: “é importante evitar dizer se está certo ou errado, mas solicitar a participação dos alunos na discussão, problematizando suas falas” (Brasil, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 27). Na continuação do texto, mais orientações para que o trabalho com a Matemática seja eficaz: congresso matemático, síntese da aula, tarefa de casa, avaliação, progressão e continuidade das aprendizagens. Cabe destacar que até a proposta para a tarefa de casa têm que ser adequadas às indicações do Pacto. Percebo um mapeamento de todo trabalho docente - para todas as atribuições do professor há uma maneira “mais correta” de agir, exemplificada no trecho a seguir:

A postura da professora Daniela em relação à negociação e ao respeito para com o texto de seus alunos se reflete na forma como eles também respeitam o texto dos colegas. Observa-se que a professora se reporta a situações vivenciadas por eles, reflete como os desdobramentos podem ocorrer de modo a promover avanço na aprendizagem Matemática de seus alunos (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 64).

Essa é mais uma situação em que a garantia da aprendizagem está associada à postura da professora. Para que isso aconteça, algumas ações ganham destaque e reforçam a importância atribuída pelo programa, é o caso do uso de registros pelo aluno e também pelo professor, a resolução de problemas e o incentivo à discussão de estratégias e hipóteses. E ao final do caderno, na sessão *Atividades para Casa e Escola*, mais tarefas: ler os textos da sessão *Aprofundando o Tema*, fazer o perfil da turma e a partir dele retomar o Planejamento para apresentar ao grupo no próximo dia de formação.

O estudo dos demais cadernos encontra-se no apêndice I

#### **4. 2.2 Aprendizagens**

Nos encontros do Grupo Focal foi fortemente destacado pelas professoras o uso de jogos para Alfabetização Matemática. Sempre que algum tópico de discussão era lançado, o trabalho com os jogos estava presente, sendo mencionada por todas

as professoras a contribuição para a aprendizagem de Matemática. O aumento da utilização de materiais concretos também foi colocado como aspecto positivo.

Em relação à contribuição para Alfabetização Matemática, as declarações foram unânimes de que o PNAIC contribuiu bastante para mudar a concepção que as professoras tinham em relação ao ensino da Matemática. A declaração abaixo é uma continuação da conversa, citada anteriormente, sobre a preocupação com a quantidade de conteúdo no caderno:

Aquilo que a Mariana dizia antes que a gente se preocupa com a questão da quantidade (...) eu era presa também a isso, hoje em dia tô liberta, acho que é muito mais importante aquilo que ele aprende que ele guarda na cabeça e não aquilo que ele leva no papel (Ana, encontro I).

Outras alfabetizadoras também mostraram que houve mudança de posicionamento em relação ao ensino da Matemática

(...) da matemática também eu acho que pude rever alguns conceitos, algumas coisas que eu não acreditava e comecei acreditar, eu acho que mudou bastante coisas e aí claro que essa mudança reflete na sala de aula (Janice, encontro IV).

Nos depoimentos ficou evidente que sentimentos negativos em relação à Matemática como pânico, medo e trauma, entre outros citados, foram substituídos por motivação, encorajamento, prazer e tranquilidade “Eu acredito que tenha aprendido a lidar de uma forma assim, vamos dizer não tão séria, porque eu ficava muito mais tensa do que eles na hora da Matemática, então eu aprendi a lidar de uma maneira menos séria, sabe?” (Claudia, encontro IV).

Essa mudança é atribuída ao trabalho com jogos, que torna o aprendizado mais lúdico e eficaz. “A questão de tu usar o jogo e depois partir pra os conteúdos da Matemática é muito natural, muito bom de fazer, muito gostoso de fazer” (Ana, encontro II). Outra professora também se manifesta, com opinião semelhante:

Eu sempre tive dificuldade em trabalhar com matemática, então quando a gente veio fazer o Pacto eu meio me achei porque a gente começou a trabalhar com jogos e aí começou a render mais, eles começaram a prestar mais atenção ficou mais fácil, né, porque eu lembro, tudo eu comecei a fazer jogos, até hoje eu tenho minha caixa que tá cheia (...) (Claudia, encontro I).

Além de um olhar diferenciado para a Matemática, também perceberam que o tempo e a importância que davam anteriormente à disciplina não eram adequados, segundo as alfabetizadoras a preocupação era maior em ensinar a ler e escrever,

Tinha muito aquela ideia de que na alfabetização não havia tanto a necessidade de se trabalhar matemática, parecia que era mais importante a área da linguagem e com o Pacto a gente viu que uma tá paralela a outra, a gente vai construindo a noção da escrita e vai também construindo a noção de número (Sônia, entrevista).

A maneira de usar recursos como ábaco, varalzinho, blocos lógicos e tangran, entre outros, também foi alterada, pois embora fossem conhecidos pelas professoras, não eram utilizados como potencializadores da aprendizagem, ou não com tanta frequência. O uso do Material Dourado aumentou significativamente nas aulas de Matemática e, proporcionou, segundo as professoras, um aprendizado melhor do sistema de numeração decimal.

A principal coisa que mudou acho que foi o material que eu passei a utilizar na matemática (...) eu usei as fichas escalonadas, usei bastante, bastante mesmo o material dourado, eu construí uma tabuada também bem diferente da que se usava, blocos lógicos, Tangran, só o que eu não conhecia era as fichas escalonadas, instrumentos de medida também, usar mais a fita métrica, a régua de metro, medir utilizando as mãos, utilizando os pés, os passos (...) eu acho que o Pacto me influenciou, me despertou um interesse, foi como alguma coisa assim, uma injeção de ânimo de fazer aquilo (Sônia, entrevista).

