

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro

Marcia Aparecida Alferes
Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

Este artigo apresenta uma análise da produção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no nível macro e como as ações da política foram recontextualizadas na formação continuada (nível meso) e no contexto da sala de aula (nível micro). O referencial teórico fundamenta-se em conceitos da teoria de Bernstein (1996, 2003) sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização na teoria da atuação (*policy enactment*) de Ball, Maguire e Braun (2016). A pesquisa envolveu análise documental, entrevistas e observação participante de encontros de estudo e da prática pedagógica na sala de aula. Argumenta-se que o PNAIC possui elementos de uma pedagogia mista, com princípios dos modelos pedagógicos de competência e de desempenho. Discute-se, também, que o PNAIC é recontextualizado nas instâncias meso e micro, configurando diferentes sentidos e possibilidades no processo de atuação. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de ser uma política abrangente, necessária e relevante, o PNAIC apresenta potencialidades, limitações e desafios.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Política Educacional, Recontextualização.

Abstract

This paper presents an analysis of the production of the National Pact for Literacy in the Right Age (called PNAIC) at the macro-level, and how policy actions were recontextualized in the continuing education (meso-level) and in the context of the classroom (micro-level). The theoretical framework is based on concepts of Bernstein's theory (1996, 2003) on the structuring of pedagogical discourse and processes of recontextualization in Ball, Maguire and Braun's (2016) policy enactment theory. The research involved documentary analysis, interviews and participant observation of study meetings and pedagogical practice in the classroom. We argue that PNAIC has elements of a mixed pedagogy, with principles of pedagogical models of competence and performance. We also argue that PNAIC is recontextualized in the meso and micro instances, configuring different meanings and possibilities in the enactment process. The results of the research indicate that, despite being a comprehensive necessary and relevant policy, PNAIC presents potentialities, limitations and challenges.

Keywords: National Pact for Literacy in the Right Age, Education policy, Recontextualization.

Introdução

Este artigo apresenta uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 8 de novembro de 2012. O PNAIC teve como objetivo criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012).

Além disso, o PNAIC visa enfrentar o desafio de melhorar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. Enfrentar esse desafio envolveu ações e estratégias do MEC junto ao Distrito Federal, Estados e Municípios. Por isso, consideramos necessária uma análise mais abrangente e crítica do PNAIC, que incluísse a investigação sobre a produção do seu discurso oficial (nível macro), bem como dos processos de recontextualização desse Programa no contexto da prática (níveis meso e micro), ou seja, nos espaços de formação continuada presencial de professores alfabetizadores e orientadores de estudo e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores¹.

Contextualização do PNAIC

Em 2012, o PNAIC foi lançado pelo Ministério da Educação e apresentava cinco 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 dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 23).

Para atingir os objetivos, as ações do PNAIC apoiaram-se em eixos de atuação: 1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012). O eixo principal desse conjunto foi a formação continuada de professores alfabetizadores.

Quando aderiram ao PNAIC, municípios e estados comprometeram-se a alfabetizar todas as crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como realizar avaliações periódicas, para verificar os resultados. Os estados e os municípios contaram com o apoio técnico e financeiro do Governo Federal, por meio do desenvolvimento dos eixos de atuação, que envolveram as seguintes ações: a) formação continuada de professores alfabetizadores; b) distribuição pelo MEC, às redes municipais de ensino, de materiais didáticos e

pedagógicos específicos para alfabetização; c) avaliações sistemáticas, compostas por: **avaliações processuais**, que são aquelas discutidas nos encontros de formação continuada e realizadas nas salas de aula pelos professores alfabetizadores; **avaliações externas**, que inclui a realização da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental (EF), e a inserção desses dados em sistema criado para esse fim; **avaliações externas**, junto aos alunos concluintes do 3º ano do EF, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando aferir o nível de alfabetização alcançado do final do ciclo de alfabetização; e d) ações de gestão, controle social e mobilização, com o objetivo de gerir o PNAIC, fortalecer a articulação entre o MEC, as redes estaduais e municipais, as Universidades e os conselhos de educação e conselhos escolares para assegurar o funcionamento do PNAIC, sua organização e sua avaliação.

Referencial teórico

A presente pesquisa fundamentou-se em conceitos da teoria de Basil Bernstein (1996, 2003), principalmente sobre a estruturação do discurso pedagógico e dos processos de recontextualização. Adicionalmente, empregaram-se as dimensões contextuais de colocação da política em ação (*policy enactment*) formulado por Ball, Maguire e Braun (2016).

Conforme Bernstein (1996), o discurso pedagógico compreende a inter-relação entre dois discursos especializados: o discurso instrucional, expresso por DI; e o discurso regulativo, expresso por DR. Bernstein (1996) chama de discurso instrucional aquele que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; e o discurso regulativo o que cria a ordem, a relação e a identidade. Mainardes (2007a) destaca que o discurso instrucional caracteriza qual conhecimento deve ser transmitido. Refere-se, assim, ao *quê* da prática pedagógica; enquanto o discurso regulativo ou regulador compreende *como* o conhecimento deve ser transmitido. Segundo Bernstein (1996):

O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*. O “quê” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.), dos campos expressivos (Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia. [...] Em geral, embora haja exceções, aqueles que produzem o discurso original, os criadores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes de sua recontextualização. (BERNSTEIN, 1996, p. 277, grifos do autor).

Bernstein (1996) também identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico e que interessaram para a realização da presente pesquisa: produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico. Mainardes e Stremel (2010) afirmam que esses campos estão hierarquicamente relacionados, de modo que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção, e a reprodução

não pode ocorrer sem sua recontextualização. A respeito dos três campos citados, o nível macro refere-se ao contexto no qual as políticas são feitas e produzidas (AL-RAMAHI; DAVIES, 2002). Neves *et al.* (2000) afirmam que o discurso pedagógico oficial reflete os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no campo do Estado sob diversas influências, entre elas o campo internacional, os campos de produção (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos). No caso do PNAIC, o campo da produção do seu discurso oficial (nível macro) foi realizado no âmbito do Governo Federal, mais precisamente pelo MEC, de modo a cumprir com uma agenda empresarial.

O nível meso é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação; e o nível micro, onde o texto é transformado em prática escolar (BERNSTEIN, 1996; AL-RAMAHI; DAVIES, 2002). Segundo Mainardes e Stremel (2010), a recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (como, por exemplo, em secretarias de educação) ou pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, entre outros. A recontextualização do PNAIC em nível meso foi analisada no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que coordenou o PNAIC no município de Ponta Grossa, Estado do Paraná, e na Secretaria Municipal de Educação do mesmo município. Nesse momento, foram analisadas as recontextualizações que formadoras fizeram nas formações continuadas de orientadores de estudo, e as orientadoras de estudos recontextualizaram os materiais do PNAIC na formação de professores alfabetizadores.

No nível micro, foram analisados os processos de recontextualização e reprodução que ocorreram nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras que participaram das ações propostas pelo PNAIC. No contexto de recontextualização, as ideias criadas no campo da produção do discurso (que é produzido fora do contexto de recontextualização) não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas.

O processo de recontextualização ocorre em dois campos recontextualizadores: no campo recontextualizador oficial (CRO) e no campo de recontextualização pedagógica (CRP). Para Bernstein (1996, 2003), o campo oficial de recontextualização (CRO) é uma arena para a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança de identidades pedagógicas. O CRO é constituído pelo Estado com seus departamentos e sistemas especializados (BERNSTEIN, 1996). Nesse campo oficial de recontextualização, o discurso pedagógico oficial é produzido, mudado e depois distribuído, e esse discurso “[...] é sempre uma recontextualização de textos e suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômicos e de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). No que se refere ao PNAIC, no CRO também ocorreu a participação das universidades.