Quando um questionamento sobre as aprendizagens no Pacto era lançado, as respostas não eram muito diretas e sempre eram acompanhadas de um exemplo de aplicação na sala de aula. Quando o tema do grupo focal foi sobre a contribuição do Pacto em relação ao conhecimento matemático, as professoras não relataram que tinham aprendido novos conteúdos ou que tinham aprofundado os já adquiridos, relataram que antes não usavam jogos e materiais porque não sabiam, desconheciam, ou ainda por insegurança, e que com o Pacto aprenderam a usar. No GF, a pergunta sobre aprendizagens de Matemática foi refeita e, novamente, foi respondida com a descrição do uso de um recurso ou de uma metodologia ensinada durante a formação.

Na discussão sobre os eixos estruturantes para ensino da Matemática, números e operações, espaço e forma, pensamento algébrico, grandezas e medidas e tratamento da informação, apresentados pelo Pacto junto aos direitos de aprendizagem, e sobre o trabalho com esses conteúdos e conceitos matemáticos foi, novamente, reforçado pelas professoras o uso de jogos e materiais concretos, não sendo informado como está sendo (e se está) desenvolvido o trabalho com o pensamento algébrico, combinatório e probabilidade. Com exceção de duas, que ao relatarem os jogos que já haviam experienciado com seus alunos citaram um que

trata de probabilidades e um jogo de gráficos. É possível observar, nas duas situações, segundo os relatos, que os jogos, embora tivessem objetivos para o trabalho com esses conceitos, não faziam parte de uma etapa do planejamento da professora para desenvolver os conceitos de estatística ou de probabilidade “os jogos não eram muito frequentes agora eu já faço, mais os gráficos que eu não fazia gráficos eu já aprendi a trabalhar com gráficos, até a fazer atividades assim jogos com gráficos eu consigo fazer com eles” (Cristiane, entrevista).

Na citação acima a professora está se referindo às mudanças nas atividades que realiza com seus alunos depois de participar da formação do Pacto. Na outra situação a professora relata umas das atividades que trabalha com estimativas:

Uma das coisas que eu tenho feito bastante que faz com que eles pensem e se desenvolvam bastante é estimativas e probabilidades, bem interessante fazer isso né, por exemplo, pega um canudinho de refri e apresenta pra eles e diz aqui tem 50 canudinhos, agora tu chega aqui e tira uma determinada quantia e imagina que quantia tá na tua mão, que quantia sobrou e fica legal porque eles começam a fazer a estimativa do que eles pegaram, eles tem que saberem que o que eles pegaram corresponde a quase tudo, a metade ou a quase nada, é bem interessante, depois a gente conta e anota para ver quem chegou mais perto (...) (Ana, encontro 1).

Quando questionadas sobre o trabalho com conceitos matemáticos que, anteriormente, não eram conteúdos dos anos iniciais, reafirmaram que a mudança foi em relação à maneira de trabalhar, que os conteúdos não alteraram, “não sei te dizer se tem algum, acho que a maneira de trabalhar é que mudou, mas os conceitos são os mesmos assim de numeral e quantidade, de cálculos de adição e subtração” (Janice, encontro I).

A geometria começou a ser mais trabalhada através de jogos, e a introdução à multiplicação e à divisão, o que anteriormente só era feito nos anos seguintes à alfabetização, passaram a fazer parte dos conteúdos desenvolvidos no ciclo, também através de jogos e com auxílio de materiais e recursos manipulativos.

Para as professoras estaduais, o planejamento anual teve coisas acrescentadas a pedido da Orientadora de Estudos, os planos de aula deveriam ser encaminhados semanalmente para ela antes de serem colocados em prática com os alunos. Esse planejamento diário é chamado de rotina pelas professoras.

Quanto aos elementos permanentes do planejamento, O Livro da Vida, Leitura Deleite e o Caderno de Metacognição, são considerados importantes por todas as professoras, mas não há coesão no uso de cada um. Na formação com a

Orientadora de Estudos, os três são parte das atividades desenvolvidas em todos os encontros. Na sala de aula de cada alfabetizadora pesquisada, todos já foram utilizados, a Leitura Deleite está presente, praticamente, no planejamento diário de todas alfabetizadoras, sendo a partir da história lida a elaboração e desenvolvimento do restante das atividades da aula. Em vários relatos, as atividades de Matemática estavam relacionadas ao conteúdo do livro escolhido para a Leitura Deleite. O trabalho com grandezas e medidas é o que mais relacionou a Matemática e a Literatura, vários relatos foram feitos para exemplificar como a articulação entre as duas áreas proporcionou a ampliação dos conteúdos que, normalmente, são estudados naquele determinado ano. Para as professoras, os questionamentos orais e atividades coletivas, que nem sempre são registradas no caderno, derivadas da Leitura Deleite, “são interessantíssimas” (Ana, encontro III).

O Livro da Vida tem sido utilizado como um álbum-relatório, onde estão arquivadas as atividades, feita pelos alunos, consideradas mais significativas. Serve para acompanhamento coletivo e individual da turma, não é parte do planejamento diário da maioria, vai sendo construído conforme a decisão de cada alfabetizadora. A Caderneta ou Caderno de Metacognição teve seu uso só enquanto havia orientação/supervisão da Orientadora de Estudos.