O CRP, por sua vez, é constituído pelas universidades, pelas faculdades de educação, pelos departamentos e pelos setores de educação das universidades e faculdades, pelos periódicos especializados na área da educação, entre outros (BERNSTEIN, 1996). De acordo com Mainardes (2007a, p. 19), “[...] o CRP tem a função crucial de criar um discurso pedagógico autônomo, diferenciado do discurso oficial”.

Ball, Maguire e Braun (2016) apresentaram a *theory of policy enactment* como algo dinâmico e não-linear de todo um complexo que compõe o processo da política, da qual a política na escola é apenas uma parte. Desse modo, para os autores, as políticas são colocadas em ação em condições materiais diferenciadas, com recursos variados, em relação a determinados problemas.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são colocadas em ação em ambientes, tais como as escolas, que se diferem muito nas questões de recursos humanos, materiais e financeiros, na infraestrutura, no histórico das instituições, entre outros aspectos. Em segundo lugar, os autores demonstram que, em muitos dos estudos realizados sobre implementação de políticas, a escola é concebida como uma organização homogênea e um pouco descontextualizada. Com isso, não há o devido reconhecimento das diferentes culturas, histórias, tradições que coexistem nas escolas, e as tentativas de compreender como e porque as políticas se promulgam, raramente ou nunca incluem detalhes dos contextos das escolas. E mais, os autores explicitam que as pressões externas sobre a escola, para atender determinadas metas, sempre irão influenciar nas ações que a escola queira realizar.

Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu: a) a análise de documentos legais e oficiais da política (textos políticos); b) observações da formação continuada presencial de orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras²; c) observação das práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas por seis professoras, nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em duas escolas do município de Ponta Grossa - PR; entrevistas com uma coordenadora geral³ do PNAIC; uma coordenadora local⁴ do PNAIC; uma formadora⁵ da Instituição de Ensino Superior (IES); uma orientadora de estudo, duas diretoras e três pedagogas; e seis professoras alfabetizadoras.

Aspectos da produção do discurso oficial do PNAIC

Entre as razões que motivaram a criação do PNAIC, destacam-se as seguintes: a) a meta 2 estabelecida no movimento Todos pela Educação (TPE) em 2006 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006); b) as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); c) a criação e a execução, a partir de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Estado do Ceará; e d) o percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos, segundo o Censo do IBGE de 2010⁶.

O discurso oficial, protagonizado pelo Governo Federal, de que a alfabetização foi e está sendo considerada como o maior e mais importante desafio a ser enfrentado por toda a sociedade, incluindo os entes federativos (União, Estados e Municípios), foi resultado de uma agenda empresarial que, incorporada pelo Governo Federal, culminou em uma agenda

governamental, com o lançamento, em 2007, do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Faz parte dessa agenda empresarial o movimento *Todos pela Educação* que, lançado em 2006, anterior ao PDE e ao Plano de Metas (ambos de 2007), teve como objetivo contribuir para que, até o ano de 2022 (bicentenário da Independência do Brasil), o país assegure uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças e todos os jovens. O movimento *Todos pela Educação* apresenta cinco metas a serem alcançadas⁷. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), na agenda empresarial, percebe-se o discurso de uma gestão escolar eficaz e de uma mobilização de toda a sociedade para realizar as mudanças necessárias. Para isso, segundo as autoras, firmaram-se preceitos e ações, estabeleceram-se metas, articularam-se consensos e estabeleceram-se pactos.

No estabelecimento de pactos, todos os segmentos da sociedade foram chamados para participar do esforço coletivo para atingir as metas do TPE, principalmente pais e professores. Desse modo, compreende-se que, no campo de produção do discurso pedagógico oficial do movimento TPE, ele foi e ainda está sendo produzido fora do campo do sistema educacional, o que é perfeitamente possível de acontecer, segundo Bernstein (1996), e que poderá refletir diretamente no *quê* e no *como* do discurso pedagógico no campo de recontextualização pedagógica (CRP), que será reproduzido e/ou recontextualizado por sujeitos que não participaram da produção do discurso original.

A concepção de *idade certa*, que integra o discurso original do PNAIC, e foi proposta pelo TPE, está no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo Governo do Estado do Ceará, em 2007. A colocação do PAIC em ação, primeiro no município de Sobral/CE e, depois, no Estado do Ceará (ambos na gestão do Prefeito e depois Governador Cid Gomes), confirma que ideias criadas no campo de produção do discurso oficial (nível macro) não são simplesmente reproduzidas ou encenadas no contexto da prática, mas interpretadas e traduzidas para o contexto meso e micro, em um processo contínuo de recontextualização.

No caso do PAIC, a recontextualização do discurso oficial aconteceu na definição de metas para o Programa, que estipulou a idade certa para alfabetização como sete anos de idade, e não oito anos, como prevê o TPE e o MEC. A organização local do PAIC também foi recontextualizada, pois houve a criação de uma Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), especialmente para o desenvolvimento do Programa. Em 2007, foi celebrado um protocolo de intenções do PAIC, entre o Estado do Ceará e os municípios cearenses. O Estado do Ceará, por meio do PAIC, criou seu próprio Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece-Alfa), que é utilizado para avaliar as competências adquiridas pelos alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental⁸. O Estado criou incentivos fiscais para os municípios que participassem do PAIC alcançassem as metas propostas, e prêmios para as escolas que apresentassem os melhores resultados de alfabetização. A formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores foi ampliada para os professores de 4º e 5º anos do EF, por meio do PAIC +5, lançado em 2011. O PAIC criou e adotou materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores e para os alunos, os quais foram denominados de *materiais estruturados*.

Embora uma análise positiva do PAIC tenha sido apresentada (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; FONSECA, 2013; GOMES, 2013), consideramos que o Programa apresenta várias características de uma concepção gerencialista de educação, criticadas por Camini (2010) e Mainardes (2012), e estão relacionadas aos princípios de eficiência, de eficácia e de efetividade, apresentados por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Uma das características é o foco no aumento do Ideb das escolas e dos municípios, que é relevante, mas que deve considerar outros aspectos, tais como a formação de professores; a gestão da escola; a alocação maior de recursos financeiros, de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas; entre outros. Outra característica é a ênfase no processo de eficiência da gestão focado nos resultados da aprendizagem dos alunos, no gerenciamento dos sistemas de ensino e na premiação das escolas que alcançaram as metas propostas pelo PAIC. Esse processo culmina no estabelecimento de indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar.

Acreditamos que os resultados alcançados pelos municípios cearenses quanto aos processos de aquisição da leitura e da escrita, que se encontram expostos no site oficial do PAIC, foram, também, parte das inspirações para que o PNAIC fosse elaborado e lançado oficialmente pelo MEC em 2012, como uma proposta nacional de *alfabetização na idade certa*. Uma evidência empírica é que, no dia do lançamento do PNAIC, estava presente, entre os convidados, o criador do PAIC, Cid Gomes. O então Ministro Mercadante ressaltou que o trabalho de Cid Gomes no município de Sobral havia resultado em um Ideb maior do que a meta proposta para o ano de 2021. O então Governador do Ceará foi convidado, no lançamento do PNAIC, para falar sobre o PAIC. Ele ressaltou que sem a alfabetização das crianças não há futuro; por isso, reconheceu o esforço do Governo Federal em propor um investimento tão relevante e importante na área que é primordial para a educação, a alfabetização.

A apropriação da noção de *idade certa* também foi uma das influências do PAIC sobre o PNAIC. Outro fator apropriado do PAIC pelo PNAIC foi a questão da organização dos sujeitos para executarem as ações e as metas, proposta na forma de eixos de atuação. O PNAIC, assim como o PAIC, realizou a distribuição de materiais específicos para formação de professores, bem como materiais didáticos e pedagógicos para as classes de alfabetização. No entanto, o PNAIC diferenciou-se do PAIC, pois utilizou materiais já disponíveis na escola, como os livros didáticos distribuídos pelo PNLD e os livros de literatura infantil do PNBE.

No discurso de lançamento do PNAIC, a questão da premiação das melhores escolas e dos melhores professores alfabetizadores foi citada, pelo então ministro Mercadante, mas não foi executada, por influências advindas das universidades públicas, que são contrárias aos processos de valorização por mérito e desempenho. No Ceará, tais processos são utilizados, inclusive na premiação de até 150 escolas públicas do 2º ano, e até 150 escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio do Prêmio Escola Nota Dez. As 150 escolas que obtiverem menor índice também recebem apoio financeiro para reverter os resultados negativos.

Percebemos que os dados estatísticos, incluindo os níveis baixos de desempenho obtidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também foram utilizados como justificativa para a elaboração do PNAIC.

O contexto da prática

O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto”, conforme afirma Stephen J. Ball em entrevista (AVELAR, 2016, p. 7).

No processo de atuação da política do PNAIC, coube, em princípio, aos formadores das universidades, que são os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo, traduzirem e interpretarem o conteúdo do material (Cadernos de Formação⁹) e fornecerem orientações aos orientadores de estudo, que, por sua vez, realizaram a formação de professores alfabetizadores. O processo de tradução e de interpretação dos materiais do PNAIC não foi fácil, pois, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa.

A recontextualização na formação de orientadores de estudos

Inicialmente, a proposta de formação do PNAIC foi a realização de um curso presencial de dois anos (2013 e 2014). Em 2013, a carga horária anual foi de 200 horas para orientadores de estudo e de 120 horas para professores alfabetizadores. A formação de 2013 enfatizou a Língua Portuguesa, em articulação com outras áreas do conhecimento. Em 2014, a duração do curso para orientadores de estudo foi de 200 horas e, para professores alfabetizadores, foi de 160 horas. A formação de 2014 teve como objetivo aprofundar os temas tratados em 2013 e enfatizar a área da Matemática. O PNAIC foi ampliado para acontecer em 2015 com a carga horária de 100 horas para orientadores de estudo e 80 horas para professores alfabetizadores. As ações do PNAIC, em 2015, enfatizaram as demais áreas do conhecimento. Foi criado um cronograma de ações do PNAIC para 2016, mas somente algumas foram executadas.

No Município de Ponta Grossa, a formação continuada de orientadores de estudo foi realizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 e formou 20 (vinte) orientadores de estudo e uma coordenadora local. Para o desenvolvimento do PNAIC, a UEPG contou com: uma coordenadora geral, dois coordenadores adjuntos, três supervisores, 23 formadores entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma bolsista da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais - PROEX, alunos e professores dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. A quantidade de participantes do PNAIC que foram atendidos pela UEPG, incluindo os orientadores de estudo, encontra-se descrita na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Quantidade de participantes atendidos no PNAIC pela UEPG

Participantes	2013	2014	2015	2016
Orientadores de estudo	285	287	276	*
Professores alfabetizadores	5.320	6.000	5.000	*
Turmas de orientadores de estudo	12	12	11	*
Municípios	135	135	135	*

Fonte: Coordenadora Geral do PNAIC na UEPG (2016).

(*) Dado não disponível.

A organização do PNAIC foi considerada um desafio pelas professoras entrevistadas que atuaram na organização e na execução do PNAIC na UEPG (coordenadora geral do PNAIC e formadora). Um dos desafios foi a falta de uma carga horária específica destinada ao trabalho com o Programa, o que significou que, dentre suas atribuições profissionais, as professoras procuraram destinar um tempo para colocar o Programa em ação. Suas atribuições no PNAIC foram desde a organização e a realização das formações continuadas de orientadores de estudo, até a questão da avaliação e do monitoramento das ações realizadas por esses orientadores junto aos professores alfabetizadores, bem como o acompanhamento das ações dos coordenadores locais dos 135 municípios atendidos.

Nas entrevistas, as professoras revelaram que já haviam trabalhado com o PROFA e o Pró-Letramento¹⁰, mas sabiam que a proposta do PNAIC seria mais abrangente do que os Programas anteriores a ele.

O desafio é justamente articular essa formação continuada para os demais níveis e etapas de ensino, não somente para os professores alfabetizadores, mas tentar articular com os professores da Educação Infantil, ainda mais agora que as crianças com quatro anos estão sendo matriculadas nas escolas. (Coordenadora Geral, 2015).

Agora, quem sabe, com as novas gerações formadas aí, tente colocar essa concepção de que nós somos profissionais aprendentes. Que nós aprendemos no decorrer da nossa carreira, e que as políticas mudam, os paradigmas mudam, as concepções mudam e a gente precisa se atualizar sempre. (Coordenadora Local, 2016).

O Programa Alfabetização na Idade Certa, para mim, é um desafio. Ele foi um desafio para nós professores, porque a gente que gosta do processo de alfabetização, que se preocupa com essa parte, a gente vê que o letramento é um fator necessário para contribuir para elas, fazendo as crianças descobrirem o mundo. (Orientadora de Estudos, 2016).

Somente em 2015, as coordenadoras locais participaram de formação específica para atuarem no PNAIC. As demais professoras (coordenadora geral, coordenadores adjuntos, supervisora e formadoras) participaram de reuniões de caráter administrativo, para orientações sobre o funcionamento do Programa.

Após a formação da UEPG para orientadores de estudo, as 20 orientadoras de estudo do município de Ponta Grossa reuniam-se para um planejamento coletivo das formações que realizariam com os professores alfabetizadores. O planejamento coletivo pode ser considerado, não como um ato isolado ou dividido, mas integrado, ambos citados por Bernstein (1996), quando discute sobre as relações entre os agentes. O ato de planejar seria como uma realização dessas relações entre os agentes.

Com base em Bernstein (1996), percebemos que as relações entre os agentes que organizaram o PNAIC foram bem definidas, tanto nos documentos do Programa, como no processo de colocar em ação as suas orientações. Essas relações entre os agentes (formadores e orientadores de estudo) foram fracas, pois aos professores cursistas foi proporcionada a participação em atividades de formação, tais como relatos de experiências, oficinas e seminários. Além disso, ao final de cada encontro, os orientadores de estudo realizavam a avaliação da formação por meio de material escrito.

Ao passar-se da elaboração do discurso político do PNAIC para o nível meso (discurso pedagógico), percebemos que ocorreu a recontextualização do discurso original. Em termos gerais, a recontextualização aconteceu no modo como a equipe do PNAIC da UEPG organizou os encontros com orientadores de estudo e trabalhou os conteúdos dos Cadernos de Formação. Com base em Bernstein (1996, 2003), podemos afirmar que a recontextualização do PNAIC, no processo de formação de orientadores de estudos, ocorreu nos seguintes aspectos: a) no acréscimo de materiais diversificados para a formação, que foram além dos Cadernos de Formação; b) na contribuição de professores especialistas em diversas áreas, que abordaram temas relevantes para uma prática pedagógica alfabetizadora; c) nos conceitos trabalhados, principalmente sobre alfabetização e letramento, que contribuíram para a compreensão desses processos, que são complexos e indissociáveis. Conforme a coordenadora geral do PNAIC:

No primeiro ano, quando trabalhamos a Língua Portuguesa, a equipe de formação trabalhou a alfabetização na perspectiva do letramento. Então, percebemos que muitos professores só alfabetizavam, mas não letravam seus alunos. Só trabalhavam com ênfase no código gráfico. A partir desta constatação, percebemos que eles estão utilizando mais materiais didáticos, estão utilizando as sugestões de atividades que a equipe de formação disponibiliza, estão fazendo outras atividades em cima daquelas que foram sugeridas pelo material. (Coordenadora geral do PNAIC, 2015).

d) na ideia de realizar o seminário nos municípios com a participação da comunidade e dos professores que não participaram do PNAIC; e) no reconhecimento do sentido restrito e amplo da alfabetização, sendo o sentido restrito o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); e o sentido amplo, reconhecido como a inserção em práticas de leitura e de produção de textos; f) no cuidado na elaboração dos Cadernos de Formação para que atendessem à diversidade de concepções de educação, conhecimento, alfabetização e as práticas pedagógicas alfabetizadoras já existentes no Brasil, conforme relatou a coordenadora geral:

O cuidado que se teve é para não estabelecer nenhum conceito novo e para não estabelecer nenhuma teoria, um direcionamento teórico único. Como era um material para todo o país, têm secretarias que usam um referencial teórico mais crítico; outras, mais eclético. Então, para tentar atender a todas, a equipe de produção teve esse cuidado e respeito para não apresentar nenhum direcionamento teórico. O que pode ser feito é apontar e apresentar, fazer referências em determinado momento como, por exemplo: *observe que na teoria construtivista, trabalha-se desta forma, já na teoria sociointeracionista, desta forma aqui*. Mas a intenção é respeitar, mas também apresentar e comentar que existem outras formas de pensar e de conhecer, deixando que cada secretaria tenha autonomia para se adaptar à sua necessidade e até ao seu referencial teórico. (Coordenadora geral do PNAIC, 2015).

g) na definição do que seja a alfabetização na perspectiva do letramento, que se encontra, muitas vezes, ausente, tanto nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores como em trabalhos científicos que tratam sobre o assunto; h) no ensino da Matemática, que foi tratado como um processo de alfabetização Matemática, sendo a ênfase na resolução de problemas e não na resolução de exercícios de modo mecânico e sem sentido para o aluno; i) no modo como alguns municípios, incluindo o município de Ponta Grossa, encontraram para acompanhar e avaliar a realização do PNAIC. Segundo a coordenadora local do PNAIC em Ponta Grossa:

Eu quero te mostrar uma coisa que, a partir do Pacto, nós fizemos na Secretaria. Bem interessante, que pouquíssimas pessoas sabem assim, pouquíssimas pessoas entendem esse processo que nasceu dos cadernos do Pacto e movimentou toda a rede. [...]. Nós dividimos as escolas para fazer o acompanhamento. E daí toda aquela situação do caderno 1 de 2013, que trazia sobre monitoramento das classes de alfabetização, sobre as práticas alfabetizadoras, nós trouxemos para nós e implantamos em toda a rede, do 1º ao 5º ano. Com base no Pacto, nos nossos pareceres e nas nossas diretrizes. (Coordenadora Local do PNAIC, 2016).

Desse momento inicial de estudo do Caderno 1 do PNAIC, foi elaborado, em Ponta Grossa, um projeto que a coordenadora local explicou da seguinte forma:

Nosso projeto de avaliação chama-se Avaliar Mais. Nós temos um sistema, um banco de dados, que, após a avaliação externa, é alimentado, a partir da teoria da resposta ao item, que é matemático. Então, ele faz uma curva de resultados positivos ou negativos de cada um dos alunos da nossa rede. Dentro do site do sistema nosso, a Pedagoga abre nessa escola aqui né, eu pego o 4º ano A, que é o último resultado que foi lançado em novembro do ano passado. Agora, a gente começa em abril a primeira avaliação externa. Nós já temos um calendário de avaliação externa. Daí eu tenho toda a turma aqui. Daí aqui eu consigo, oh, desse aluno aqui oh, eu tenho tudo que a gente tentou avaliar, quais foram as habilidades avaliadas, e eu consigo ver como que ele está. Os verdes significam que ele está no adequado, o vermelho que ainda está na aprendizagem um pouco mais baixa.

Mas o nível dele é adequado, 284, naquele índice que sai na Prova Brasil. **Esse daí as escolas também tem acesso?**¹¹ Sim, e a partir daqui elas podem planejar. Nós colocamos aqui, está vendo? Passa o cursor aqui, qual foi a explicação, porque a criança conseguiu ou não e o que pode ser recuperado nele. O que precisa ser trabalhado. **Estratégias de intervenção?** Estratégias de intervenção. Para você ver que a gente tem feito um trabalho, assim, bem sistemático, aliando o processo de formação das professoras, com avaliações contínuas. Fora isso nós temos avaliação das coordenadoras pedagógicas, feita anualmente pelas professoras, sistêmico, assim, também (C2, 2016).

Na formação de orientadores de estudo de Ponta Grossa, percebemos que a atuação da UEPG foi primordial para a recontextualização dos conhecimentos contidos nos materiais desenvolvidos especificamente para essa finalidade: formar professores. Apesar de o discurso oficial (nível macro) refletir os interesses de uma classe social que possui interesses diferentes da classe trabalhadora, que é a classe onde se concentra a maioria das crianças que estão sendo alfabetizadas no município de Ponta Grossa e no Brasil, a participação das universidades públicas na elaboração dos Cadernos de Formação e na formação de orientadores de estudo foi relevante para modificar os interesses do discurso oficial. Por meio dos processos de recontextualização no nível meso, notou-se uma preocupação em transformar o discurso oficial em um discurso pedagógico mais próximo da realidade das escolas e das salas de aula. Ou seja, o discurso oficial não foi apenas reproduzido, mas interpretado e traduzido por coordenadores e formadores das universidades públicas para orientadores de estudo que também interpretaram e traduziram para professores alfabetizadores, em seus municípios.

A recontextualização na formação de professores alfabetizadores

A formação dos professores alfabetizadores no município de Ponta Grossa envolveu: a) a participação da Secretaria Municipal de Educação (SME), que propiciou condições para que a coordenadora local pudesse acompanhar as ações das orientadoras de estudo junto aos professores cursistas; b) a liberação de orientadoras de estudo que trabalham na SME e nas escolas, para participarem da formação na UEPG; c) além dos conteúdos do PNAIC, a oferta pela SME, de outras formações, incluindo os professores não participantes do PNAIC; d) a criação de um sistema próprio da SME de monitoramento da aprendizagem dos alunos; e e) a reprodução do material do PNAIC para orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras, devido ao atraso do MEC no envio do material de 2013 e 2014, além da não disponibilidade de material impresso para a formação de 2015.

No processo de tradução da política, diretoras, pedagogas e professoras alfabetizadoras entrevistadas foram unânimes em manifestar que o PNAIC contribuiu para a melhoria de suas práticas pedagógicas. As principais contribuições mencionadas por elas foram: a) as ideias novas trazidas pelo Programa, quando se referem às sugestões de jogos, sequências

didáticas, projetos didáticos e os relatos de experiências contidos nos Cadernos de Formação; b) o aumento da participação das professoras alfabetizadoras no planejamento coletivo e na prática de atividades mais dinâmicas com os alunos, envolvendo a brincadeira e a ludicidade; c) a retomada de conhecimentos apropriados na graduação e na experiência profissional; d) a qualidade dos textos teóricos contidos nos Cadernos de Formação; e) o fato de que o PNAIC mostra o que o professor alfabetizador é capaz de fazer; e f) repensar a prática pedagógica:

[...] serviu para gente repensar a prática pedagógica: *como que eu estou trabalhando com meu aluno, será que eu estou fazendo certo, será que eu não estou deixando muita coisa passar em branco? Será que eu estou contribuindo de que forma para ele?* Então, será que eu realmente estou alfabetizando da maneira certa? Será que tem uma maneira certa de alfabetizar? Então, eu acho que surgiram muitos questionamentos com relação à prática pedagógica de cada um. (Professora alfabetizadora, Escola B, 2015).

Embora a diretora e a pedagoga da Escola B tenham observado pouca mudança na prática pedagógica das professoras, elas consideraram que houve melhoria na aprendizagem dos alunos.

A gente já percebeu que [n]esse segundo, que vai para o terceiro, estão bem melhores. Então, no ano que vem, a gente não vai ter aquele sufoco com crianças que tem que reter [...], porque está uma turma mais avançada do que estavam vindo antes. Se é pelo Pacto, se não é pelo Pacto, já não sei dizer, mas que teve um avanço nessas turmas, isso a gente notou. (Diretora, Escola B, 2015).