Os livros de literatura infantil do acervo do Pacto são a principal referência para a Leitura Deleite, geralmente, disponibilizados para os alunos no cantinho da leitura, espaço proposto pela formação do Pacto, na área de Linguagem. Na Matemática, a proposta é de um lugar, dentro da sala de aula, onde possam ser armazenados os recursos sugeridos pelo programa, especialmente, os recomendados pelo caderno Organização do Trabalho Pedagógico.

A Caixa matemática apresentada no caderno 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal – foi confeccionada e utilizada por todas as professoras do GF. O texto em que a Caixa matemática é descrita sugere que seu uso seja individual, ou seja, que cada aluno possua a sua, mas também abre a possibilidade de uma Caixa matemática coletiva.

As professoras participantes desta pesquisa organizaram a Caixa matemática tanto para armazenamento dos materiais manipulativos como para atender as recomendações de sua confecção. Segundo os relatos no Grupo, o uso da Caixa matemática é diário ou muito frequente. No primeiro ano do ciclo, os materiais de

contagem e jogos são os recursos mais utilizados, nos anos seguintes aumenta a variedade com ábaco, tabuadas, tabelas numéricas, calendários, fita métrica e mais jogos, entre outros sugeridos ou selecionados pela professora.

Sobre as mudanças no planejamento houve consenso na afirmativa da professora Janice “é bem diferente, bem proveitoso, acho que é essa palavra, a gente usa mais o que tem, os recursos na sala de aula”. A palavra *proveitoso* parece ter sido eleita pelo grupo, pois também foi usada por outras professoras na questão do planejamento e do trabalho, orientado pelo Pacto, na sala de aula.

A partir das falas sobre o trabalho com a Matemática antes e depois da participação no programa, no primeiro encontro do grupo focal surgiu o questionamento sobre qual o caminho (contribuição) dos jogos para o conhecimento matemático, como ir de um ao outro, e como os outros aspectos da aprendizagem eram pensados a partir do trabalho com jogos, a linguagem, as relações e padronizações da Matemática e também a avaliação.

Ao responder esses questionamentos as professoras exemplificaram como fazem o caminho dos jogos ao conhecimento matemático:

(...) a gente começou com o jogo e do jogo puxava o gancho lá pra matemática (...) vou te dar um exemplo: tô trabalhando com material dourado com eles aí eu já mostrei ali que dois dos palitinhos são 10 unidades, 10 e 10 são 20 aí eu vou pra conta entendeu? Vamos contar quantos tem aqui, aí tem dez então vou por no quadro 10 quantos tem aqui +10 então vamos colocar, (...) então a gente forma a conta no quadro através do material dourado (...) (Janice, encontro II).

Percebi que o uso dos jogos está relacionado à introdução lúdica aos conteúdos matemáticos

acho que foi uma questão de introduzir, a gente começou a introduzir, porque no começo a gente se sentia perdido né, as primeiras aulas que falavam eu ficava pensando, se eu fico pensando que sou a professora o que os pais ficam pensando, eu pensava assim eu vou parar de passar o conteúdo escrito e vou trabalhar com jogos e eles vão aprender o que, então deu um impacto pra mim, mas aí então o que aconteceu a gente começou a introduzir aquilo sabe, aí fez por exemplo, um dominó e viu que deu certo (...) Porque eles começaram a se interessar e a partir dali assim se era um dominó de multiplicação, divisão, eles começavam a se esforçar pra saber os resultados (Claudia, entrevista).

A avaliação é feita, basicamente, através da observação do desenvolvimento do aluno e registrada em fichas que haviam sido elaboradas pelas escolas e foram alteradas segundo as orientações do Pacto. Para o preenchimento do parecer, as professoras disseram registrar o que observam de mais significativo no próprio

caderno, algumas fazem diariamente ou semanalmente e outras dizem não ter um período determinado. Algumas realizam trabalhos que simulam uma prova convencional e servem como indicador de aprendizagem e os resultados ajudam na formulação do parecer.

Os cadernos do Pacto são a referência para o trabalho das professoras. São utilizados para elaboração do planejamento, fichas avaliativas e de acompanhamento, pareceres, jogos e demais recursos ofertados pelo material do programa. Os mais citados foram dos Jogos para Alfabetização Matemática, juntamente com o Encarte.

No final de cada ano de formação do PNAIC, a Orientadora de Estudos, a coordenadora local e as professoras alfabetizadoras devem organizar um seminário para apresentação dos trabalhos realizados, que é o fechamento das formações. No primeiro ano do programa, na área de Linguagem, o evento teve relatos de experiências de todas as professoras municipais participantes do Pacto e também, foram convidadas professoras de cidades vizinhas e palestrantes. O ano da Alfabetização Matemática começou com atraso nas formações ofertadas pela universidade e, conseqüentemente, atraso nas formações no município. Os encontros formativos ficaram muito próximos uns dos outros e no último trimestre do ano foram intensificados, o que ocasionou a desistência de algumas professoras municipais, que alegaram não conseguir acompanhar as formações juntamente com as atividades da escola. O seminário do respectivo ano foi menor em comparação ao do ano anterior, as alfabetizadoras que permaneceram apresentaram umas para as outras, em uma espécie de roda de conversa, o material da Caixa matemática e os jogos que construíram e desenvolveram em sala de aula. Com as professoras da rede estadual, o seminário foi semelhante ao municipal, houve uma mostra dos trabalhos desenvolvidos e naquele momento foi obrigatória a apresentação do Livro da Vida e demais materiais solicitados durante a formação.

As dificuldades relatadas para participar do programa e executar as solicitações da formação foram diversas e algumas bem específicas, como a da professora que mora na zona rural e tinha problemas com a estrada e o clima, além de ter que deixar os filhos pequenos para ir à formação à noite. De forma geral, foi citada a demora no pagamento e/ou ressarcimento de despesas para as professoras estaduais, dificuldades para acessar e manter atualizado o SIMEC (Sispacto). Outra

queixa das professoras estaduais foi o fato de não ter um local específico para a formação, os lugares “eram emprestados e com poucas condições, pouquíssimas condições muitas vezes nós tínhamos que fazer a limpeza do local (...)” (Ana, encontro IV).

Na questão do trabalho com as novas propostas para o ensino da Matemática foi comentada a dificuldade em trabalhar com grupos e com as classes organizadas em forma de U. A professora atribuiu a dificuldade ao grande número de alunos da turma, e também relatou que no ano anterior tinha menos alunos e por isso conseguiu desenvolver todas as atividades propostas.

Segundo as professoras, as dificuldades de colocar em prática o trabalho com a proposta do Pacto aconteceram apenas no início com o uso de jogos, a organização da sala de aula em grupos e os novos espaços (cantinho da leitura e da Matemática).

Na avaliação da formação, as professoras direcionaram as críticas ao município e ao estado pelo não cumprimento do Pacto firmado com a federação e o item mais criticado foi à substituição de professoras participantes. No acordo, município e estado deveriam manter os mesmos profissionais no Ciclo de Alfabetização durante permanência/existência do programa.

Um aspecto colocado como positivo foi poder se reunir e trocar experiências com professoras de outras escolas que, às vezes, estão passando pelos mesmos anseios. Esse tempo para estar entre pares não é ofertado com frequência, então os encontros formativos contribuíram para firmar parcerias.

### **4.2.3 A resistência**

Foi unânime a opinião das professoras que participaram do grupo focal em relação às mudanças proporcionadas pela formação do PNAIC. Os aspectos considerados positivos foram os mais destacados durante os encontros, mas também, percebi que houve resistência à participação no programa. Em um relato o motivo da “desconfiança” era porque o Pacto é um “programa oferecido pelo governo sempre tem aquelas questões assim que de meio que de obrigatoriedade que meio que deixa a gente numa situação, às vezes, não muito confortável né?” (Ana, encontro I).

No outro, a professora discorda com a forma de controle de frequência que é utilizada na formação.

O pacto é imposto, tu é obrigada, tu entra queira ou tu não queira, se tu for professora de anos iniciais tu vai entrar, até aí eu acho tranquilo porque os professores precisam de formação, tem que entrar, tranquilo, mas não importa naquele dia marcou uma reunião, naquele dia tu tem um atestado, tu tem uma doença grave, tu não pode, não é nada flexível (...)no primeiro ano eu brinquei que eu não sabia o significado de pacto aí eu tinha aprendido porque era um pacto que tu não tinha volta, quando tu assinava tava feito, então pra mim as dificuldades foram essas (Claudia, entrevista).

Os significados da palavra pacto, segundo o dicionário Aurélio online, são 1. ajuste, convenção, acordo, tratado. 2. pacto social: convenção expressa que regula os direitos e deveres de um povo, bem como a sua forma de governo.

Na opinião das professoras, esse acordo está sendo cumprido de forma rígida em aspectos que se referem à participação delas no programa, como a cobrança com a frequência. Em relação à parte que deveria ser cumprida pelo poder executivo (neste caso município, estado e federação), há uma flexibilização do compromisso, as bolsas e ressarcimento não são pagos em dia, existe a substituição de professores vinculados ao programa e atraso para começar as formações e no envio do material de estudo.

De pronúncia e escrita semelhantes, as palavras pacto e impacto norteiam a busca pela compreensão dos dados coletados no grupo focal. Impacto, aqui entendido como sinônimo de efeito, consequência, repercussão e resultado. A partir do que foi dito direcionei a análise para os Impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no trabalho com a Matemática no Ciclo de Alfabetização.

#### **4.3 Impactos do Pacto: novo professor, novas atribuições e a relação com a Cultura da Performatividade**

Investigar os impactos de uma política pública educacional com ênfase na formação continuada de professores, neste caso o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, implica compreender como as novas (e várias) propostas estão sendo recontextualizadas, como produzem alterações nos elementos que constituem o trabalho docente e, conseqüentemente, os processos de subjetivação que produzem novas formas de ser professor. Neste texto, o sentido

de recontextualização está relacionado aos efeitos das políticas para a formação continuada de professores alfabetizadores. Lopes, a partir de Bernstein, explica o processo de recontextualização.

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p.113).

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

A proposta para a análise é de uma comparação com o que foi coletado no GF sobre o ser Professor Alfabetizador de Matemática antes da participação no PNAIC com os aprendizados na formação, identificando as mudanças de perspectiva das professoras alfabetizadoras no trabalho com a Alfabetização Matemática e a relação com a Cultura da Performatividade. “Meu intento é começar a trabalhar sobre e para uma análise desse discurso de poder, das resistências e acomodações a ele”, como diz Stephen Ball (2010, p.38), autor da teoria que referencia esta pesquisa.