Eu já percebi que o segundo ano está melhor esse ano do que no ano passado, tirando alguns alunos ali, que é questão familiar, risco social, que você pode fazer o que quiser, muda muito pouco por causa disso, não tem nenhum tipo de acompanhamento, você chama para apoio não vem, então, nesse sentido. Agora, do ano passado para cá, eu senti bastante diferença em relação principalmente ao segundo ano. Eu acredito que o 3º vai ser bem melhor. (Pedagoga, Escola B, 2015).

Com relação à aprendizagem dos alunos, uma das pedagogas entrevistadas (Escola A, 2014) relatou que percebeu uma diferença significativa entre duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nas quais uma professora participava do PNAIC e a outra não. Ela percebeu que a turma da professora que participava do Programa, desde o início de 2013, teve um avanço maior. A diretora da mesma escola também percebeu esses avanços.

É possível que as melhorias observadas na aprendizagem dos alunos decorreram de práticas pedagógicas mais dinâmicas, sistemáticas e pedagogia diferenciada. As práticas dinâmicas são aquelas que envolveram a utilização de jogos de alfabetização, tanto os jogos enviados às escolas pelo MEC, como os jogos produzidos pelas professoras e pelas professoras junto aos alunos. No município de Ponta Grossa, as práticas mais dinâmicas

contaram com a aquisição de materiais para o acervo das bibliotecas das escolas, conforme afirma a coordenadora local do PNAIC:

Como tem um programa de descentralização de recursos, a escola é autônoma nesse sentido. O recurso é transferido para a escola, e o que ela estiver precisando é o que será adquirido. Na verdade, eu não sei se você sabe, com a feira do livro, como que acontece? Cada escola recebe uma verba extra para a feira do livro por criança. Então, os acervos das bibliotecas são reavaliados e repostos os livros todo ano. É um milhão de reais que é distribuído *para as* escolas. Fora essa verba para compra de livros, trimestralmente tem o Pró- Educação, que é um programa desde 1990, 98, 99. **Esse programa é municipal?** É municipal. Então, também a descentralização de recursos que a Diretora faz em duas dimensões, para consumo e para material, para consumo e para terceirização de pequenos reparos. No consumo ela pode comprar material que as professoras... até veja, Marcia, eu, enquanto diretora, eu acho muito mais interessante, porque às vezes tem um projeto na escola que duas ou três professoras estão fazendo, eu vou comprar material específico para elas. Se viesse tudo pronto da Secretaria, viesse o material fechado, daí não aproveitaria tanto. (Coordenadora Local do PNAIC, 2016).

As práticas sistemáticas foram aquelas nas quais os professores alfabetizadores contemplaram de modo permanente, atividades relacionadas ao eixo de ensino do SEA (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008) e atividades diversificadas para atenderem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (LEAL, 2005). Na pedagogia diferenciada, na perspectiva de Mainardes (2007b), ocorre adaptação do ensino ao nível de aprendizagem e de necessidades dos alunos.

A recontextualização do PNAIC, na formação de professores alfabetizadores, aconteceu da seguinte forma: a) o planejamento coletivo realizado pelas orientadoras de estudo do município de Ponta Grossa propiciou, aos professores, o estudo dos mesmos conteúdos propostos nos materiais do PNAIC. No entanto, a metodologia utilizada pelas orientadoras de estudo foi diferenciada, pois cada uma delas entendeu o conteúdo de uma maneira diversificada. O resultado disso foi observado nos seminários finais e nos Congressos de Educação (2015 e 2016), nos quais os professores alfabetizadores apresentaram os trabalhos realizados com seus alunos em salas de aulas. A diversidade de trabalhos apresentados demonstrou que cada orientadora assimilou a formação de um modo, e passou para sua turma de professores cursistas, que assimilaram e realizaram os trabalhos nas escolas; b) na turma de formação de professores alfabetizadores que observamos, as professoras cursistas participaram bastante das atividades práticas. A orientadora de estudo mostrou opções de livros do material distribuído pelo MEC para as escolas. A cada leitura de um livro ou demonstração de um jogo, os professores discutiam sobre as possíveis atividades que poderiam realizar com seus alunos. Algumas dessas atividades eram realizadas nos encontros de formação como, por exemplo: a leitura deleite, a interpretação oral e escrita; a resolução de problemas matemáticos, a elaboração de jogos didáticos; a construção de uma balança; a medição de objetos utilizando objetos, tais como canudos e barbante, até chegar na régua;

registros das medições em tabelas e gráficos, entre outras; c) a socialização das experiências de ensino e aprendizagem foi relevante, pois, por meio delas, percebemos como cada professora alfabetizadora apropriou-se dos conteúdos trabalhados na formação e o interpretou em sala de aula para seus alunos, além de mostrarem os resultados alcançados. Os trabalhos apresentados pelas professoras foram interessantes, porque foram feitos a partir da orientação do material do PNAIC. No entanto, esse fazer requereu uma releitura destas professoras sobre o material, visto que a variedade de contextos existentes nas escolas da rede municipal de Ponta Grossa é um fator significativo; d) assim como na formação de orientadores de estudo na UEPG, para a formação dos professores alfabetizadores, foram convidados palestrantes para tratar de temas específicos como, por exemplo, a Educação Inclusiva.

Em entrevista, Ball (AVELAR, 2016, p. 7) alerta para o fato de que “[...] algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula”. Para Ball, os professores precisam fazer isso frequentemente, ao mesmo tempo que outras políticas fazem outras demandas e, às vezes, em situações muito complicadas, que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. Por isso, consideramos, assim como Bernstein (1996), a relevância em se refletir sobre a lógica interna de qualquer prática pedagógica. Como a prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural, o qual se configura como dispositivo singularmente humano, tanto para a reprodução como para a produção de cultura (BERNSTEIN, 1996), faz-se necessário adentrar nesse contexto cultural do professor alfabetizador para analisar como a política é recontextualizada por ele. Desse modo, apresentamos, a seguir, a análise do contexto da sala de aula, onde realizamos observações participantes em salas de aula de professores que participaram das ações do PNAIC.

O contexto da sala de aula

Quando os professores receberam a política do PNAIC, por meio da formação continuada, seus questionamentos iniciais foram: Em que consiste este Pacto? O que deveremos fazer? Será que terei que mudar minha prática pedagógica? As professoras alfabetizadoras iniciaram a interpretação do PNAIC por meio de um processo que Bernstein (1996) denominou de deslocação e relocação. Segundo o autor, esse processo refere-se à mudança no texto, como se ele fosse, em princípio, deslocado e depois relocado, o que significa que o texto primário não foi mais o mesmo texto, visto que mudou sua posição inicial em relação a outros textos, práticas e posições (BERNSTEIN, 1996). Nesse caso, outros textos são políticas e programas já existentes na rede de ensino pesquisada.

As práticas e as posições são as práticas pedagógicas realizadas nas escolas e as decisões que os professores tomaram com relação a todo o processo que envolveu o ensino e a aprendizagem de seus alunos (planejamento, metodologia, avaliação). O texto do PNAIC (textos políticos e cadernos de formação) foi selecionado pelos professores, simplificado e condensado para ser colocado em prática na sua sala de aula. Além disso, cada professora reposicionou e refocalizou o texto, para que este se aproximasse mais da sua realidade, bem como não se utilizaram de algumas ideias do texto. As suas experiências profissionais, formação e inserção no contexto da escola fizeram com que algumas delas se opusessem a algumas partes do texto. As professoras concordaram que os materiais do PNAIC foram importantes, que as formações foram bem organizadas e colocadas em prática pelas orientadoras de estudo. No entanto, duas das seis professoras entrevistadas discordaram sobre o uso dos jogos de alfabetização com a turma toda, pois, segundo elas, o ideal é formar grupos menores ou trabalhar com os jogos no apoio pedagógico ofertado no contraturno escolar. Todas as professoras consideraram difícil a questão de alfabetizar **todas** as crianças até os oito anos de idade. Para elas, alguns desafios do cotidiano escolar impedem que 100% das crianças sejam alfabetizadas. Alguns desses motivos são: a) os níveis de aprendizagem, que são diferentes de um aluno para o outro; b) a ausência de participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos alunos; c) as questões socioeconômicas das famílias que, em sua maioria, são da classe trabalhadora e enfrentam dificuldades para manter os filhos na escola; e d) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A atuação do PNAIC em escolas da Rede de Ensino Municipal de Ponta Grossa envolveu alterações no currículo, na pedagogia e na avaliação. Os documentos do PNAIC apresentaram o currículo como direitos de aprendizagem dos alunos em uma perspectiva inclusiva. Os documentos do PNAIC enfatizaram a criança como sujeito de direitos e de sua aprendizagem; o ensino estava centrado na criança e o modelo pedagógico proposto foi o da competência. Nesse modelo, o discurso e a organização do espaço e do tempo emergem e adequam-se aos projetos, aos temas e à diversidade de experiências dos alunos. Nesse caso, os alunos são mais livres para expressarem suas opiniões. A avaliação que envolve os conhecimentos adquiridos nesse processo valoriza o que o aluno faz.