É importante destacar que não tenho por objetivo fazer juízo de valor à proposta do PNAIC, mas entender como essa proposta está impactando o trabalho e as professoras do Ciclo de Alfabetização, na Alfabetização Matemática, e qual sua relação com a Cultura da Performatividade.

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

No planejamento é possível apontar a inclusão de elementos propostos pelo Pacto, a elaboração de atividades em função desses novos elementos, um espaço

de tempo maior para o ensino da Matemática, a escolha de metodologias e recursos com referência no material do programa.

A Leitura Deleite, o Livro da Vida e a Caderneta de Metacognição, segundo as orientações do Pacto, devem estar presentes diariamente no planejamento. No grupo focal todas as professoras fazem ou fizeram uso desses novos elementos no planejamento. A Caderneta de Metacognição não é uma prática cotidiana, o Livro da Vida não é diário, mas é frequente, e a Leitura Deleite é realizada em todas as aulas e, geralmente, é a partir dela que se desenvolvem as atividades que serão realizadas pelos alunos. Embora o objetivo da Leitura Deleite fosse de despertar o gosto e hábito da leitura, essa prática foi introduzida e recontextualizada pelas professoras. Os relatos exemplificam a relação que as professoras fazem entre o conteúdo matemático e o conteúdo do livro que usou para a Leitura Deleite.

Eu lembrei que eu fui fazer a leitura deleite deles daquele livro é Quem vai ficar com o pêssego? As gurias devem conhecer, tem no acervo do Pacto e aí naquele livro tinha a questão das alturas, mais alto, o mais baixo, o mais pesado, e aí eles a professora e daqui da aula quem o mais alto, o mais baixo, eles começaram a perguntar e eu fui fazer o quadro de medidas com eles, eu tenho na caixa da matemática a fita métrica e eles foram se medir e foi interessantíssimo (Janice, encontro I).

A professora continua sua fala relatando que mudou todo o planejamento daquele dia em função do interesse que a Leitura despertou nos alunos, fazendo uma reflexão sobre a mudança de atitude

(...) então assim ó, medidas, sistema de medidas era uma coisa que eu nunca trabalhava no primeiro ano (...) acho que se fosse em outro tempo eu jamais ia parar pra fazer isso sabe, mas na hora ali o que eles construíram de conhecimento foi uma coisa que eu jamais ia conseguir através de coisas escritas e aquela forma mais tradicional de trabalhar (...) (Janice, encontro I).

Antes do Pacto, havia a contação de histórias e a hora da leitura, mas com o Pacto essa prática se intensifica e

(...) passou a ser o carro chefe da minha aula (...) e foi uma das coisas mais, que a professora (Orientadora do PNAIC) mais insistiu na leitura deleite e como trabalhar essas questões, então essa é uma prática usual da minha sala de aula não abro mão dela por nada (...) a gente consegue fazer muita coisa a partir dali, dramatização, trazer pra nossa vida de hoje, é muito bom (Ana, encontro III).

Como é característica do grupo focal, outra professora reafirma, "já era uma prática de repente só intensificou de repente não era uma coisa que eu costumava

fazer, sei lá, eu fazia uma vez por semana e isso intensificou, mas já era uma prática” (Claudia, encontro III).

No discurso das professoras, percebo que essa proposta do Pacto para o planejamento intensificou algumas práticas e modificou o posicionamento das mesmas em relação à Alfabetização Matemática. O trabalho que a professora não se sentia capaz de realizar, agora com o abandono de métodos antigos e com nova postura e novos elementos implantados pelo programa é possível e é de fato realizado na sala de aula. Várias afirmações, como a da professora Sônia, citada na primeira parte deste texto, indicam que as professoras, a partir da formação do Pacto, passaram a acreditar que o trabalho que realizavam até então com a Matemática não é mais válido, porque era equivocado ou porque não despertava interesse e não tinha o mesmo rendimento com os alunos. A palavra planejamento também foi alterada, pois com o Pacto o plano ou planejamento diário passou a ser chamado de rotina. Segundo o Aurélio, planejamento é ação de preparar um trabalho, ou um objetivo, de forma sistemática; planificação; ação ou efeito de planejar, de elaborar um plano; determinação das etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa, evento. E rotina, segundo Aurélio, é caminho já trilhado ou sabido; hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo; sequência de instruções ou de etapas na realização de uma tarefa ou atividade. Novas palavras são incorporadas ao vocabulário e fazem parte do processo de reforma das professoras, é importante o uso da nova linguagem para descrever papéis e relações (Ball, 2012).

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

A proposta de ampliação da Matemática está relacionada com as políticas públicas que visam a reformar o sistema de ensino para aumentar os índices nas avaliações externas

(...) a responsabilização pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais talvez seja um dos impactos mais diretos, na medida em que implica no currículo da Educação Básica e, portanto, quais conhecimentos precisam ser trabalhados e como devem ser abordados, ou seja, o preparo para as provas. Isto reflete no trabalho cotidiano dos professores, pois além de priorizar algumas áreas do conhecimento (Português e Matemática) sobre outras, ainda limita a abordagem pedagógica ao que é requerido nos testes, gerando um estreitamento curricular (...) (Cóssio, 2015, p. 18).

As salas de aula, como orientado nos cadernos, dispõe de diversos materiais para tornar o ambiente favorável à Alfabetização Matemática. Pelas paredes há cartazes com tabela de numerais, com medidas dos alunos e calendários, e na Caixa matemática mais uma diversidade de recursos, como explica a professora:

Os textos estão esparramados na sala porque antes não, era no caderno, caderno, caderno, agora não, tá na sala, a minha sala tem dobradura, tem colagem, tem vários textos na parede e eles tem a caixa da matemática, tem a caixa dos livrinhos, planejamento deu uma reviravolta, deu uma mudada, implementou coisas que melhorou muito mais (Nayara, entrevista).

Novamente, há indicação de que as mudanças proporcionadas pela formação, elevam a qualidade do trabalho. “Parece ser tomado como certo por quase todo mundo que a mudança é boa e que a reforma é necessária” (Anderson, 2010, p. 60). Em relação ao tempo, as citações da professora Mariana e Claudia, na segunda seção do GF, permitem afirmar que a Matemática tem um horário privilegiado nas aulas. Nos relatos sobre a Leitura Deleite também se observa que todas as professoras do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização passaram a fazer, diariamente no início da aula, atividades de contagem e cálculo oral.

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

O uso dos jogos destacou-se nas reuniões do GF como principal elemento para que os estudantes aprendam mais e melhor. Para as alfabetizadoras, a implementação dos jogos alterou a visão de que a Matemática é uma disciplina difícil e séria. A influência do material de estudo do Pacto na mudança de metodologia das

professoras participantes é clara. Além do caderno de Jogos para a Alfabetização Matemática e do encarte com modelos dos jogos, todos os outros cadernos estão recheados de sugestões de jogos e relatos de experiências bem sucedidas com os mesmos.

A utilização ou intensificação dos jogos para a Alfabetização Matemática é o principal impacto do Pacto, na opinião das alfabetizadoras do grupo focal. A fala da professora Mariana é representativa da opinião do grupo

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

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

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

A maneira com certeza, porque se eu tivesse entrado como eu entraria a 3 anos atrás numa sala de aula dificilmente eles teriam, eu não conseguiria atingir que eles aprendessem né, foi um conhecimento que o Pacto me deu pra mim poder ajudar eles se não eu não teria conseguido. (Claudia, encontro I).

Sobre o mesmo tema, outra professora faz uma comparação do seu trabalho de um ano em que não conseguiu colocar em prática todas as orientações do programa com o ano seguinte

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

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

Algumas questões são importantes para reflexão sobre a mudança de perspectiva das professoras em relação ao seu trabalho com a Matemática: Não existia aprendizagem sem o uso dos jogos? O que aprenderam os alunos anteriores? Existem outras formas de ensinar Matemática? E as experiências das professoras alfabetizadoras em que momento serviu de referência ou base para novas aprendizagens? “Estes são vistos agora, expresso por Foucault, como conhecimentos inadequados para sua tarefa... conhecimentos ingênuos... conhecimentos desqualificados” (FOUCAULT, 1980, p. 81-82, apud Ball, 2012, p. 44).

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

Como exemplo da discussão acima há as sugestões para a organização do trabalho pedagógico, que estão detalhadas no caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico - e também analisadas e discutidas nesta pesquisa. Para cada tipo de atividade uma maneira de organizar espacialmente os alunos; para cada atividade, exemplos de como ampliar seu objetivo; para cada momento da aula uma sugestão

do que é mais eficiente, mais produtivo e mais próximo de garantir o direito de aprendizagem.

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

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

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

É o caso da avaliação, quando as fichas e pareceres de acompanhamento e descrição do processo avaliativo foram refeitas seguindo o modelo orientado pelo programa. A professora Sônia descreve sua forma de avaliação.

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

Recomendações para as ações pós-avaliações e de recuperação dos alunos também são contempladas nos cadernos do Pacto. A fala da professora indica que as referências do planejamento e da avaliação não são mais as mesmas, outros

elementos e parâmetros são levados em consideração na hora de elaborá-los. Na apresentação dos Direitos de Aprendizagem já está definido o que é para introduzir, aprofundar e consolidar em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Ball (2010) explica como esse tipo de material constrói uma nova identidade

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

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

O depoimento da professora remete ao conceito de performatividade, “as performances de indivíduos ou organizações servem como medida de produtividade ou resultado, demonstrações de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. Ball (2012, p.37). Seguir as recomendações do programa não é uma escolha, para manter-se é preciso uma performance próxima ao perfil eleito pelo Pacto para ser mais eficiente.

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

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

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

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

Usei alguns meios que me ajudaram a fazer com que eles aprendessem alguns jogos né, como foi o boliche porque aí de acordo com o algarismo que eles derrubavam eles tinham que ir formando o número, por exemplo, derrubou o dois, derrubou o três, então que número ficou, 23, com um dado construído com as garrafas, não, com caixas de leite, aí agente bota os números ali aí não era com os pontinhos como um dado tradicional era com o símbolo né, aí joga e quando eu queria formar números de dois algarismos, cada um tinha direito a duas jogadas ,joga, joga de novo e agora que número formou? coloca o símbolo separado e agora coloca o símbolo junto que número ficou e isso foi fazendo com que eles fossem aprendendo o nome dos números e aí quando eu fui aumenta esse valor eu fui pra o material dourado e o ábaco e as fichas escalonadas que era uma coisa que eu não conhecia que fui conhecer no Pacto (...) isso foi ajudando

realmente eles terem essa noção do número não só o nome, mas também construir a noção de quantidades (...) (Sônia, encontro II).