Nas observações realizadas nas salas de aulas, percebemos que as professoras trabalharam os conteúdos conforme as Diretrizes Curriculares do município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015), que foram baseadas nos documentos do PNAIC, ou seja, contemplam os direitos de aprendizagem de cada área do conhecimento.

Com relação à pedagogia, em quatro das seis classes observadas, foi possível perceber que as professoras respeitavam a participação, as opiniões e os comentários de seus alunos (enquadramento fraco). Nas outras duas classes observadas, as professoras não esperavam os alunos terminarem uma atividade para aplicar outra, bem como não ouviam os questionamentos dos alunos sobre os conteúdos. A preocupação maior das professoras era com a disciplina e com a quantidade de conteúdos (enquadramento forte).

Das seis classes de alfabetização que foram observadas, em quatro delas os alunos eram organizados em duplas e pequenos grupos. Nas outras duas, os alunos trabalhavam em grande grupo ou individualmente. Leal (2005) explicita que

Os momentos em que os alunos estão trabalhando em grupos são muito ricos por propiciarem trocas de informação e levantamento de conflitos que são impulsionadores da aprendizagem. São muito eficientes também por possibilitarem uma intervenção dos(as) professores(as) por um tempo mais alongado em cada grupo, enfocando os aspectos que são importantes para os alunos que estão realizando as tarefas. (LEAL, 2005, p. 103).

Com base em Bernstein (2003), a questão de organização do espaço pode indicar o modelo de competência ou o modelo de desempenho. No caso em que as professoras organizaram o espaço da sala de aula de forma diferenciada para a realização das atividades, os adquirentes (alunos) eram mais livres para aprender, pois eles “[...] têm controle considerável sobre a construção de espaços como locais pedagógicos e a circulação é facilitada pela falta de limites regulatórios que restrinjam o acesso e a movimentação” (BERNSTEIN, 2003, p. 82). Nesse caso, a classificação era fraca e o modelo pedagógico era o de competência.

Nas duas classes de alfabetização, nas quais as professoras trabalharam a maior parte do tempo em grande grupo, observamos que “[...] o espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcadas e explicitamente reguladas” (BERNSTEIN, 2003, p. 82). A classificação era forte e o modelo, de desempenho. Nesse modelo, as classificações são fortes, os adquirentes têm menos controle sobre a seleção dos conteúdos, sequência (o que vem antes e o que vem depois) e ritmo (tempo para a aprendizagem).

No atendimento realizado pelas professoras aos alunos que necessitavam de mais apoio para a realização das atividades, a atividade diversificada era entendida como cópia. Os Cadernos de Formação do PNAIC defendem a cópia como necessária, mas não como sinônimo de escrever. Os jogos eram utilizados com os alunos no apoio pedagógico que acontecia no contraturno escolar. Em duas das seis classes observadas, em que o uso dos jogos e as brincadeiras tinha o objetivo de ajudar os alunos a apropriarem-se do SEA, verificou-se que alguns alunos que, em 2014 (2º ano), sequer reconheciam as letras, no ano seguinte (3º ano), já estavam produzindo textos individualmente. A retomada de conteúdos de aulas anteriores foi uma prática utilizada por três das seis professoras. As tecnologias educacionais, propostas no segundo eixo do PNAIC, não foram utilizadas pelas professoras em nenhuma das aulas observadas.

Foi possível perceber que as professoras entrevistadas consideravam suas turmas heterogêneas, ou seja, em diferentes níveis de aprendizagem e de necessidade de aprendizagem (modelo de competência). No entanto, apenas duas delas utilizavam atividades diversificadas para atender às necessidades individuais dos alunos na sala de aula (modelo de desempenho). Outras duas utilizavam atividades diversificadas no apoio pedagógico, no contraturno escolar. As outras duas trabalhavam apenas em situações didáticas de grande grupo (modelo de desempenho). Para Mainardes (2007b), quando há a constatação de que as salas de aula são heterogêneas, a diferenciação de tarefas emerge como alternativa necessária. Para Leal (2005, p. 98), “[...] nos momentos em que realizamos atividades diversificadas,

podemos dirigir mais diretamente a proposta a cada tipo de hipótese que existe em sala de aula. Ou seja, podemos pensar em prioridades para cada grupo de alunos e organizar três ou quatro tipos de proposta”.

No que se refere à avaliação, das 63 sessões de observação nas salas de aula, em apenas duas observamos que a avaliação foi realizada sistematicamente com o objetivo de diagnosticar como estava a aprendizagem dos alunos, no sentido de retomar conteúdos ainda não apropriados e realizar atividades diferenciadas (modelo de desempenho). Ao contrário, a avaliação da aprendizagem, principalmente em sua dimensão formativa, “[...] é um aspecto que necessita ser constantemente discutido no âmbito da escola e da formação de professores, pois ela é essencial para garantir a aprendizagem efetiva e o cumprimento do papel social da escola” (MAINARDES, 2016, p. 111).

Quando questionadas sobre como realizavam a avaliação com seus alunos, três professoras responderam que avaliavam diariamente. Uma delas afirmou que realizava uma avaliação semanal para diagnosticar como seus alunos estavam aprendendo. As duas professoras que trabalharam com os primeiros anos afirmaram realizar avaliações diagnósticas para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Para todas as professoras, a avaliação serviu como ponto de partida para o seu planejamento. No entanto, três delas utilizaram-se dos dados das avaliações para retomada de conteúdos ainda não apropriados pelos alunos, bem como duas delas utilizaram os resultados para intervenção pedagógica. Além das avaliações diárias e semanais, duas das professoras citaram que utilizavam avaliações escritas (provas) durante o trimestre e uma avaliação ao seu final. Uma delas afirmou que valorizava os acertos da avaliação escrita, demonstrando a prática de um modelo pedagógico de desempenho. Como instrumento de avaliação, além das avaliações escritas, as professoras faziam anotações em um caderno, e, depois, transcreviam os resultados em pareceres fornecidos pela SME. Os pareceres eram apresentados aos pais dos alunos, em reuniões programadas para essa finalidade.

No processo de avaliação, nenhuma das professoras pesquisadas participou de atividades voltadas para o diagnóstico do nível de aprendizagem e a necessidades de aprendizagem de seus alunos, de modo a realizar um ensino mais sistemático, com atividades diferenciadas, apesar de terem estudado sobre isso nos encontros de formação do PNAIC e em eventos de formação proporcionados pela SME. Embora os Cadernos do PNAIC tragam sugestões de instrumentos para avaliação individual dos alunos e de cada turma, não observamos a utilização dessas sugestões pelas professoras pesquisadas.

Por fim, é importante destacar que, nas práticas pedagógicas das professoras, percebemos a presença tanto do modelo pedagógico de competência como do modelo pedagógico de desempenho. Essas práticas indicaram a presença de uma pedagogia mista, que combina princípios dos modelos pedagógicos de competência e desempenho.