Essa é a professora mencionada no início da análise, é dela a declaração que antes do Pacto o trabalho com a construção do número era equivocado e que não conseguia ensinar aos seus alunos os números maiores que dez e o sistema de numeração decimal. O que mudou no trabalho da professora foi a maneira de ensinar, que agora é com auxílio dos jogos e outros materiais sugeridos pelo Pacto. Percebo que não há entendimento das propriedades do nosso sistema de numeração, que é posicional e de base dez; no jogo citado, nenhuma dessas características é, de fato, ensinada, o dois é 20, ou seja, duas dezenas, mas como identificar no jogo qual algarismo representa as dezenas e qual as unidades? Em que medida esse jogo é relevante para a construção do número, como afirma a alfabetizadora?

Apresentar o uso de jogos no trabalho com a Matemática passou a ser mais importante que os conhecimentos matemáticos

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

É preciso uma reflexão sobre a formação do PNAIC para a Alfabetização Matemática: grande parte das professoras alfabetizadoras são pedagogas ou possuem curso normal. A Pedagogia prepara o profissional para trabalhar com os anos iniciais, portanto, essas professoras sabem utilizar e criar diversas metodologias para trabalhar com alunos, mas quanto à Matemática, o que aprenderam na formação acadêmica? A dissertação de Thiago Tavares Borchardt intitulada *A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*, mostra dados que ajudam a responder o questionamento acima

A fim de entender essa tendência à um determinado tipo de currículo gostaria de relembrar a dissertação “A Matemática na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Relações entre formação inicial e a prática pedagógica”, da professora Deise Rôos Cunha (2010), anteriormente citada, na qual uma das constatações foi que em um intervalo de dez anos o curso de Pedagogia pesquisado, que tinha 7,21% de disciplinas de Matemática, passou a ter 3,81% de disciplinas relacionadas a essa área de conhecimento (Borchardt, 2015, p.49) .

As atuais políticas de formação continuada, como foi falado anteriormente neste trabalho, seguem a tendência de ênfase na metodologia. Para Borchardt, “Esse enfoque na metodologia e não mais no conteúdo tem subjetivado cada vez mais os novos professores, pois ao que parece, o currículo deseja que os docentes saibam cada vez mais como dar aula e cada vez menos a função do que é proposto no currículo” (Borchardt, 2015, p.50).

E a formação matemática do PNAIC, em que medida contribui com essa situação? A resposta vem das professoras, Mariana (encontro IV) “pra mim foi muito bom, proveitoso porque eu aprendi a ensinar alguns conteúdos de outras maneiras, usando outros materiais, algumas coisas que chamasse a atenção das crianças” e, ainda, “a principal coisa que mudou foi o material que eu passei a utilizar na Matemática” (Sônia, encontro I).

A proposta do Pacto não tratou das dificuldades em Matemática, comum aos professores dos anos iniciais, pois não houve aprofundamento do conhecimento matemático, principalmente quanto aos conteúdos dos eixos Pensamento Algébrico, Tratamento das Informação/Estatística e Probabilidade, que assegurasse condições da professora de garantir os Direitos de Aprendizagem, mas sim dos recursos e metodologias que, segundo o programa, viabilizam mais aprendizados.

Outro indicativo de que o foco do programa não estava direcionado aos conteúdos matemáticos é que, quando o tema do GF tratava sobre os novos aprendizados no Pacto, as referências aos conhecimentos matemáticos que passaram a fazer parte do currículo do Ciclo de Alfabetização, como o pensamento algébrico e combinatório, foram mínimas, ou seja, apenas duas professoras mencionaram a utilização de jogos sobre esse tema, como citado anteriormente.

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

Uma das respostas para essa questão é o que esta análise vem apontando, baseada na teoria de Stephen Ball sobre a Cultura da Performatividade: as políticas

públicas visam a reformar os professores, sua identidade docente. Nessa reforma não há necessidade de proporcionar conhecimentos específicos porque o objetivo não está na formação continuada do professor, mas nos processos de transformá-lo em outro tipo de profissional, na substituição de concepções, posturas e práticas que não já não são mais válidas porque não atendem as demandas de que essas políticas se ocupam. A pesquisadora de políticas públicas contribui com a análise:

Essas políticas impactam sobre o trabalho docente, na medida em que incidem sobre o currículo, definem o que é importante aprender e como, incidindo também, sobre a formação dos professores, uma vez que é necessário formar novos professores para o modelo de educação pretendido, qual seja, baseado na prática, na reprodução de modelos, no saber fazer (CÓSSIO, 2015, p.22).

As falas das professoras que participaram do grupo focal sobre as mudanças, mostram os impactos do Pacto no trabalho e na concepção do ensino da Matemática. Ao longo deste texto, mostrei que a formação do Pacto para a Alfabetização Matemática provocou mudanças no planejamento, nas referências, na organização do trabalho pedagógico, na metodologia, na avaliação, nas concepções e perspectivas das professoras e, principalmente, no *ser* professora.

A proposta do pacto está subjetivada nas alfabetizadoras, é identificada no discurso de todas e no de cada uma, a mesma situação é em relação à Cultura da Performatividade. Concordo com Ball (2013, p.463) “que o principal impacto dessas mudanças tem sido o de mudar o significado da educação, mudar o sentido do processo da educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser um professor”.

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

(...) o efeito da política é primariamente discursivo, ele muda as possibilidades que temos por pensar ‘de outra maneira’; portanto, limita nossas respostas à mudança, e nos leva a interpretar mal o que a política é ao interpretarmos mal o que ela faz. Além disso, a política como discurso pode ter o efeito de redistribuir ‘voz’, de forma que não importe o que

algumas pessoas digam ou pensem, e apenas certas vozes possam ser ouvidas como sendo significativas e autorizadas (Texto de livre tradução da autora).<sup>3</sup>

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

---

<sup>3</sup> (...) the effect of policy is primarily discursive, it changes the possibilities we have for thinking 'otherwise'; thus it limits our responses to change, and leads us to misunderstand what policy is by misunderstanding what it does. Further, policy as discourse may have the effect of redistributing 'voice' so that it does not matter what some people say or think, and only certain voices can be heard as meaningful or authoritative. (BALL, 1996, p. 23)

## **Considerações finais**

As considerações que apresento sobre a compreensão dos impactos do Pacto na formação matemática das professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade estão organizadas a partir dos elementos que constituíram esta pesquisa: os cadernos de Alfabetização Matemática, principal referência na formação do Pacto, a análise do discurso das professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal e a cultura da performatividade na constituição de subjetividades e de novos profissionais.

A partir da análise dos Cadernos posso indicar que a proposta do Pacto visa a mais do que subsidiar o trabalho do professor para a Alfabetização Matemática, pois busca ampliar o desempenho do Professor Alfabetizador de Matemática. Esse é um dos pontos que permite a associação do material de formação com a cultura da performatividade. A postura adequada do professor, segundo o Pacto, está relacionada diretamente com a garantia da aprendizagem. Há orientações para todos os aspectos que envolvem o trabalho docente: planejamento, conteúdos, metodologias, organização do espaço físico, lista de materiais a serem utilizados, correção das atividades, maneiras de intervir, de avaliar, de registrar e até de propor o tema de casa, um chamamento à modernização e às inovações pedagógicas. Os textos que compõem os Cadernos focam na diversidade de metodologias para a Alfabetização Matemática; são prescritivos, recomendam o que e como o docente deve agir em cada situação, desconsiderando as diferentes formas de conhecimento experienciadas pelo professor durante sua formação e sua docência, até então. A parte que oportuniza a criação do Professor Alfabetizador, apresentada nos cadernos, é restrita, sendo geralmente uma adaptação das propostas do próprio caderno.

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

do Pacto com a cultura da performatividade, pois ambas estão direcionadas à elevação dos indicadores de qualidade da educação.

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

Ao longo deste texto fui indicando, através dos cadernos e das falas das alfabetizadoras, como a política de formação matemática do PNAIC estabeleceu regimes de verdade em relação ao que é ser Professor Alfabetizador de Matemática. Apontamos em vários aspectos, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, o discurso instituído pelo programa e as formas de acomodação (subjetivação) das professoras alfabetizadoras a esse discurso. Os aprendizados, como colocaram as professoras do GF, estão relacionados ao modo de ser Professor Alfabetizador de Matemática e não foram apenas colocados em prática durante o ano de formação, foram subjetivados, tornaram-se modelo adequado para a garantia dos direitos de aprendizagem. O trabalho dessas professoras agora é representativo desse modelo, ou seja, é o que significa ser Professor Alfabetizador de Matemática.

Assim posso considerar, a partir desta pesquisa, que a política de formação Matemática do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa está relacionada com a cultura da performatividade, por ter como principal impacto as mudanças substanciais no trabalho docente e no ser professora alfabetizadora de Matemática.

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

apresentada neste trabalho, é uma dessas possibilidades de compreensão/interpretação.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G. L. A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. **Educação & Realidade**. v. 35, n.2, p.57-76, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo à sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n.2, p.37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012.
- BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.
- BARBOSA, E. F. **Instrumentos de Coleta de dados em pesquisas educacionais**. Ser Professor Universitário. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em 05/03/2015.
- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J.L. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J.L. (ORGS.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL, Diário Oficial da União. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.
- BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. MEC / SEB. Brasília, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo/**

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRYANT, P.; NUNES, T. **Crianças fazendo matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BORCHARDT, T. T. **A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação Básica.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2015.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1988.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SOUZA, Neuza Maria Marques de. Um estudo na perspectiva do letramento matemático: A matemática das mães. **VYDIA**, Santa Maria, v.31, n.2, p.41-54, jul./dez. 2011.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em Educação. In:\_\_\_\_\_. **Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-125.

COSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **e-Curriculum**. Vol. 13, n.04, p. 616-640, out./dez.2015.

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

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

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

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

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre. Sulina, 2002.

DICIONÁRIO. **Dicionário do Aurélio Online**, disponível em <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 10/01/2016.

DIAS, S. C. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: a experiência do município de Itaguaí**. 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

FAYOL, M. **Numeramento: aquisição das competências matemáticas**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

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

FONSECA, M.C.F.R. (org.) **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

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

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

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: 6 ed.. Papyrus, 1987.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p.109-118, Maio/Jun/Jul/Ago. 2004.

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

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

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

MENDES, Jaqueline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: GRANDO, Regina Célia; MENDES, Jaqueline Rodrigues (Orgs.). **Múltiplos Olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. ; PARAISO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIMENTA, S.G. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. In: Anais do XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UEC. Fortaleza, novembro de 2014.

NUNES, T. (org.) **Aprender Pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