Das seis professoras, quatro aproveitaram o que há de positivo em ambos os modelos, tais como: a) a pedagogia diferenciada, quando planejaram atividades condizentes com o ritmo de aprendizagem da classe e adaptaram o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos; b) quando escolheram os conteúdos (o quê) e a metodologia (o como), de modo a propiciar mais aprendizagem nos níveis: científico, social e afetivo dos alunos; c) quando a

avaliação serviu para o planejamento de atividades centradas nas necessidades de aprendizagem dos alunos; d) quando o enquadramento foi fraco nas relações entre professoras e alunos, propiciando mais interação na sala de aula; e e) quando o enquadramento e o compassamento eram fracos. Desse modo, constituiu-se um clima aparentemente mais favorável para a aprendizagem, principalmente para alunos que necessitavam de mais apoio e que apresentavam mais dificuldades para aprenderem.

Considerações finais

A alfabetização ainda é um desafio para a escola pública brasileira, para a sociedade, bem como para as políticas educacionais. Com o PNAIC, a alfabetização que antes era restrita a ações isoladas (como ações e programas estaduais e municipais), ganhou um espaço maior nas esferas nacional, estadual e municipal. Embora o Governo Federal seja o protagonista dessa política, os demais foram envolvidos na sua execução.

A atuação do PNAIC teve uma descontinuidade devido aos seguintes fatores: a) as constantes mudanças de ministros da educação (seis, ao todo, no período de 2012 a 2016); b) o atraso no repasse de recursos financeiros do MEC para as universidades participantes do Programa; c) o atraso e/ou a não entrega do material para estudo (Cadernos de Formação), fazendo com que muitos municípios imprimissem o material para orientadores de estudo e professores alfabetizadores, como ocorreu no município de Ponta Grossa; d) os índices do Ideb, que não alcançaram as metas que o MEC desejava e os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2014), o que levou o ex-ministro Mercadante propor a reorganização do PNAIC por meio de um Programa¹² que não foi executado, pois ocorreu nova mudança de ministro em 2016. O ministro Mendonça Filho apresentou uma proposta para a continuidade do PNAIC que não foi realizada.

Foi possível verificar que o discurso original do PNAIC foi construído a partir de dois fatores principais. O primeiro fator foi a incorporação do discurso do Movimento Todos pela Educação, que é garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, até 2022 (ano comemorativo da Independência do Brasil). O segundo, foram os índices de alfabetização da população brasileira, que demonstraram que muitas das crianças ainda não se encontram alfabetizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para identificar e analisar como o discurso oficial do PNAIC foi recontextualizado nos contextos macro, meso e micro, recorreremos à contribuição do referencial teórico do sociólogo Basil Bernstein. No contexto da prática (micro), verificamos que o discurso do PNAIC foi traduzido e interpretado conforme mencionam Ball, Maguire e Braun (2016). A tradução e a interpretação (recontextualização) geraram mudanças no discurso original do PNAIC e trouxeram avanços, limites e desafios.

Dos quatro eixos de atuação do PNAIC, o eixo de formação continuada de professores alfabetizadores foi o mais relevante no PNAIC, pois ofereceu uma formação com caráter mais contínuo e sistemático, por meio de encontros presenciais. No entanto, consideramos que a política, quando colocada em ação no formato de um Programa, como é o caso do

PNAIC, exigiu do município de Ponta Grossa investimentos financeiros, recursos humanos e materiais que se configuraram como necessidades internas das escolas, mas que dependiam do apoio da SME. Nas duas escolas observadas, essas exigências internas foram atendidas e consideradas suficientes, conforme identificamos nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, diretoras e pedagogas. Um dos avanços apontados pelas professoras entrevistadas foi justamente o apoio recebido da SME, especialmente no que diz respeito à disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para a realização das atividades propostas nos Cadernos do PNAIC.

Outro avanço importante é que o PNAIC foi ofertado com ênfase no ciclo de alfabetização, que envolveu a formação de professores alfabetizadores que atuam com alunos de classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Um dos objetivos do ciclo de alfabetização é oferecer aos alunos mais tempo para a apropriação do SEA, bem como a ampliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos três anos de alfabetização.

No que se refere ao destaque dado aos direitos de aprendizagem nos materiais de formação do PNAIC e nas discussões realizadas nos encontros de formação de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, ocorreu maior visibilidade das áreas de conhecimento: Geografia, Arte, História e Ciências, tradicionalmente esquecidas quando se tratam de políticas educacionais, programas de formação continuada e prática pedagógica.

A retomada da formação continuada para professores alfabetizadores, que teve início com o Programa Pró-Letramento, também foi muito importante, pois, além dela, o PNAIC ampliou a formação, atendeu um número maior de professores participantes e ofertou materiais específicos para formação teórica do professor alfabetizador.

O PNAIC permitiu uma retomada das discussões sobre metodologias da alfabetização e o início da discussão sobre os Direitos de Aprendizagem. Essas discussões são tão relevantes que devem ser ofertadas de modo contínuo nas formações e nos encontros realizados com professores alfabetizadores e, também, com todos os professores das redes de ensino, incluindo professores da Educação Infantil e dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, consideramos que o PNAIC foi e é muito relevante; no entanto, alguns pontos devem ser melhorados, levando em consideração críticas existentes, tais como as apresentadas por Soares (2014). A autora propõe uma formação *de rede*, que atinja a rede de ensino inteira, envolvendo todos os professores, todos os gestores e todos os profissionais que atuam em todas as escolas, para atingirem um objetivo comum: promover o avanço na qualidade do ensino de todas as escolas e ao mesmo tempo. Soares (2014) destaca que as vantagens da formação *de rede* são: a) não há organização hierárquica; b) pretende-se uma coletividade; c) atinge a rede de ensino inteira; d) não há comparações entre as escolas; e) há uma verdadeira articulação entre teoria e prática.

Assim sendo, o PNAIC, como uma política de abrangência nacional, também apresentou limites, dos quais apontamos os seguintes: a) a alfabetização deveria ser um projeto de responsabilidade de todos, o que significa que, nos municípios, a proposta da formação *de rede* poderia ser uma melhor opção do que a formação *em rede*; b) a descontinuidade da política devido às alterações nos contextos políticos, com mudanças na gestão do MEC, com propostas, como o *Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento*, que não

foi executado, e o atraso em 2015 e 2016 para iniciar o início da formação; c) o PNAIC, em si, é uma política parcial, pois não envolveu a equipe gestora das escolas (direção e equipe pedagógica); d) há ausência de prestação de contas dos investimentos realizados pelo Programa; e) não são todos os municípios e/ou nem todas as escolas que seguem a sugestão do PNAIC de manter o professor cursista no ciclo de alfabetização; f) o PNAIC não atende à Educação Indígena e a outras especificidades; g) os recursos para execução do Programa não são repassados diretamente às universidades estaduais; h) os recursos financeiros repassados em 2013 não foram suficientes para a execução do Programa, e algumas coordenações, como a da UEPG, necessitaram do apoio da própria universidade.

Como limite, apontamos ainda, o fato de que: Se não são todos os municípios que participaram do PNAIC desde 2013, pois os municípios tinham a opção de aderir ou não, como vincular os resultados das avaliações externas (Ideb e ANA, por exemplo) à atuação do Programa? Outro limite é a falta de um espaço democrático para debater publicamente o PNAIC, a respeito do seu formato, dos seus resultados e da sua continuidade. Esse debate público deveria envolver os professores que atuam nas salas de aula.

Nesse contexto, a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerada **uma** das condições para alcançar a qualidade da educação. Além disso, apesar da relevância do PNAIC, é preciso destacar que não é qualquer formação que será capaz de contribuir para a qualidade da educação e a alfabetização de todas as crianças. A formação continuada de professores alfabetizadores deve oportunizar a participação dos professores nas discussões sobre a elaboração das políticas destinadas a eles, bem como uma formação de base teórica sólida, que considere as dimensões contextuais presentes nas escolas e nas salas de aulas, assim como a instrumentalização para a ação docente. A formação de uma base teórica sólida deve incluir discussões e reflexões mais amplas sobre a educação e o papel da escola na sociedade atual.

No que se refere aos desafios, consideramos que, além da formação continuada de professores, outras ações são necessárias para a alfabetização das crianças. Algumas destas ações são de infraestrutura, de organização das redes de ensino e das escolas, tais como: a) melhorias das condições materiais e de trabalho dos professores; b) o apoio pedagógico aos professores pela equipe pedagógica, principalmente aos iniciantes; c) o monitoramento constante da aprendizagem dos alunos; d) a oferta de momentos de estudo e reflexão sobre a situação de cada turma; e e) a busca de soluções que atendam às necessidades de professores e de alunos.

Outro desafio, conforme explicita a coordenadora geral do PNAIC na UEPG, é a revisão do currículo dos cursos de Pedagogia (formação inicial), com o objetivo de atender às necessidades da Educação Básica, tais como a formação continuada. Se, em um primeiro momento, o papel da universidade era ir para a escola para pesquisar, com o PNAIC, além da necessidade de repensar o currículo da universidade, outra questão é que a universidade tem que ofertar uma devolutiva, um retorno para a escola.

Conforme observamos na recontextualização da política nos contextos meso e micro, a noção de idade certa para alfabetizar as crianças ainda não é um consenso entre os

professores, visto que, no contexto da sala de aula, diversos fatores interferem no ensino do professor e na aprendizagem dos alunos.

Alguns desses fatores que dificultaram o sucesso da aprendizagem das crianças e que se constituem como um desafio para os níveis macro e meso, são os seguintes: a) a dificuldade de algumas professoras em manterem a disciplina dos alunos; b) a relação professor-aluno baseada na troca e nos acertos; c) a desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos; d) o predomínio da cópia; e) a ausência de um ensino sistemático e problematizador; f) a presença de atividades descontextualizadas e mecânicas; e g) a educação inclusiva, na qual o professor atende todos os alunos ao mesmo tempo, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, sem realizar atividades diversificadas.

As práticas pedagógicas mais exitosas dos professores alfabetizadores foram aquelas nas quais houve respeito aos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem (enquadramento e compassamento fracos), as quais envolveram expectativas positivas do professor com relação ao rendimento dos alunos; aquelas nas quais os alunos com maiores dificuldades tiveram atendimento individual com atividades diversificadas; aquelas nas quais a pedagogia mista estava presente. A pedagogia mista, na teoria de Bernstein, apresenta elementos dos modelos pedagógicos de competência e de desempenho.

Desse modo, consideramos que o PNAIC, como política educacional, constituiu-se em condição necessária para melhoria da alfabetização, tanto local como nacionalmente. Como o processo de alfabetização é uma atividade muito complexa, somente o PNAIC não foi e não seria suficiente para promover uma alteração significativa na qualidade da educação. Para que ocorram alterações mais significativas, são necessárias alterações em nível macro, meso e micro, tais como: a) continuidade da política do PNAIC, com formações presenciais, de modo contínuo e sistemático; b) investimentos financeiros nas escolas para melhoria da infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; c) progressão na carreira, o aproveitamento dos estudos realizados pelos professores, além dos ofertados pela SME e pelo MEC; d) formação continuada de outros profissionais que atuam na escola; e, por fim, e) incentivo aos professores para que relatem e publiquem sobre suas experiências em sala de aula.

Notas

1. Neste artigo, quando nos referimos aos documentos do PNAIC em geral, utilizamos os termos professores, alfabetizadores, orientadores de estudo. Quando nos referimos aos dados da pesquisa de campo, utilizamos os termos professoras, alfabetizadoras, orientadoras de estudo, visto que todas as participantes da pesquisa de campo eram mulheres.
2. “O Orientador de Estudos tem como função acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na Internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas” (BRASIL, 2016, p. 11). O professor alfabetizador, por sua vez, é aquele que planeja e executa ações pedagógicas, acompanha o progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma (BRASIL, 2016).
3. A Coordenação Geral do PNAIC é realizada por um(a) professor(a) das Universidades públicas participantes do Programa. Sua função é planejar, coordenar, monitorar e avaliar as ações do PNAIC dos municípios pertencentes à sua Instituição de Ensino Superior.

4. “O Coordenador Local supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o intuito de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis.” (BRASIL, 2016, p. 11).
5. A formadora informou que é a responsável pelo planejamento, pelo estudo, pelo conhecimento, pela reflexão e pelo aprofundamento sobre os temas propostos, de modo a apresentar aos orientadores de estudos todo o material do PNAIC. Além disso, acompanha e orienta as ações formativas realizadas pelos orientadores de estudos em seus municípios, bem como monitora e avalia juntamente à Coordenação Local o processo de formação dos professores alfabetizadores.
6. Dados do IBGE (Censo 2010) demonstram que, no Paraná, a taxa de crianças não alfabetizadas aos oito anos corresponde a 4,9% (a menor de todos os Estados). No Brasil, essa taxa é de 15,2%. O maior percentual encontra-se no Estado de Alagoas, com 35% (IBGE, 2010).
7. O movimento propôs 5 metas para a educação pública brasileira, a saber: a) Meta 1 - toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) Meta 2 - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; c) Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; d) Meta 4 - todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e) Meta 5 - Investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, grifo nosso). Mais informações sobre o movimento Todos pela Educação encontram-se disponíveis em: <www.todospelaeducacao.org.br>.
8. Para mais informações sobre o sistema de avaliação do PAIC, assim como os padrões de desempenho utilizados e premiação das escolas, acessar <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>.
9. Nesta pesquisa, os Cadernos de Formação são considerados como textos oficiais pedagógicos. Eles foram elaborados por professores das universidades públicas participantes do PNAIC, pesquisadores da área de formação de professores e professores da Educação Básica. Os Cadernos de Formação foram distribuídos pelo MEC e encontram-se disponíveis no endereço eletrônico <www.pacto.mec.gov.br>.
10. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento antecederam o PNAIC, ambos foram desenvolvidos pelo MEC e tiveram como objetivo melhorar o nível de leitura e de escrita das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo a formação continuada de professores, o eixo central desses Programas.
11. Quando o texto aparece em negrito no excerto da entrevista, significa que a pesquisadora realizou algumas intervenções no sentido de esclarecer dúvidas sobre o quê a professora entrevistada estava relatando.
12. O anúncio, em março de 2016, tratava-se do Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento, que tinha como objetivo integrar três programas, aprimorando o PNAIC e utilizando sua abrangência e estrutura existente: as universidades participantes, os professores formados e a adesão de estados e municípios em prol da melhoria na alfabetização.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- AL-RAMAH, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.
- BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios,

- Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, n. 79, p. 5-6.
- BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-23.
- BRASIL. **PNAIC em ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: SEB/MEC, 2016.
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBP AE** - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.
- FONSECA, A. S. A. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC**: reflexos no planejamento e na prática escolar. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa**: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: GALVÃO, A. *et al.* (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110.
- MAINARDES, J. A educação brasileira no caminho da qualidade? Questões e problemas das políticas educacionais atuais. In: PULLIN, E; BERBEL, N. A. N. (Orgs.). **Pesquisas em educação**: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 163-173.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a.
- MAINARDES, J. **Projeto Diferenciado**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007b. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 14 out. 2016.
- MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. In: CRUZ, M. C. S.; BORBA, R. E. S. R. **Ciclo de palestras** – v. 1, Recife: UFPE, 2016. p. 109-125.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.
- MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, M. I. F. L. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 433-448 set./dez. 2008.
- NEVES, I. P. *et al.* Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.
- PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: Ensino Fundamental. Ponta Grossa, PR: Kayganguê Ltda., 2015.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.
- SOARES, M. Formação *de rede*: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação**: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

Correspondência

Marcia Aparecida Alferes: Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Doutora em Educação (UEPG).

E-mail: profsecr@yahoo.com.br

Jefferson Mainardes: Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores
