UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE DA CRUZ LEAL NUNES VITORINO

O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: RANÇOS E AVANÇOS

CURITIBA

2021

VIVIANE DA CRUZ LEAL NUNES VITORINO

O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: RANÇOS E AVANÇOS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática, Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Rolkouski.

CURITIBA

2021

Catalogação na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

V845p Vitorino,Viviane da Cruz Leal Nunes
O PNAIC de alfabetização matemática no município de Curitiba: ranços e avanços [recurso eletrônico] / Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino – Curitiba, 2021.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Rolkouski.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. História Oral. I. Universidade Federal do Paraná. II. Rolkouski, Emerson. III. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIENCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VIVIANE DA CRUZ LEAL NUNES VITORINO** intitulada: **O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: RANÇOS E AVANÇOS** , sob orientação do Prof. Dr. EMERSON ROLKOUSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
07/06/2021 17:06:22.0
EMERSON ROLKOUSKI
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/06/2021 18:47:18.0
ELENILTON VIEIRA GODOY
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/06/2021 16:35:02.0
ELISANGELA IARGAS IUZVIAK MANTAGUTE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos meus avós Anilda (*in memoriam*) e Jorge (*in memoriam*), pelo exemplo e busca em realizar todos os sonhos, sejam os próprios ou em benefício alheio.

Aos meus pais Doraci (*in memoriam*) e Zenir pelo dom da vida e por terem me ensinado a viver com dignidade.

Ao meu filho Mateus, amigo, conselheiro, incentivador e minha vida!

Ao Lindolfo (*in memoriam*) por me ensinar a ser mais tolerante, por mostrar que o ideal e sensato é sempre lutar pelas diferenças, pelas pessoas mais simples e humildes.

AGRADECIMENTOS

No momento de agradecer a todos que estiveram presentes para a conclusão dessa pesquisa, recordo uma poesia onde seus primeiros versos deixaram minha mente inquieta, mas o coração acalentado, desconheço o autor:

“ Existem pessoas que são uma linha
Outras que são uma página inteirinha
Algumas pessoas escrevem um capítulo na tua história
Outras ficam parágrafos o suficiente pra nunca saírem da memória”

Agradeço...

A Deus, pela oportunidade de viver e escrever o livro da minha vida.

A minha mãe Zenir, por me dar meios e incentivos para que aprendesse a escrever e registrar a minha história.

Ao meu filho Mateus, que quando eu pensei em estacionar a minha escrita, impulsionou a iniciar novos capítulos.

Ao meu irmão Aurélio e toda minha família, juntos já escrevemos histórias cheias de emoção.

Ao meu orientador Emerson Rolkouski, pela ajuda a redirecionar a história da minha vida, contribuindo tanto na parte acadêmica, profissional e pessoal. Pela sua amizade e parceria na escrita da pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa Elenilton Vieira Godoy e Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute, pelos valiosos subsídios para pensar, repensar, escrever e reescrever essa pesquisa. Páginas preciosas no livro da minha vida.

Aos docentes do PPGECM da UFPR pelos ensinamentos compartilhados e pela ajuda a rever e escrever algumas páginas da minha história.

Aos discentes do PPGECM e do PPGFCET, no livro da minha vida, eu tenho a honra de chamar a grande maioria de amigos. A amizade e o incentivo de vocês são um capítulo à parte da minha vida.

A minha amiga Luciana Zaidan, que me deu oportunidade de escrever uma nova página no capítulo referente à trajetória profissional e incentivou a escrita de um capítulo que eu achava muito distante da minha realidade, nomeado de Mestrado.

A equipe da Gerência de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba, profissionais que me ensinam cotidianamente e escrevem a história da educação em Curitiba, muito orgulho de fazer parte desse time.

Aos colegas dos Grupos de Estudo PPGE – PPGECM – História Oral, que, direta e indiretamente, contribuíram com suas reflexões na escrita dessa pesquisa.

Às colaboradoras dessa pesquisa: Professoras Alfabetizadoras Josielli e Maria Claudia, a Orientadora Adriana, as Formadoras Justina e Salete, suas narrativas agora eternizadas em fontes históricas pela minha escrita, em minha pesquisa, uma oportunidade de novas leituras por outros pesquisadores.

A todos vocês que me ajudaram em novo capítulo da minha vida, da minha história, meu muito obrigada!

“Diga-me eu esquecerei,
ensina-me e eu poderei lembrar,
envolva-me e eu aprenderei.”

Benjamin Franklin

RESUMO

O objetivo da pesquisa aqui relatada foi compreender os impactos da formação do PNAIC de Alfabetização Matemática na trajetória profissional e na prática pedagógica de professoras do Município de Curitiba. Para tanto, utilizaram-se pressupostos do ciclo de políticas públicas educacionais, composto por três contextos principais: influência, produção de texto e prática. Para o contexto de influência, fez-se um estudo sociopolítico da época, destacando o papel da sociedade civil organizada para que esse tema fosse privilegiado na agenda política. Para o contexto da produção de texto, enfatizaram-se as leis e os Cadernos de Formação que instituíram o PNAIC, em particular o PNAIC de Alfabetização Matemática. No contexto da prática, utilizaram-se as narrativas compostas por entrevistas com os Formadores, Orientadores de Estudos e Professores Cursistas, realizadas de acordo com os aportes metodológicos da História Oral, constituindo fontes históricas. Por meio dessas narrativas, verificou-se que o PNAIC causou impacto na prática, na reflexão sobre a alfabetização matemática, no cotidiano e na vida profissional das entrevistadas. A pesquisa reforçou que as pessoas fazem história, suas narrativas são fontes históricas e espera-se que essas se tornem objetos de pesquisa de outros pesquisadores, que os leitores se debrucem sobre elas, lançando novos olhares e perspectivas. Espera-se que a conclusão da pesquisa contribua para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que se dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações.

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

ABSTRACT

The objective of the research reported here was to understand the impacts of the formation of the PNAIC of Mathematical Literacy on the career and pedagogical practice of teachers that participated in the qualification program in the city of Curitiba. To this end, we will use assumptions from the cycle of public educational policies, composed of three main contexts: influence, text production and practice. For the context of influence, we made a sociopolitical study of the time, highlighting the role of organized civil society so that this topic was privileged on the political agenda. For the context of text production, we will emphasize the laws and training books that instituted the PNAIC, specially the ones from the Mathematical Literacy field. In the context of practice, we will use narratives composed of interviews with trainers, study advisers and teachers that took part in the program, those were carried out according to the methodologies of Oral History, constituting historical sources. Through those narratives, we noticed that PNAIC has impacted the practice, the reflection over mathematical alphabetization, the day-to-day life and the professional life from the interviewed. The research reinforces that the people make history, their narratives are sources and those should become research objects for other academics, may the readers look carefully at them, bringing new views and perspectives. It is expected that the conclusion of the research will contribute to the elaboration and re-elaboration of public educational policies and for those who are dedicated to understanding their potential and limitations.

Keywords: PNAIC-Curitiba. Mathematical education. Mathematical alphabetization. Public policy. Circle of public education policies. Oral history.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	- Associação de Pais e Mestres
APPF	- Associação de Pais, Professores e Funcionários
BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente
CCBP	- Centro Cultural Brasil Portugal
CCEAE	- Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CDP	- Centros de Desenvolvimentos Profissionais
CEM	- Centro de Educação Matemático
CECIP	- Centro de Ciências do Paraná
CEEBJA	- Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEFET	- Centro de Educação Federal Tecnológica
CETEPAR	- Centro de Treinamento do Magistério Estadual do Paraná
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNRS	- Centro Nacional de Pesquisa Científica
CONAB	- Conferência Nacional Baseada em Evidências
COHAB	- Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
COPEM	- Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
DEF	- Departamento de Ensino Fundamental
DF	- Distrito Federal
EAD	- Educação a Distância
ECA	- Estatuto da Criança e Adolescente
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Encontro Nacional de Educação Matemática

EVA	- Espuma Vinílica Acetinada
FAEL	- Faculdade Educacional da Lapa
FESP	- Fundação de Estudos Sociais do Paraná
FEUSP	- Faculdade de Educação de São Paulo
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GHOEM	- Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática
HO	- História Oral
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
IME-USP	- Instituto Matemático e Estudo da Universidade de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	- Instituto de Qualidade na Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEA	- Laboratório de Ensino e Aprendizagem
LTS	- Licença para Tratamento de Saúde
MAIS PAIC	- Programa de Alfabetização na Idade Certa para estudantes do 6.º ao 9.º Ano do Ensino Fundamental
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NEAD	- Núcleo de Educação a Distância
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPET/SEFE	- Organização Paranaense de Ensino Técnico / Sistema Educacional Família e Escola
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
PAIC	- Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAIC+5	- Programa de Alfabetização na Idade Certa para estudantes do 5.º ano
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLO	- Projeto de Lei Ordinária

PN	- Pinheirinho
PNAIC	- Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNBE	- Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPGECM	- Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFI	- Programa de Formação Integrada
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RIT	- Regime Integral de Trabalho
RH	- Recursos Humanos
RME	- Rede Municipal de Educação
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEM	- Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	- Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEED	- Secretaria da Educação do Paraná
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
SESI	- Serviço Social da Indústria
SisMEC	- Sistema Integrado de Monitoria, Execução e Controle do MEC
SisPacto	- Sistema Integrado de Monitoramento do PNAIC
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SND	- Sistema de Numeração Decimal
SPAECE alfa	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	- Universidade Autônoma de Barcelona
UCLA	- Universidade da Califórnia em Los Angeles
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UESC	- Universidade Estadual de Santa Catarina

UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFSP	- Universidade Federal de São Paulo
UNB	- Universidade de Brasília
UNED	- Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNINTER	- Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	- Universidade do vale do Rio dos Sinos
UP	- Universidade Positivo
USC	- Universidade do Sagrado Coração
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica do Paraná
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

Lembro que adorava ir à escola, encontrar os amigos, brincar, conversar e aprender, a curiosidade infantil me acompanhava. Não tive a idade do porquê, como toda criança comum, minha infância foi um eterno POR QUÊ? Mas, no ambiente escolar o que não me agradava era a sala de aula, não o ambiente físico em si, adorava os cartazes, o quadro negro, os materiais, eu odiava a ideia de ficar sentada, quieta, copiando e prestando atenção sem poder questionar, isso me agoniava. Mas a figura do(a) professor(a)[1], detentor do saber, sempre me encantava.

Isso me fez seguir o caminho do Magistério no 2.º grau, apesar de ouvir dos professores do 1.º grau que desistisse da ideia. Além de acharem que eu não tinha perfil para ser professora, ouvia uma advertência crucial... que eu encontraria na minha vida profissional estudantes como eu fui durante minha época escolar. Mas a mudança de escola, de ambiente e encontro com alguns professores, que foram verdadeiros exemplos na minha vida, me trouxeram o gosto por aprender, poder questionar e o melhor: ter respostas para as minhas dúvidas. Percebi que a docência seria o caminho que eu seguiria.

Ao terminar o 2.º grau, novos questionamentos surgiram: para onde ir? Qual curso de ensino superior faria? Após tentar o vestibular em algumas licenciaturas e não passar, optei pela Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Passei, assim começou minha vida acadêmica.

Em 1994, iniciei minha graduação e, também, fui aprovada no concurso para professores de pré a 4.ª série no Município de Curitiba. Daquela época até agora, já trabalhei em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas mais diferentes funções. Como alertavam meus antigos professores de 1.º grau, realmente encontrei estudantes que lembravam o meu comportamento na época da escola. Aprendi a ouvi-los e a motivar sua participação nas aulas, deixando-as mais dinâmicas e atraentes. Confesso que conseguia fazer isso em todas as áreas, no entanto, a Matemática me trazia maiores dificuldades.

---

[1] Na Introdução, fez-se a escrita destacando as pessoas do processo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentar-se-á apenas a marca do masculino, conforme seu predomínio na Língua Portuguesa, para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero desejada nos tempos atuais.

Em 2003, participei de um concurso interno para mudança de área de atuação[2] e passei a atuar somente como pedagoga. Ao mesmo tempo em que fiquei feliz pela nova função, me senti frustrada, porque trabalhava muito pouco com os estudantes, somente para dar bronca quando aprontavam. Novamente aqueles estudantes que lembravam meu comportamento na época da escola, estavam ali presentes, me fazendo repensar minha atuação profissional.

Fiquei três anos trabalhando somente como pedagoga no período da manhã. Em 2006, resolvi prestar um novo concurso para docência no Município de Curitiba, passei e voltei a trabalhar como professora. Cada período exercia uma função diferente, de manhã era pedagoga e à tarde professora.

Como pedagoga percebia que a questão burocrática sobressaía sobre as demais. Preenchimento de documentos e planilhas, estudo dos dados gerados nas avaliações internas e externas, atendimento aos pais e/ou responsáveis para encaminhamentos médicos e terapêuticos para seus filhos. Naquela época, eu não priorizava o trabalho pontual com os professores. Para amenizar essa situação, uma das minhas atribuições era incentivar a participação dos professores nas formações continuadas.

Em uma dessa ocasiões, no ano de 2013, um dos cursos ofertados era o Pró-Letramento em Matemática, no turno da noite, fora do horário convencional de trabalho. Convenci algumas professoras da escola a participarem do curso, mas elas apresentaram uma condição, que eu participasse também. Até hoje questiono se foi pelo prazer da minha companhia, medo da realização das atividades a distância ou a carona de volta. Ainda bem que decidi participar, muitas das minhas dúvidas e inquietações sobre essa área do conhecimento foram elucidadas. Passei por um momento de renovação da minha prática em sala de aula, com meus estudantes.

Nessa mesma época participei da seleção pública[3] para Orientadora de Estudos do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) de Língua Portuguesa, no munícipio de Curitiba. Fui classificada e iniciei uma nova etapa

---

[2] Mudança de área de atuação: concurso interno realizado no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, para profissionais que atuam como professor dos anos iniciais, mas possuem estudo para atuarem em outra função, no caso citado pela pesquisadora como pedagoga.

[3] Para atuar como orientadora de estudo do PNAIC no Município de Curitiba foi realizado uma seleção pública, que será tratada no decorrer da pesquisa.

em minha vida profissional. Com o início desse novo trabalho, descobri uma nova paixão: a formação de professores. No ano seguinte, 2014, continuei nessa função com o foco em Matemática, que já não era mais um “bicho de sete cabeças”, mas uma das áreas do conhecimento preferida.

Qual não foi minha surpresa ao encontrar na minha turma do PNAIC de Alfabetização Matemática, professoras que apresentavam a mesma dificuldade que eu em planejar. As professoras relatavam como trabalhavam a Matemática em seu dia a dia com enfoque em exercícios repetitivos, mecânicos e conceitos decorados. Ao ouvir a angústia desses profissionais, percebia-se que o PNAIC para elas era um caminho para a mudança. Um curso onde se discutiam sobre experiências práticas em sala de aula, aliadas com teoria. As expectativas do grupo no início da formação estavam voltadas para a busca por novidades, novas metodologias e ideias de trabalho para realizar com os estudantes.

No decorrer daquele ano, tivemos vinte e três encontros, nos quais as professoras puderam vivenciar teorias e práticas pedagógicas que mostraram que a Matemática não era algo estático, difícil e tradicional, com a oportunidade de ter contato com ideias de vários pesquisadores. Durante a formação houve o enfoque na utilização de estratégias didáticas diversificadas e diferenciadas, com uma vasta gama de recursos e materiais para trabalhar com o conhecimento escolar, considerando o saber do estudante, seu modo de pensar, ampliando seu conhecimento e garantindo o direito à aprendizagem.

Presenciei uma mudança na concepção e na maneira de agir no processo de ensino aprendizagem. Vivenciei essa mudança enquanto Orientadora de Estudos, isso por meio da participação das Professoras Alfabetizadoras[4]. Além da participação presencial havia também as tarefas a distância a serem cumpridas e apresentadas no decorrer do curso, nestas, pude perceber que foram evoluindo a cada atividade apresentada, estavam cada vez mais dinâmicas e interessantes. Como pedagoga, muitas das minhas alunas/Professoras Alfabetizadoras atuavam na mesma escola em que eu trabalhava, vi mudanças em seus planejamentos e práticas; como professora, acompanhando o dia a dia dos estudantes, aqueles que afirmavam que não gostavam de Matemática, começaram a aguardar ansiosamente essas aulas em

[4] Professoras Alfabetizadoras ou Cursistas são as que participaram enquanto “alunas” na formação do PNAIC.

que as atividades lúdicas, os materiais manipulativos e as atividades contextualizadas estavam presentes.

Por outro lado, também vi Professores Cursistas e colegas reclamarem que era muito difícil trabalhar dentro do que era proposto pelo Programa. Alegavam que era muito extenuante, perdiam horas planejando e preparando materiais. Que o trabalho deixava os estudantes agitados e indisciplinados, sendo difícil controlar e dar continuidade à aula. Que não tinham espaço em sala de aula, nos armários, para armazenar todos os materiais necessários para o trabalho. E os exercícios repetitivos, mecânicos, que visavam mais a técnica do que a aprendizagem, continuavam no seu curso de trabalho. Escutei até mesmo que participavam do PNAIC porque recebiam uma bolsa para estudo[5].

Diante desta situação adversa, como pedagoga, tentei utilizar o diálogo, a mediação, promovendo reflexões sobre a metodologia utilizada em sala de aula, fazendo com que as professoras repensassem sua prática, proporcionando aulas mais dinâmicas e contextualizadas aos estudantes. Confesso, que mesmo com insistência, nem sempre fui feliz e vitoriosa nas minhas argumentações.

Fui orientadora do PNAIC de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013) e de Alfabetização Matemática (2014). Mesmo com o convite para permanecer nessa função, resolvi continuar como professora cursista nas versões da formação sobre Interdisciplinaridade (2015 e 1016), apesar de ver e experenciar uma transformação no ambiente escolar. A partir das formações do PNAIC, repensei minha prática pedagógica. Ouso dizer que me tornei uma profissional mais comprometida, revi muitos valores profissionais direcionando melhor o meu trabalho e repensei a ideia de voltar a estudar formalmente. Mas, devido a problemas familiares e profissionais, percebi que não poderia mais me dedicar com o mesmo afinco e empenho que nos anos anteriores à formação do PNAIC. Para não perder o foco e a continuidade do estudo, resolvi continuar em outra circunstância.

Contudo, nunca deixei de trabalhar com a formação dos professores, agora não mais com o PNAIC, mas a partir dele, utilizando suas ideias e

---

[5] O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) oferecia às Formadoras, Orientadoras de Estudo e professoras cursistas do PNAIC uma bolsa financeira de auxílio para frequentarem as atividades de formação, desenvolver as atividades propostas, comprar materiais necessários e locomoção.

propostas no cotidiano escolar. Mudei meu modo de agir enquanto pedagoga, priorizando o trabalho com os professores. Percebia isso nos estudos que realizava com os professores, nos momentos de planejamento, no incentivo às atividades diferenciadas e diversificadas, na confecção de materiais, jogos e sequência de atividades.

Em 2018, recebi o convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), na Gerência de Currículo, como assistente da gerente e pedagoga. Aceitei esse novo desafio e continuo a atuar nessa função. Trabalho com especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Atuo com a formação de professores, propondo e auxiliando nos cursos, na elaboração de materiais pedagógicos e documentos curriculares escritos, na análise de avaliações internas e externas realizadas no Município de Curitiba, entre outras atribuições.

Em agosto e setembro de 2018 houve uma agitação diferente no DEF, começavam as inscrições para o processo seletivo dos cursos de mestrado e doutorado da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e da UFPR. Até aquele momento eu já havia sonhado em fazer um mestrado, mas achava uma realidade distante, pois me sentia receosa pela minha idade e pelo tempo que parei de estudar formalmente. Assim questionamentos surgiram: será que enfrento? Vou dar conta? Vou conseguir acompanhar o ritmo de estudantes mais novos? Uma certeza eu tinha, se fosse para voltar estudar o tema escolhido para a pesquisa seria o PNAIC de Alfabetização Matemática.

Com incentivo da minha chefe, alguns colegas e, principalmente, do meu filho resolvi me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da UFPR. Mas antes, escutei de pessoas do trabalho que ninguém passava de primeira, que precisava conhecer os professores para ter uma oportunidade, além de ouvir que era formada em Pedagogia e ia tentar uma pós-graduação em Ciências Exatas, quanta ousadia! Sim, ousei e a cada etapa do processo seletivo, uma nova vitória. E hoje posso dizer que o PPGECM é um programa inclusivo, não só para estudantes das Ciências Exatas, mas para aqueles que se propõem a desafios e que buscam aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Uma novidade na minha função na SME, aconteceu no ano de 2020, durante a pandemia do Coronavírus, com as escolas fechadas, a ideia de que a aprendizagem do estudante somente ocorre dentro das salas de aula precisou ser repensada. Em Curitiba buscou-se uma alternativa com as videoaulas, que são atividades de ensino a distância mediadas pela tecnologia, mas orientadas pelos princípios da educação presencial. Assumi as aulas de História para o Ciclo I, não somente a gravação das aulas, mas também o seu planejamento, de acordo com o currículo da Rede Municipal de Curitiba. As videoaulas foram transmitidas por diversos meios. Esse momento, além de atender a necessidade de ensino para os discentes, também foi um momento formativo para os docentes.

Não foi fácil a mudança tanto de função efetiva na escola para a Secretaria, quanto agregar as videoaulas na minha função. Sentia falta dos estudantes, até dos considerados mais irrequietos, nesses momentos um filme da minha infância e dos meus estudos voltava à minha mente. Porém, foi uma das melhores decisões que tomei em minha vida profissional, uma oportunidade única de aprendizado e de colaboração com a educação que quero e acredito. Nessa nova função, encontro professores ansiosos por aprendizagens, ideias e práticas, em busca de uma melhoria na sua qualidade de ensino e no direito à aprendizagem do estudante. E encontro indícios da formação do PNAIC em vários momentos, como nos assessoramentos, nos cursos de formação, nas atividades complementares[6] durante o período de pandemia, nos seminários (presenciais ou virtuais) onde são apresentadas as práticas pedagógicas dos profissionais da SME, tanto de professores que tiveram a oportunidade de participar como daqueles que não foram cursistas, mas conhecem e utilizam o material de formação no seu dia a dia.

Contudo, também encontro profissionais com práticas arcaicas e pouca vontade de melhoria e mudança. Alguns professores que participaram, mas não tiveram mudanças na metodologia que utilizam, ainda que possam ter realizado as atividades propostas nas horas a distância. Cabe então pensar até que ponto

---

[6] As atividades pedagógicas complementares são elaboradas pelos professores a partir do conteúdo das videoaulas da rede municipal de ensino de Curitiba. O material é impresso, complementa as videoaulas e é retirado a cada 15 dias diretamente nas unidades educativas.

formações como essa são apropriadas e colocadas em prática pelos professores.

Assim, depois de passados sete anos do PNAIC em Alfabetização Matemática (2014-2021), reencontro alguns profissionais que participaram dessa formação. A partir das entrevistas com Professoras Alfabetizadoras, Orientadoras de Estudos e Formadora. O objetivo deste estudo é verificar em suas narrativas como percebem o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na sua prática.

Entende-se que, para ter uma compreensão mais ampla desse objetivo, é necessário também olhar para a política pública como um todo. Para isso, esse estudo vale-se dos pressupostos do ciclo de políticas públicas educacionais[7]. Isso implica em considerar a complexidade do PNAIC enquanto política pública educacional, tanto no que diz respeito ao período anterior à sua concepção nos aspectos que serão abordados no contexto de influência; em um olhar sobre os documentos, discursos e nos Cadernos de Formação no contexto da produção de texto; na forma como foi colocada em ação pelos diferentes atores envolvidos no processo em Curitiba no contexto da prática e atuação.

A partir desses pressupostos e da proposta de realizar uma análise do PNAIC enquanto política pública educacional de larga escala na formação continuada de professores da SME, apresenta-se como questão que conduziu esta pesquisa de mestrado: Qual(is) impacto(s) o PNAIC de Alfabetização Matemática, enquanto política pública educacional, trouxe para a prática de alguns profissionais que participaram dessa formação em Curitiba e que se mostram presentes em suas narrativas?

A pesquisa teve um enfoque qualitativo. Para analisar e refletir no contexto da prática e na teoria de atuação, valeu-se de narrativas compostas a partir de entrevistas que foram realizadas de acordo com os aportes metodológicos da História Oral para a Educação Matemática. Escutar e transcrever os depoimentos das professoras é buscar ouvir e registrar vozes, se encantar com suas experiências, entender suas frustrações e fracassos, os

[7] No Ciclo de Políticas Públicas Educacionais há três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, que serão aprofundados no capítulo 2.

ranços e avanços[8] dessa formação, o que viveram, o que fazem e o que planejam na sua atuação profissional.

Assim, essa introdução, correspondente ao capítulo inicial, buscou contextualizar o campo de pesquisa e o estudo dessa dissertação. A estrutura organizacional desse trabalho foi dividida da seguinte maneira:

Capítulo 2: evidencia-se o ciclo de políticas públicas educacionais proposto pelo pesquisador e sociólogo Stephen Ball e seus colaboradores.

Capítulo 3: destaca-se o contexto de influência, onde relatam-se e analisam-se os aspectos sociais e históricos que levaram o tema da formação continuada dos professores para a agenda política.

Capítulo 4: enfatiza-se o contexto da produção de texto, analisando os documentos e as leis que instituíram o PNAIC, o vídeo de lançamento do Programa, destacando também os Cadernos que foram utilizados na formação dos Professores Alfabetizadores e a introdução dessa formação na cidade de Curitiba.

Capítulo 5: aborda-se o contexto da prática por meio da metodologia da História Oral (HO) para a Educação Matemática, criando narrativas e relacionando com a teoria da atuação, essa também idealizada pelo autor Stephen Ball e sua equipe de pesquisadores.

Capítulo 6: analisam-se as entrevistas realizadas destacando temas que serão ilustrados por trechos dessas e articulados com literatura pertinente.

Capítulo 7: apresentam-se as considerações finais do estudo, tendo como ponto de partida a questão que direciona essa pesquisa.

---

[8] Quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o autor Pedro Demo publicou o livro “A Nova LDB: Ranços e Avanços”, que analisava a nova lei, citando que “ao lado de ranços que a Lei preserva, há avanços incontestáveis”. Assim, parafraseando o autor, questiona-se quais os ranços e avanços do trabalho desenvolvido no PNAIC de Alfabetização Matemática e na sua prática docente, foram só modismo ou um repensar pedagógico.

2 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POR MEIO DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao surgir algum problema em nossas vidas algumas ações são fundamentais, como: pensar, refletir, analisar, traçar objetivos/metas, buscar possíveis soluções, executar, verificar se tudo está progredindo ou se é necessário retomar algo para chegar a uma resolução. Isso descreve a ação de algumas pessoas diante de dificuldades. Esse deveria ser também o modo como os políticos caminham (ou deveriam seguir), observando os problemas que surgem na sociedade; analisando a situação do que é realmente relevante ou não para toda a comunidade; definindo objetivos e metas a serem alcançadas; pensando no aspecto legal, prático e financeiro; propondo e executando as leis; avaliando se houve progresso e resolução; se há aspectos que necessitam ser retomados para o verdadeiro desenvolvimento. Vida e política se interligam!

2.1 POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA

A análise da etimologia da palavra POLÍTICA demonstra que ela vem do grego *politikos*, que significa "*cívico*". O termo *politikos* se originou da palavra *polites*, que quer dizer "*cidadão"*, e se originou de *polis*, traduzido por "*cidade*". E os *politikos* eram "*aqueles que se dedicavam ao governo da polis"* (da cidade ou Estado), colocando o bem comum acima de seus interesses individuais.[9]

Ao observar o significado etimológico da palavra política, é possível defini-la como a "*ciência da governança de uma sociedade, considerando que cada pessoa como cidadão deve ter igualdade de direitos*". Tarefa não muito fácil, devido à diversidade e diferenças de características das pessoas existentes em uma sociedade, envolvendo disparidade de objetivos e metas que se desejam alcançar, algo diferente na vida de cada pessoa. O Professor Doutor Ângelo Ricardo de Souza, em uma entrevista para o pesquisador Mindiate (2015), destaca três termos que são usados para definir a política:

> Em língua inglesa existem três termos que correspondem a palavra 'política' em português, usa-se *polity* que se refere mais ao aspecto da relação entre os Estados; *politices* que se refere à política eleitoral de disputa entre partidos

[9] Definição do site: https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico. Acesso em: 07 jan. 2020.

> políticos ou eleições feitas nas empresas; e *policy* que é a política pública ou a ação do Estado no atendimento às demandas sociais. Aquilo que nós chamamos aqui de política pública se insere nesse terceiro grupo. Apesar dos nomes diferentes, isso não significa que o atendimento do Estado a uma demanda educacional da população não envolve disputa por poder e não ocorra em meio a disputa pelo poder no Estado. A política pública é a resposta do Estado a uma demanda social (MINDIATE, 2015, p. 21).

Então, política não deve ser algo individual, mas algo coletivo, em que ocorrem disputas de poder, tanto no aspecto eleitoral (entre diferentes candidatos e partidos) quanto entre os diferentes grupos presentes nessa sociedade. Há uma série de definições para a palavra ou a ação política, a definição dos autores Bowe, Ball e Gold (1992) reforçam que a política está ligada ao conhecimento (a análise dos problemas, e identificação de como resolvê-los e quais objetivos se quer atingir) e à prática do outro (especificação de métodos para atingir esses objetivos, e como ocorre a efetivação). Já autora Rua define política como “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (1998, p.17). Políticas dos bens públicos parece algo redundante, toda ação política deveria ser pública, e deveria buscar o objetivo maior que seria o bem comum da sua sociedade, mas para que ocorram essas ações são necessárias as políticas públicas. Assim, essa pesquisa focará a *policy*, enfocando o conceito de política pública e como ela pode ajudar ou interferir na vida de um determinado grupo social.

Políticas públicas é um campo de estudo permeado por definições de diversos autores. Por não possuir uma única concepção, adotar-se-á a seguinte:

> Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica é a consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p. 28-29).

Percebe-se que uma política pública normalmente está vinculada a uma ação do Estado que desenvolve prioridades, iniciativas e investimentos que envolvam recursos públicos. As políticas são decorrentes de uma demanda da sociedade e que deveriam visar à promoção do desenvolvimento.

A Lei n.º 131, de 27 de maio de 2009, alterou a redação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) no que se refere à transparência da gestão fiscal, determina quanto à participação da sociedade: "A transparência será assegurada também mediante: incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos" (2009, p. 01). De acordo com essa Lei, todos os poderes públicos, em todas as esferas e níveis da administração pública, estão obrigados a assegurar a participação popular. Não é mais uma escolha do gestor, mas uma obrigação do Estado e um direito de todo cidadão. Isso condiz com a afirmação da cientista política Chantal Mouffe, na qual ela faz uma distinção entre "a política" e "o político".

> Diferencio 'o político" da "política': entendo por 'o político' a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por 'política' o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (MOUFFE, 2015, p.7).

Na expressão "o político" há uma referência ao mundo da política, onde há organizações institucionais como os partidos políticos, os sindicatos, as associações de classe, entre outras. Porém, pela expressão "a política", compreende-se que a sociedade estaria pilada em uma diversidade de situações de conflito, de marcas de opressões, de diferentes grupos, no qual evidencia-se a luta social e a desigualdade. Assim políticas públicas seriam o caminho para a garantia de igualdade. Souza (2006) ressalta isso, fortalecendo a ideia de política pública como uma ação do governo que tem como objetivo atender a diversos setores da sociedade civil, colocando em prática direitos que devem ser garantidos aos cidadãos de um país. Direitos, esses, citados na Constituição Federal de 1988, no art. 6.º, "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados" (BRASIL, 1998, p. 20). Com a promulgação da Carta Magna brasileira, foram adequadas algumas obrigações do Estado para garantir os direitos sociais. No caso da educação,

um direito assegurado por essa mesma Lei maior brasileira, uma política pública visa garantir a qualidade do serviço para o pleno desenvolvimento do educando.

A noção de qualidade de um serviço público é bastante problemática, pois não será avaliado por uma única parte e condição. Barbosa (1995) realizou uma pesquisa de mestrado sobre esse assunto nas IES, onde classificou o que é qualidade de educação em quatro grupos principais. Mesmo o estudo sendo voltado para a educação superior, podem ser adaptados e evidenciados em todos os níveis de estudo, no caso no Ensino fundamental no qual podemos destacar:

- os alunos e suas famílias, que são os principais usuários do serviço educacional, devem ser atendidos em suas necessidades de aprendizagem, formação de habilidades e para o exercício da cidadania;

- a sociedade, que espera receber da escola pessoas que cooperem para a melhoria do bem-estar do grupo social em que estão inseridas;

- os diretores, professores e funcionários da instituição, que buscam o atendimento de suas necessidades básicas de subsistência, boas condições de trabalho, possibilidade de educação continuada para o exercício da profissão e chance de desenvolver suas potencialidades;

- a administração do sistema educacional, que espera a realização dos compromissos assumidos com a sociedade. Aqui podem ser incluídos os mantenedores, seja na esfera particular ou pública.

Para alcançar esse coeficiente desejado de qualidade no serviço educacional, Vilela (2005) cita a importância da participação popular por meio dos Conselhos em nível municipal, estadual e nacional. Esses são órgãos colegiados, permanentes e deliberativos (ou apenas consultivos), responsáveis pela formulação, supervisão e avaliação das políticas públicas. Percebe-se, então, que uma das origens das políticas públicas surge a partir das propostas da sociedade.

No entanto, construir uma política pública eficiente, principalmente na área educacional, não é nada fácil. Como já citado, em uma sociedade há uma diversidade de grupos sociais, Mainardes expressa isso em sua fala:

> A política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço. (MAINARDES, 2015, p. 165).

A política tem uma trajetória, desde quando os problemas sociais são destacados, discutidos, ganham lugar na agenda política, são formuladas leis para resolucioná-los, essas são colocadas em prática. São muitas organizações e pessoas envolvidas na política, até mesmo aqueles que dizem que não gostam dela, mas vivem em sociedade e ali ela estará presente. Gostando ou não de política, uma coisa é certa, vivemos em uma sociedade onde ela está presente e interfere em nossas vidas.

2.2 CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Diante dessas considerações do que é política, do que é política pública, da participação social, optou-se por uma maneira de analisar uma política pública educacional, desde antes de sua concepção e a sua execução, que foi idealizada pelos pesquisadores e sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe[10], e divulgado no Brasil pelo professor Jefferson Mainardes[11]: o ciclo de políticas públicas educacionais[12].

Antes de elaborarem o ciclo de políticas públicas educacionais, os pesquisadores Ball e Bowe (1992)[13] pensaram em um ciclo com três facetas políticas:

- A primeira faceta nomeada como *a política proposta*, pode ser definida como as intenções do governo que envolve os políticos, seus assessores e solicitações da sociedade em geral;

- A segunda faceta, a *política de fato*, composta pelos textos que dão forma à política proposta e base para que a prática seja realizada;

- E a última faceta, *a política de uso*, refere-se ao processo de implementação pelos profissionais que atuam na prática.

Esse primeiro ciclo pode ser definido como o que é “pretendido, dito e feito”, como citado no título de artigo escrito por Kuenzer (2000). Com o tempo, Ball e Bowe (1992) romperam com essa formulação inicial, pois perceberam que havia uma rigidez

---

[10] Os ciclos de políticas foram divulgados no livro “*Reforming education and changing schools*”.

[11] Citado no artigo: MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

[12] Para os autores Ball e Bowe (1992), o ciclo de políticas públicas educacionais é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais as políticas são feitas. Assim, ela não será definida como uma avaliação, mas uma maneira de compreender a trajetória política social e educacional, observando os impactos das leis e dos programas na vida dos profissionais da educação.

[13] Essa primeira ideia de ciclo de facetas políticas foi citada no artigo publicado no Journal of Curriculum Studies, em Londres com o nome: *Subject departaments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.*

no vocabulário utilizado, como se fosse algo estanque e sem interligações entre uma faceta e outra. Mainardes destaca isso em seus textos:

> Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político, e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político (MAINARDES, 2018, p. 2-3).

Além da linguagem rígida, os autores também destacaram outro aspecto que são as intenções e as disputas que ocorrem no processo político, isso não ocorre separadamente em cada parte, mas o atravessa todo. Um processo que não é linear, com começo, meio e fim, mas com interligações entre as etapas.

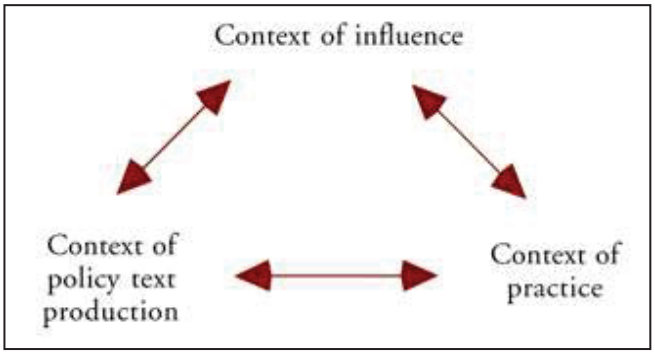
A partir dessas primeiras ideias, Ball, Bowe e Gold (1992) publicaram o livro *Reforming education and changing schools*. Os autores fizeram uma reformulação do ciclo de política, apresentando-o com três pontos principais: *o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.*

Com essa ideia de contextos, os autores conseguiram destacar que não são etapas que ocorrem de maneira sequencial e linearmente, mas que os contextos estão inter-relacionados. Silva (2019) destaca:

> Tal relação tornou-se possível em razão da noção da produção de políticas públicas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), que a destacam como um processo contínuo no qual a política vai se (re)construindo ao longo de diferentes contextos inter-relacionados e não estanques. Uma trajetória em que os sujeitos atuam ativamente influenciando, interpretando e traduzindo a política na prática, podendo envolver resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dos sujeitos diante da política (SILVA, 2019, p. 18).

Conforme descrito na Figura 1, também formulada pelos autores do ciclo de políticas públicas educacionais, destaca-se que os contextos estabelecem uma relação de interligação, evitando dimensão temporal ou até mesmo sequencial. Não pressupõe também uma linearidade entre as etapas de construção das políticas, mas um processo dinâmico e contínuo.

FIGURA 1 - CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS



FONTE: Ball, Bowe e Gold (1992, p.20).

Apesar de serem interligados, cada contexto tem ideias essenciais, possuem arenas e lugares próprios, onde os grupos de interesses realizam embates e disputas para que suas ideias prevaleçam no processo político. Os autores ressaltam também que não há uma hierarquização entre os contextos, mas que deve ocorrer um movimento cíclico entre eles, onde se possa perceber a interferência de um contexto sobre as ações que ocorrerão no outro. A seguir, destacam-se as características de cada contexto.

2.2.1 Contexto de influência

Momento no qual a política começa a ganhar vida, na qual se inicia, do reconhecimento dos problemas ou de um olhar de destaque naquilo que se pode modificar para toda a sociedade. Nesse contexto, os diferentes grupos se articulam em disputa de interesse para influenciar e apresentar suas ideias e projetos para a educação. Um espaço onde os discursos políticos são construídos:

> onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Nesse contexto, um dos aspectos primordiais é o destaque para que um tema seja evidenciado, com intuito de levá-lo para a agenda política. Para isso, há a

participação de diversos atores, entendidos aqui como indivíduos ou instituições que influenciam as escolhas políticas. São, também, eles que vão receber e se tornar agentes da política, ou seja colocar em ação as leis. Segundo Secchi (2013, p. 2), os atores podem ser divididos em duas categorias:

- governamentais: burocratas, juízes, políticos e outros;

- não governamentais: grupos de interesse, partidos políticos, meios de comunicação, destinatários das políticas, organizações do terceiro setor, organismos internacionais, pesquisadores, especialistas, associações de classe e outros.

Quanto mais atores governamentais ou não governamentais defendem uma mesma causa, um mesmo tema, há mais chance dessa exigência da sociedade se tornar uma demanda social e ser integrada e discutida na agenda política, surgindo novas ideias, leis ou projetos para a melhoria da situação levantada.

No campo educacional, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que, dentro da escola os atores possuem posições diversas em relação à política, definidas conforme sua atuação. A tabela a seguir (Tabela 1) destaca os papéis dos atores e quais as funções correlacionadas:

TABELA 1 - ATORES DE POLÍTICAS E “TRABALHO COM POLÍTICAS”

Atores de políticas	***Trabalho com política***
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados.
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração.
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento.
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação.
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira.
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos.
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos.
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência.

FONTE: Ball, Maguire e Braun (2016, p.75).

Ressalta-se que essa posição não é fixa. Um ator pode se mover entre esses papéis ou pode exercer mais de um. E conforme a função da pessoa na escola, seu papel político recebe mais atenção ou não, como é o caso da equipe pedagógica administrativa, da qual participam os gestores escolares – diretores e pedagogos. Outro aspecto relevante são as pessoas que são indiferentes ao processo ou evitam opinar.

Percebe-se que o contexto de influência é um espaço de grupos e atores hegemônicos, com diferentes ideias e objetivos. Além da influência social, esse

contexto traz os aspectos políticos. Na educação, analisar o contexto de influência é observar como os grupos de interesse operam; quais as ideologias defendidas pelo governo, onde buscam apoio para seus argumentos e para legitimar sua ideia e objetivos; e, quais são as soluções propostas para os problemas sociais.

2.2 Contexto da produção de texto

Os autores do ciclo de políticas públicas educacionais, Bowe, Ball e Gold (1992), definem esse contexto como: “o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar mais bem articuladas com a linguagem do interesse público em geral*”.* Assim percebe-se essa relação entre um contexto e o outro. O contexto de influência está ligado diretamente aos interesses sociais e ideologias políticas de um grupo de atores. O contexto de produção de texto, a partir do momento que tem um texto, está melhor articulado a um público mais geral. O que ocorre nesse contexto é a materialização em textos políticos.

Os textos políticos podem ter representações variadas, desde um texto oficial escrito em forma de lei, como documentos e impressos políticos; como também registros orais com comentários e pronunciamentos, os quais estão gravados em vídeo. Isso é ressaltado pelos autores do ciclo de políticas educacionais:

> Os textos políticos representam, portanto, a política. Essas representações podem assumir várias formas: obviamente textos legais 'oficiais' e documentos políticos; também comentários formal e informalmente produzidos que oferecem para 'dar sentido' aos textos 'oficiais' [...]; também os discursos e performances públicas de políticos e funcionários relevantes; e vídeos ‘oficiais’ são outro meio de representação recentemente popular. Muitos dos que se destinam a política dependem dessas contas de segunda mão como sua principal fonte de informação e compreensão da política como pretendido. [...] Em primeiro lugar, os conjuntos e os textos individuais não são necessariamente coerentes internamente ou claros. A expressão da política está repleta da possibilidade de mal-entendido, os textos são generalizados, escritos em relação às idealizações do ‘mundo real’, e nunca podem ser exaustivos, não podem cobrir todas as eventualidades. (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 33, tradução nossa).

O contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para documentos oficiais e discursos formais, sejam eles escritos ou visuais (vídeos). Os documentos oficiais trazem um texto com uma linguagem jurídica, genérica e abstrata que contempla a todos e que, para entendê-la, é necessário um conhecimento prévio sobre o assunto tratado. De acordo com Silva (2019), os textos

políticos devem ser coerentes e claros em seus aspectos internos. Já os discursos políticos sobre as leis, muitas vezes gravados em vídeos, principalmente se a mídia estiver envolvida, já apresentam uma certa interpretação, ou seja, uma maneira de explicar por que, quem, quando e o que fazer com a lei. Essa fala já pronta ganha destaque, fazendo com que muitas pessoas recorram a ela para entender a lei, o que é chamado pelos autores de "contas de segunda mão". Destaca-se um aspecto relevante desse contexto, ele depende da leitura e da interpretação de seus leitores.

Na área educacional, os textos que envolvem o currículo e a prática escolar apresentam um discurso mais abrangente, algumas vezes, distante da realidade, pois são concebidos sobre uma escola considerada perfeita com estudantes que apresentam comportamentos e aprendizagens ideais, sendo algo até utópico, já que na realidade há outros elementos que, muitas vezes, não são contemplados no texto político. Os documentos escritos suscitam a elaboração de outros materiais de divulgação e aplicação da lei. De acordo com Lopes e Macedo:

> No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold [...] denominam contexto de produção de texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal(is) projeto(s) muda(m) de acordo com diferentes eventos e circunstâncias. No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258-259).

Além dos documentos e textos oficiais, surge uma variedade de materiais que visam explicar a lei, detalhando como aplicá-la no chão da escola. São estratégias, como os materiais de formação, que visam orientar o trabalho dos profissionais da educação, garantindo que o esperado com o texto político tenha um resultado favorável.

Mainardes destaca outro ponto relevante ao se realizar um exame do contexto da produção de texto, que não é apenas uma junção de textos, documentos e leis, é necessário um olhar crítico:

> Com relação à análise do contexto de produção de texto, um dos desafios principais refere-se à necessidade da análise crítica dos textos das políticas. Em muitos casos, a análise resulta em uma leitura 'ingênua' dos textos e da própria política investigada. Algumas vezes, observa-se a crença de que os textos são coerentes e válidos, resultando em análises 'aparentemente neutras' ou que tendem a legitimar as políticas investigadas. A explicitação

> de um conceito de política e de um posicionamento epistemológico pode auxiliar e enriquecer a análise dos textos. A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p.13).

No contexto de produção de texto, além das leis, também se realiza uma apreciação dos discursos políticos e de materiais que surgem para explicar a lei, esses produzidos a partir dos textos políticos, visando a sua maior popularização e aplicação. O que se espera é que esses textos não sejam simplesmente aceitos, como verdade única e absoluta, mostrando o único caminho que se tem a cumprir, mas que sejam lidos, debatidos, discutidos de maneira crítica, pois eles interferirão na prática pedagógica. Aqui, ressalta-se a ideia de Chantal Mouffe, citada anteriormente, que as pessoas façam jus ao termo “política”, ou seja, que sejam críticos e que busquem evidenciar se a lei contempla a igualdade nessa sociedade tão diversificada, que vejam qual o seu papel nisso como profissional, mas também se a lei contempla os governantes e seus deveres para que os direitos constitucionais e educacionais sejam cumpridos.

Ball (1994) cita que a política deve ser entendida, simultaneamente, como momentos de discursos e como textos. Essas duas ações estão presentes nos contextos de influência e de produção de texto.

2.2.3 Contexto da prática

Os textos políticos têm implicações reais no que acontece no contexto da prática. Porém, o caminho de como a lei se fará realidade depende do leitor e da interpretação que ele atribui ao texto. Ler é uma atividade complexa, que implica na inferência, no sentido e no aspecto sociocultural que o leitor tem para o seu entendimento e, posteriormente, na sua ação. A interpretação é um aspecto importante para a efetivação da política, já que cada pessoa, grupo, instituição ou governo terão sua própria compreensão e execução do que está escrito na lei. Cabe ressaltar que, nas escolas públicas, os professores não agem de forma totalmente

autônoma e que cumprem as determinações políticas da mantenedora, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Mainardes destaca isso no aspecto político:

> A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p. 53).

No contexto da prática, além da interpretação, também há a trajetória dos profissionais, eles leem os textos políticos não como leitores ingênuos, eles já vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. De acordo com Ball, Maguire e Braun:

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

Nota-se que a política educacional é feita para os professores; os quais são atores, sujeitos e objetos da política. Eles são os atores mais diretamente envolvidos no contexto da prática. Ball ressalta, em uma de suas entrevistas para Mainardes e Marcondes,[14] que não gosta do termo implementação, para ele parece que acontece linearmente sem discussão sobre o assunto, como algo imposto, onde o que está escrito acontece facilmente na prática, mas o que ocorre na prática pode ser algo simples e de fácil aplicação ou vice-versa, algo desafiador e que traz uma série de questionamentos. Assim o autor prefere utilizar no lugar do termo implementação o colocar a lei em prática.

Portanto, o contexto da prática é considerado o momento em que os atores mais diretamente envolvidos na política educacional atuam. A partir dessa ideia, os

---

[14] MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abri. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.Acesso em: 20 nov. 2020.

autores do ciclo de políticas públicas educacionais e outros colaboradores destacam a “Teoria da Atuação”, que se baseia nas premissas relacionadas a que as “Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Silva (2019) destaca em sua tese que “a possibilidade de atuação coloca os indivíduos dentro do processo de construção da política, como sujeitos e atores ativos, que produzem posições particulares da política e que podem representar resistências e superações dos limites e dificuldades contextuais da política” (p. 25).

- Teoria da atuação

A teoria da atuação surgiu como uma tentativa de escrever e conceituar a relação entre a política e a prática. Essa teoria foi elaborada pelos autores Ball, Maguire e Braun e especificada no livro “*Como as Escolas Fazem Políticas*” (2016). Os autores chamaram essa teoria inicialmente de *theory of policy enactment*. O termo *enactment* traduzido para a Língua Portuguesa recebe como significado promulgação ou decreto de uma lei, tornando-a de conhecimento público de modo que entre em vigor, mas não é essa a ideia dos autores. Eles utilizam a palavra *enactment* no sentido teatral, o ator recebe um texto para ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto é só o início da produção, ele precisa ganhar interpretação, ser traduzido, recontextualizado e materializado em atos. Portanto, para os autores, “*policy enactment*” é colocar a política em ação ou em atuação.

A teoria de atuação complementa o ciclo de políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere ao contexto da prática. Lopes destaca que:

> Por intermédio dessa teoria, Ball aprofunda aspectos que vêm merecendo sua atenção sistemática desde o livro *Education Reform* em 1994: a contextualização da política em ação, a interpretação discursiva das políticas, o questionamento às usuais compreensões sobre política educacional que reduzem a escola ao espaço da implementação. Para tal, aprofunda a noção de ‘colocar a política em ação’, focalizando o processo iterativo de interrogar significados e símbolos. Atuação, interpretação, tradução e contexto são assim noções centrais para entender as políticas educacionais em uma perspectiva discursiva e a elas Ball se dedica teórica e empiricamente. (2016, p.4 – grifo da autora).

De acordo com a afirmação acima, pode-se concluir que: interpretação, tradução e contextos são aspectos essenciais e fundamentais para a análise dentro

do contexto da prática e na teoria da atuação. Cabe ressaltar a importância de entender o significado de cada um desses aspectos para os autores.

A interpretação é o primeiro momento. É onde ocorre a leitura e a estratégia de entender e de decodificar a política, tendo como foco as demandas escolares, com enfoque no local que atua, a história, o profissionalismo dos sujeitos envolvidos e a necessidade do que a política apresenta. Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que os profissionais da educação quando interpretam a lei levantam uma série de questionamentos, dentre esses podemos destacar: o que este texto significa para nós? O que devemos fazer? Devemos fazer alguma coisa? Trata-se de uma maneira de decodificar e relacionar com a sua história, com a cultura institucional e com a sua prática.

Após, realiza-se a tradução, que é a materialização do texto político. Esse é o segundo momento e é onde inicia-se a linguagem da prática. É o processo interativo dos gestores governamentais e locais (direção e equipe pedagógica) de produzir textos institucionais, formações, cursos, vídeos, momentos de estudos, planejamento, entre outros, com o intuito de colocar a política em prática. Nesse momento ocorre a efetivação da política, a partir da interpretação que tem da lei.

Atuação não ocorre somente em um momento, mas é um processo contínuo onde diferentes dimensões contextuais se inter-relacionam e interferem na prática, conforme a Tabela 2:

TABELA 2 - DIFERENTES DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA E EXEMPLOS DESSAS NA REALIDADE BRASILEIRA

	CONTEXTOS	EXEMPLOS NA REALIDADE BRASILEIRA
DIMENSÕES CONTEXTUAIS	Contexto situado	Local em que a escola está situada e seus arredores. Histórico da escola. Resultado das avaliações externas. Mantenedora da instituição de ensino. Matrículas.
	Culturas profissionais	Profissionais da educação, sua trajetória profissional e valores. Equipe pedagógica e administrativa.
	Contextos materiais	Recursos humanos. Recursos financeiros (verba repassada pela mantenedora. Por exemplo: no Município de Curitiba é o Fundo Rotativo; no Estado do Paraná, é Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é repassado pelo Governo Federal. Infraestrutura e tecnologia do prédio em que a instituição está localizada.
	Contextos externos	Nível e qualidade das autoridades locais. Apoio e participação da comunidade, no Estado do Paraná destaca-se a Associação de Pais e Mestres (APM) e no Município de Curitiba a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF). Índices, resultados e taxas a serem atingidas de acordo com as avaliações externas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB). Exigências e responsabilidades legais.

FONTE: adaptação da pesquisadora com base em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Ao analisar a interpretação, a materialização do texto político e as dimensões contextuais, percebe-se que as escolas são os mais importantes centros de atuação das políticas públicas educacionais, até porque é no interior dela que ocorre a educação formal. E para cada ator há uma maneira diferente de colocar essa política em ação. Daí a importância do uso da teoria e das suas dimensões contextuais nas pesquisas, um olhar diferenciado e único para cada escola e para seus profissionais. Isso é destacado por Mainardes:

> Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática. (MAINARDES, 2018, p. 5).

Da leitura da afirmação acima, conclui-se que a atuação é mais do que implementação, ela é ação e prática, é onde se reúnem dinâmicas contextuais, históricas, sociais, pessoais e materiais. Assim, a política precisa ser ressignificada e recriada em relação ao contexto em que ela está inserida.

2.3 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO E OBSERVAÇÃO DOS RESULTADOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O estudo de políticas públicas cumpre um papel importante, o de socializar informações sobre o desenvolvimento e os resultados da aplicação dessas políticas ou de programas implementados. Esses resultados servem também de subsídios para a sociedade se organizar em prol de lutas na conquista de direitos, influenciando novos encaminhamentos na agenda governamental. Possui também uma dimensão acadêmica, na medida em que produz conhecimento científico. Pesquisa-se para buscar além de conhecimento de uma lei e/ou de um programa, mas para verificar quais são os aspectos positivos e negativos, para realizar essa análise é necessário estabelecer critérios para investigação e análise. Figueiredo e Figueiredo destacam:

> Para tanto, é necessário estabelecer critérios de avaliação que nos permitam dizer se e porque uma política é preferível à outra. Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de bem-estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a análise de avaliação terá sempre um caráter complexo e controverso (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.108).

As políticas públicas são processos que estão em fluxo, sendo uma parte relevante considerar os critérios que ajudarão a verificar se houve alcance dos objetivos propostos, para além do resultado, mas como ponto essencial para reorganização e retomada, a fim de garantir os direitos constitucionais dos cidadãos. Uma parte significativa para isso é a questão de ordem metodológica a ser utilizada para essa análise.

A consideração explicitada nesse capítulo por meio do ciclo de políticas públicas educacionais, idealizada por Stephen Ball e seus colaboradores, orienta para uma discussão sobre o tema, pois não ocorre de forma sequencial e linear, mas há uma percepção onde todos os contextos estão inter-relacionados, enfatizando não uma parte ou outra, ou somente o resultado, mas realizando uma retrospectiva do todo. Enfatiza como foram idealizados, constituídos seus documentos e como foram colocados em ação pelos seus principais atores. Avelar (2016) destaca que, ao usar o ciclo de políticas públicas educacionais, a ideia não é descrever como as políticas são feitas, mas utilizar um método para investigar as formas pelas quais elas são feitas.

As questões relevantes relacionadas aos Ciclos de Políticas podem ser sistematizadas, a partir dos estudos teóricos de Ball, Bowe e Gold (1992) conforme sintetizados a seguir (Figura 2):

FIGURA 2 - SÍNTESE DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, IDEALIZADO POR STEPHEN BALL E SEUS COLABORADORES

FONTE: adaptação da pesquisadora com base em Ball, Bowe e Gold (1992).

O Ciclo de Políticas oferece ideias para pensar sobre o percurso das políticas públicas educacionais. Destacando-se o tema escolhido para essa pesquisa e relacionando aos contextos definidos por Ball e seu colaboradores, caminhar-se-á por esse percurso, observando qual o papel dos atores governamentais ou não governamentais, que levou o PNAIC para a agenda política, analisando os documentos oficiais desse Programa e buscando ouvir os profissionais que vivenciaram essa prática.

Ao realizar uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais espera-se que haja uma contribuição para a elaboração e reelaboração de leis, que auxilie na compreensão das potencialidades e limitações trazidas por elas e a necessidade das realizações de discussões sobre o tema, não destacando uma parte em detrimento de outra, mas realizando uma retrospectiva do todo o processo, evidenciando os ranços que permanecem e os avanços conquistados.

3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PNAIC

A sociedade é dinâmica, a cada momento surgem novos problemas, necessidades diferentes. Para buscar a resolução e o desenvolvimento ressalta-se a intervenção do Estado e dos grupos políticos que estão no poder e a importância das políticas públicas. Isso ocorre também no meio educacional. As políticas públicas educacionais são criadas pelos governos como um meio de garantir o acesso à educação e ao conhecimento, possibilitando o direito ao pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a cidadania.

E qual o percurso de uma política pública educacional? Essa questão constitui a ideia deste capítulo, uma investigação do contexto de influência que mobilizou diferentes grupos sociais para destacar a ideia do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que teve como um dos seus eixos de atuação o aperfeiçoamento profissional dos Professores Alfabetizadores, que atuam nos anos iniciais (1.º ao 3.º ano) do Ensino Fundamental (EF).

O contexto de influência nos auxilia a compreender as motivações pelas quais as políticas públicas são elaboradas. Como foi citado no primeiro capítulo, ele envolve os grupos e/ou atores da sociedade, que atuam diretamente com o governo. Para analisar a influência da sociedade na elaboração do PNAIC, esse estudo se concentrará em quatro temas:

- aspectos sócio-políticos da época e no que influenciaram a educação brasileira;

- a participação da sociedade civil na Conferência Nacional de Educação (CONAE), colaborando na escrita do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para garantir o direito à educação e à melhoria de qualidade do ensino;

- as avaliações externas, idealizadas e realizadas pelo MEC nas escolas que ofertam a Educação Básica (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e a Provinha Brasil) e o resultado do Censo Demográfico de 2010;

- expertise, enfocando a formação continuada dos profissionais que atuam com alfabetização, enfatizando os projetos/programas criados pelo MEC em nível nacional e uma prática exitosa local.

3.1 ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS

Para formular uma política pública é necessário compreender quais os problemas emergentes de uma sociedade e quais os interesses e necessidades das pessoas, os atores sociais. Já destacou-se que estes podem ser governamentais ou não governamentais (Secchi, 2013) e ter posições diversas em relação à política, incluída a de indiferença ou a de evitação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Sobre esse tema, Duarte (2017) destaca:

> Podemos perceber que os atores sociais exercem um papel importante no que diz respeito à formulação de políticas públicas, pois são eles os principais responsáveis pelas ideias ascenderem à agenda governamental. São eles que dão vida a essas ideias. Os atores sociais são a peça chave da formulação e até mesmo implementação da política (DUARTE, p. 129).

Touraine (1994) destaca a participação dos cidadãos em movimentos sociais, onde o indivíduo ganha força para afirmar-se enquanto sujeito da ação e para reivindicar particularidades e identidades. Eles são os que desempenham um papel ativo diante da realidade, com capacidade de criação do mundo social, cultural e igualitário.

Além da participação em movimentos sociais, outro papel importante do indivíduo ocorre durante as eleições. É por meio destas que os cidadãos escolhem, entre um leque de opções previamente estabelecido, a pessoa que ele deseja que o represente por um período determinado nas instituições políticas. Essa escolha deve (deveria) ser feita com consciência, após análise das propostas do candidato, da viabilidade de aplicação de suas propostas, além da consulta ao histórico pessoal e político do candidato.

Em outubro de 2010, ocorreu a 6.ª eleição presidencial do país, depois da promulgação das diretas pela Constituição Federativa do Brasil em 1988. Foi eleita a primeira Presidente mulher da República Federativa do Brasil, a

candidata Dilma Rousseff[15], do Partido dos Trabalhadores (PT). A candidata foi apoiada pela coligação "*Para o Brasil seguir mudando",* tendo o deputado Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como candidato a Vice-Presidente. Ela assumiu o governo em 1.º de janeiro de 2011, sucedendo o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos filiados ao mesmo partido[16].

Dar uma continuidade à gestão iniciada por Luiz Inácio Lula da Silva foi ênfase de seu discurso político. Como propostas de governo, a Presidente eleita apresentou o documento: "Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira". Em relação à educação o texto destacou a seguinte proposta:

> **Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento.** Será garantido aos brasileiros – especialmente aos jovens – acesso a uma escola de qualidade, que combine ensino e capacitação para o trabalho. O governo Dilma expandirá e melhorará o ensino público e cuidará da educação da pré-escola à pós-graduação. [...] O piso nacional para professores e os programas nacionais de capacitação de docentes permitirão a cooperação da União com Estados e Municípios para alcançar padrões educacionais de qualidade em todos os níveis. O Governo Federal assumirá a responsabilidade da criação de 6 mil creches e pré-escolas e de 10 mil quadras esportivas cobertas. Será estabelecida uma articulação entre políticas educacionais, de esporte e cultura. Uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil – terá como objetivo a erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 2011, p. 16-17 – grifo do autor)[17].

Desse compromisso destaca-se o que foi relevante para o contexto de influência anterior à ideia do PNAIC:

---

[15]Dilma Vana Rousseff é uma economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e 36ª Presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016. Adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff. Acesso em: 1 jan. 2021.

[16]Dados explicitados no site do Senado Federal: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/dilma-rousseff-a-primeira-mulher-a-presidir-o-brasil. Acesso em: 23 nov. 2020.

[17]Embora o termo "erradicação" esteja presente no documento citado, entende-se que "erradicar" não é o termo mais apropriado ao citar o analfabetismo, pois ele não é uma doença que precisa ser curada. O termo 'erradicação' situa o analfabetismo na ordem do biológico, diminuindo a sua natureza social, que é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização da sociedade. A partir desse ponto utilizar-se-á o termo "superação do analfabetismo", uma ideia mais coerente do que se busca para a educação brasileira.

- a valorização dos professores, por meio da definição de um piso nacional e da capacitação[18] dos docentes, não como um compromisso único do Governo Federal, mas uma parceria com os governos estaduais e municipais.

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica não iniciou no governo de Dilma Rousseff, mas na gestão anterior. Isso ocorreu ao ser sancionada a Lei n.º 11.738 (ANEXO 1) de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa lei foi de grande importância, pois além de fixar um valor mínimo salarial para os professores em início de carreira, também estabelecia que, para atuar na rede pública com a Educação Infantil e nos anos iniciais (cinco primeiros anos) do Ensino Fundamental, a formação mínima deveria ser o nível do Ensino Médio (EM) - Magistério (antigo curso Normal). A carga horária de trabalho para esse piso seria, no máximo, de 40h semanais. Esta lei também fixou limites para o trabalho da jornada docente: professores deveriam passar no máximo dois terços (2/3) da carga horária em sala de aula, e no mínimo um terço (1/3) da jornada de trabalho em atividades extraclasse: como planejamento de aulas, reuniões pedagógicas etc.

A instituição do piso nacional trouxe como benefício o apoio do Governo Federal aos Estados e Municípios que não tinham condições de arcar com os custos de seu pagamento, mediante a comprovação da insuficiência de recursos. Para complementar essa verba, a União utilizou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Porém, essa lei também apresentou falhas ao não prever nenhuma punição expressa para o Estado ou Município que viesse a descumprir a norma, que ainda não cumprem o pagamento do piso salarial nacional do magistério e/ou não asseguram ao docente cumprir 1/3 de sua jornada com atividades extraclasse.

Quanto à formação continuada dos professores, no governo Dilma Rousseff, houve um aumento na oferta de cursos e de ações voltadas para tal

---

[18] O documento citado destaca a “capacitação dos docentes”, acredita-se que este não é o termo mais apropriado, pois desqualifica e menospreza os saberes próprios dos professores. Este estudo utilizará o termo “formação continuada”, que se acredita traz uma reflexão crítica sobre a sua prática e de (re)construção permanente de sua identidade profissional.

objetivo. No PNAIC de Alfabetização, em 2013, houve a participação de 313.599 professores. Em 2014, no PNAIC de Alfabetização Matemática, participaram 311.916 docentes. Em comparação ao Pró-Letramento que atendeu no decorrer do seu programa, aproximadamente 180 mil professores, houve um avanço quantitativo significativo[19].

- o investimento na qualidade da educação, com a ideia de superar o analfabetismo no Brasil, promessa que foi feita pela Presidente Dilma e por todos os candidatos da época, ou melhor, até mesmo nas várias campanhas anteriores. Esse foi, e ainda é, um desafio contínuo para o governo brasileiro. Cada gestão lança planos, programas, campanhas governamentais e outras políticas públicas com esse propósito.

Quando se cita o analfabetismo, logo vem à mente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma maneira de assegurar a Educação Básica às pessoas acima de 15 anos que não tiveram oportunidade de iniciar e/ou concluir seus estudos no tempo regular. Mas, há que se preocupar também com os discentes do EF - anos iniciais (1.º ao 3.º ano) que, apesar de ser de matrícula obrigatória para os estudantes dos seis aos quatorze anos, estão dentro da escola e não estão alfabetizados. Alguns dados evidenciam essa situação, como o Censo Demográfico de 2010 (esse será analisado com mais atenção a posteriori). Segundo essa pesquisa, a parcela de crianças de 10 anos analfabetas diminuiu de 11,4% para 6,5% na última década[20] no Brasil, dados registrados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial. Embora se possa verificar um avanço, se está longe de assegurar o acesso à cultura letrada a todos os estudantes dessa faixa etária.

A OCDE é composta por um grupo de países desenvolvidos e seus representantes. Estes se reúnem para debater sobre políticas públicas que possam orientar as nações menos desenvolvidas, principalmente no setor econômico. Seu trabalho é realizado em parceria com o Banco Mundial (*World Bank*) que é uma agência das Nações Unidas que foi criada com a finalidade de

---

[19] Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/governo-repassa-r-56-milhoes-a-bolsas-de-alfabetizacao. Acesso em: 03 jan. 2018.

[20] Dado que consta na reportagem “Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE” de FERREIRA para o site https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755. Acesso em: 17 mar. 2020.

ajudar os países periféricos e destruídos após a Segunda Guerra Mundial. Esse auxílio viria por meio de financiamentos, destinados ao desenvolvimento econômico e social, sendo a educação uma das áreas privilegiadas. Vale ressaltar que ambas as organizações citadas vendem uma ideia de subsídio aos países menos desenvolvidos, isso acontece por meio dos empréstimos já citados e sugestões de políticas públicas que possam melhorar a vida da população mais carente. Essa "ajuda" por meio dos empréstimos somente acresce a dependência de um país em desenvolvimento aos países declarados de primeiro mundo. A citação de Arruda (1998) ilustra esse trabalho desenvolvido pelo Banco Mundial:

> O Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance de sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países membros, mas [...] suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado. (ARRUDA, 1998, p. 70).

As intenções e propostas de ajuda do Banco Mundial e da OCDE parecem imbuídas de nobres intenções, porém é um meio de endividar os países chamados periféricos e homogeneizar práticas, em particular, práticas educativas.

Na educação são necessários investimentos pontuais nos anos iniciais do EF, a fim de regularizar a situação do número de estudantes não alfabetizados em idade escolar regular, oferecendo condições para que os estudantes frequentem, permaneçam e estejam motivados a aprender na escola. Destaca-se a importância da elaboração de programas e políticas que promovam a educação e a alfabetização. No governo da Presidente Dilma foi lançado o PNAIC, uma política pública educacional de larga escala que priorizava a alfabetização das crianças em idade escolar, dentre os seus elementos destaca-se o eixo de atuação na qualificação dos Professores Alfabetizadores, por meio da formação continuada.

3.2 SOBRE AS LEGISLAÇÕES

Entende-se que a participação e a representação da sociedade são elementos fundamentais em uma proposta democrática, que tenha como eixo organizador a gestão pública participativa, com diferentes ideias e ideais para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Uma das maneiras da população participar da criação de políticas públicas educacionais é por meio dos conselhos e conferências. Pode-se citar a CONAE, um espaço democrático onde se encontram diversos atores sociais e que aborda todos os níveis da educação (da Educação Básica e Ensino Superior).

A CONAE é realizada em intervalos de até quatro anos. Para garantir que todos tenham oportunidade de contribuir, no ano anterior ao encontro, no primeiro semestre, são realizadas Conferências Livres (nas escolas que desejam participar), após suas ideias são levadas às Conferências Intermunicipais e Municipais, e depois no segundo semestre são debatidas nas Conferências Estaduais. As propostas discutidas e destacadas como prioridade nessas conferências serão levadas à CONAE em nível nacional no ano posterior. Buscando entender o vínculo desses fatores, os autores Pogrebinschi e Santos explicam:

> As conferências nacionais consistem em instâncias de deliberação e participação destinadas a prover diretrizes para a formulação de políticas públicas em âmbito federal. São convocadas pelo Poder Executivo através de seus ministérios e secretarias, organizadas tematicamente, e contam, em regra, com a participação paritária de representantes do governo e da sociedade civil. As conferências nacionais são usualmente precedidas por etapas municipais, estaduais ou regionais, e os resultados agregados das deliberações ocorridas nestes momentos são objeto de deliberação na Conferência nacional, da qual participam delegados das etapas anteriores e da qual resulta um documento final contendo diretrizes para a formulação de políticas públicas na área objeto da conferência (POGREBINSCHI; SANTOS, 2011, p. 261).

Entre 28 de março e 1.º de abril de 2010 ocorreu a CONAE 2010 que teve como tema: “Construindo um sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, suas diretrizes e estratégias de ação”. A partir desse tema proposto, houve uma mobilização dos atores sociais e do governo com debates sobre como estava a educação brasileira e quais as propostas para melhorá-la. Assim foi elaborado o PNE, com diretrizes, metas e ações para a

política nacional brasileira, articulada com os entes federados e os setores da sociedade civil. O Plano consiste em um conjunto de medidas a serem adotadas, de forma gradual, ao longo dos seus 10 anos de vigência. No caso, para o decênio de 2011- 2020, desde que não haja prazo inferior descrito na própria lei para metas e estratégias específicas.

Há importantes metas previstas nesse Plano. Para essa pesquisa destaca-se a de n.º 5 que propõe: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, aos oito anos de idade”. Para a sua garantia, o PNE cita as seguintes estratégias:

- a organização do ensino por meio do Ciclo de Alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano;

- o exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças;

- a importância de inovações tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, assegurando na alfabetização, a diversidade de métodos e propostas pedagógicas.

O cumprimento das metas previstas no PNE seria a garantia da efetividade do direito à educação e melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, isso no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Munícipios. A execução das metas do PNE seria objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, conforme o Projeto de Lei Ordinária (PLO) n.º 8035/2010:

> Assim, no cenário educacional brasileiro, marcado pela edição de planos e projetos educacionais, torna-se necessário empreender ações articuladas entre a proposição e a materialização de políticas bem como ações de planejamento sistemático. Por sua vez, todas precisam articular-se com uma política nacional para a educação, com vistas ao seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. Para isso, torna-se pertinente a criação de uma lei de responsabilidade educacional, que defina meios de controle e obrigue os responsáveis pela gestão e pelo financiamento da educação, nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, a cumprir o estabelecido nas constituições federal, estaduais, nas leis orgânicas municipais e na distrital e na legislação pertinente bem como estabeleça sanções administrativas, cíveis e penais no caso de descumprimento dos dispositivos legais determinados, deixando claras as competências, os recursos e as responsabilidades de cada ente federado (BRASIL, 2010, p. 31).

Conforme citação, no PNE 2010, o monitoramento estava previsto para acontecer por meio de políticas nacionais, porém não delimitava como e quando

isso aconteceria. A partir do ano 2014, com a Lei n.º 13.005/2014, no art. 5.º fixou-se que:

> § 2.º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4.º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (BRASIL, 2014, p. 8).

Assim, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação do PNE deveriam acontecer a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que deveria também publicá-lo. Nessa publicação mostrariam os estudos realizados para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, com informações organizadas pelo Distrito Federal e Estados, tendo como referência os indicadores coletados.

O último relatório de monitoramento publicado pelo INEP data de 2015, apresentando caráter preliminar dos dados correspondentes ao ano de 2014, detalhando resultados de cada meta separadamente. Na meta n.º 5, que tem como objetivo a alfabetização até os oito anos de idade, os dados são fundamentados pelo resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Destaca-se nesse monitoramento:

> A aferição dos níveis de alfabetização dos estudantes do 3.º ano do ensino fundamental das escolas públicas, realizada pela ANA em 2014, permite informar para a sociedade brasileira que temos atualmente no Brasil 22,2% desses estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1), 34,4% com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1, 2 e 3) e 57,1% com proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2). (BRASIL, 2015, p. 88).

O documento cita esses dados enfatizando que os governos e a sociedade precisam consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação. E uma das ideias para que isso se estabeleça é garantindo que todos os cidadãos tenham oportunidade de concluir a alfabetização na idade certa com níveis satisfatórios de aprendizagem.

O PNE, que iniciou em 2010, com a duração de um decênio, teve seu prazo encerrado em 2020. E deveria ser acompanhado, monitorado e avaliado

a cada dois anos. O último realizado foi em 2014 e publicado em 2015 e nada tem se falado do seu processo e do que foi realizado desde então.

3.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CENSO 2010

Avaliar não é algo simples, é um processo complexo, porém, como citado por Hoffmann (1997), a avaliação na escola é uma obrigação, um mal necessário. Os momentos avaliativos são mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, no art. 24, observando que a avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assim, os resultados e avanços dos estudantes deveriam ser mais valorizados do que a nota da prova final. Na avaliação interna de cada escola, isso é possível. É claro que depende da postura do profissional em ver esse momento não como classificatório, mas como um diagnóstico da aprendizagem, para futura retomada e garantia dos direitos de aprendizagem. O ideal era que a avaliação, além de cumprir com o seu papel somativo, tivesse os papéis diagnóstico e formativo.

A mesma política educacional que defende a qualidade em prol da quantidade é a que permite as avaliações externas, que acabam sendo usadas para classificar e cobrar as escolas e os seus profissionais. Esse momento avaliativo das instituições educacionais está previsto também na LDB, em seu art. 9.º, onde explicita que a União incumbir-se-á de:

> VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996. Não paginado).

As avalições externas, também chamadas de avaliação de rendimento escolar em larga escala, são realizadas pelo MEC e não têm como foco as notas individuais de cada estudante (como acontece na avaliação individual na escola, com exceção da Provinha Brasil), mas são aplicadas para verificar como está a realidade do ensino, oferecendo um panorama do desempenho educacional de um sistema/rede de ensino ou de uma escola. Os resultados produzidos pelas avaliações externas deveriam servir como instrumentos para a elaboração de

políticas públicas dos Sistemas de Ensino e para o redirecionamento das metas das unidades escolares, definindo estratégias para melhorar a qualidade da educação do país, de uma determinada região, ou de uma escola específica. No entanto, o propósito dessa avaliação tende a reduzir o currículo das escolas públicas (visto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC com a ideia de currículo mínimo e igualitário para todo país), gerando um verdadeiro ranking entre as escolas.

No Brasil, anterior ao PNAIC, foram realizadas as seguintes avaliações externas (Tabela 3) que serão analisadas posteriormente:

- Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O resultado desta, juntamente com Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), faziam parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). E, também, é um dos componentes para o cálculo do IDEB.

Ressalta-se que, a partir de 2019, a Prova Brasil ou ANRESC, a ANEB e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização - que surgiu a partir do PNAIC), deixaram de existir e todas as avaliações externas realizadas pelo MEC passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos[21].

- Provinha Brasil[22].

TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

NOME DA AVALIAÇÃO	PERIODICIDADE	TURMAS AVALIADAS	O QUE É AVALIADO	RESULTADOS
ANEB	Bianual Amostral Escolas de ensino público e particular	- 5.º anos do EF; - 9.º ano do EF; - 3.º ano do EM.	- Língua Portuguesa, leitura e interpretação de texto; - Matemática, resolução de problemas.	As informações não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores, mas fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais.

[21] Informação que consta no site: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico. Acesso em: 18 mar. 2020.

[22] A Provinha Brasil é uma avaliação idealizada e realizada pelo MEC onde é possível ter o resultado individual de cada estudante.

ANRESC ou PROVA BRASIL*	Bianual Todas as escolas públicas urbanas e rurais com o mínimo de 20 alunos. Amostral na rede particular	- 5.º anos do EF; - 9.º ano do EF; - 3.º ano do EM.	- Língua Portuguesa, leitura e interpretação de texto; - Matemática, resolução de problemas.	Divulgado no ano seguinte ao que realizado no site do MEC, juntamente com o resultado do IDEB com notas por Estado, Municípios e escola. Constam também os níveis de aprendizado com a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.
PROVINHA BRASIL	Duas vezes ao ano, uma no início e outra no final.	2.º ano do EF.	- Língua Portuguesa, leitura e letramento inicial; - Matemática, resolução de problemas.	Resultado por estudante, turma e escola, com os níveis de desempenho de 1 (mais fraco) a 5 (alfabetizado).

* Para o IDEB consta o resultado da ANRESC ou Prova Brasil, taxa de aprovação, reprovação e abandono.

FONTE: elaborada pela pesquisadora a partir dos dados das Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005 e Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007 (2021).

Outro aspecto importante que envolve resultados educacionais é o Censo Demográfico de 2010. Um dos focos de sua investigação é a educação, envolvendo os dados de alfabetização em idade escolar, importante para essa pesquisa.

3.3.1 Prova Brasil, como parte integrante do SAEB e do IDEB

A Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005, instituiu o SAEB, que seria composto por dois processos de avaliação:

- ANEB: do qual participavam estudantes dos Sistemas de Ensino público e particular, abrangendo escolas que não atendiam aos critérios da ANRESC (Prova Brasil), selecionadas por amostragem. Participavam estudantes do 5.º ano do EF e 3.º ano do EM. Realizada a cada dois anos.

- ANRESC ou Prova Brasil: também bianual, com a participação de turmas com mais de 20 estudantes de escolas urbanas e rurais da rede pública e em uma amostra da rede privada, com estudantes do 5.° e do 9.º do EF e do

3.º ano do EM. A avaliação compunha-se por duas provas: Língua Portuguesa onde o foco era a leitura e a interpretação de textos; Matemática pautada na resolução de problemas.

As provas são realizadas a partir de Matrizes de Referências, um documento que cita descritores com um conjunto de competências e habilidades, que define o que vai ser aferido em uma avaliação em larga escala. Essas foram construídas a fim de garantir a transparência e legitimidade do processo avaliativo, pois informam a todos os envolvidos o que será avaliado. Assim, para a construção das matrizes da Prova Brasil foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "Estados da arte" de cada disciplina, a consulta a professores regentes das disciplinas e análise dos livros didáticos mais utilizados (BRASIL, 2009).

Oliveira e Lima destacam a importância e o cuidado de não privilegiar no âmbito escolar somente as matrizes de referência:

> Torna-se necessário ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que possa ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no SAEB e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. As matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula (OLIVEIRA; LIMA, 2009, p. 5).

Segundo os documentos institucionais do MEC, a Matriz de Referência não engloba todo o currículo, é apenas um recorte do que é possível avaliar em testes padronizados. Aqui há o perigo de privilegiar no ambiente escolar somente os descritores, balizando e esquecendo do currículo da rede de ensino, que é bem mais amplo e comporta outros conteúdos essenciais. Essa manipulação onde as matrizes de referência e a avaliação externa acabam sendo indutoras do currículo, podendo interferir no resultado, aumentando o IDEB, mas decaindo a qualidade da educação em loco. Portanto, a Prova Brasil acaba exercendo uma influência na prática docente, condicionando a atuação de diretores e professores ao modelo de avaliação e aos descritores praticados no instrumento.

Outro aspecto sobre avaliações, que percebo enquanto pedagoga e professora, é que no ambiente escolar a pressão dos processos de ensino e aprendizagem já recaem mais sobre os professores do que sobre os próprios

estudantes. Com as avaliações externas quando o resultado é favorável será vangloriado mais a administração pública, caso contrário, a culpa e a cobrança cairão sobre a escola e seus professores.

Para alguns autores, que serão citados a seguir, há aspectos positivos nas avaliações externas, pois geram indicadores capazes de apresentar um diagnóstico do sistema educacional. Esses dados são utilizados pelas gestões federal, estadual e municipal para desenvolver ações que permitam a criação e o acompanhamento das políticas públicas, proporcionando o direcionamento de mudanças, visando à qualidade do ensino. Mendonça, Rêgo e Silva reforçam isso:

> As análises dos indicadores educacionais de qualidade da educação é uma ferramenta de fundamental importância pois atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (MENDONÇA; RÊGO; SILVA, 2017, p. 1595).

Alavarse e Machado (2014) também defendem que as avaliações institucionais do MEC e seus resultados servem de diretriz para o desencadeamento das políticas públicas educacionais. Os autores destacam a importância desse processo em nível macro e micro:

> A criação da Prova Brasil e do IDEB colocaram o debate sobre a qualidade da educação brasileira em outro patamar. Por um lado, a Prova Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impeliu, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, o IDEB, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu Município e da escola de seu bairro. Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado. (ALAVARSE; MACHADO, 2014, p. 415).

Para os autores citados, as avalições externas podem identificar problemas na Educação Básica, até mesmo aqueles regionais, pois proporcionam aos profissionais da educação e à sociedade os resultados, podendo cada pessoa acompanhar a evolução (ou não) da qualidade da

educação ao longo do tempo. Como também oferecem subsídios para formulação e reformulação de Políticas Públicas.

Um aspecto destacado pelos autores é a participação no processo de análise desses resultados. Nas escolas destaca-se o papel das equipes pedagógica e administrativa, que após a divulgação dos resultados, podem promover debates e reuniões para discutir sugestões efetivas, com a interlocução de todos da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis). Todos tornando-se corresponsáveis pelo processo de influência local para que as autoridades criem políticas educacionais que promovam a melhoria.

Para um trabalho integrado entre as mantenedoras das redes de ensino, escola e professores considerarem os resultados é fundamental. Os resultados são divulgados pelo IDEB, que são calculados com base em dois pilares: as informações sobre o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e os dados estatísticos sobre rendimento escolar do censo escolar da Educação Básica (taxas de aprovação, reprovação e abandono). Segundo Fernandes, no relato da Experiência do IDEB:

> A lógica que rege o IDEB é a de que uma boa escola é aquela em que o estudante passa de ano, sem perder tempo com reprovações, e, ao final do processo, efetivamente aprende. O conceito embutido no indicador é o de que um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo grande parte deles abandonar a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que os que concluam essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Da mesma forma, não seria interessante um sistema educacional em que os estudantes fossem sempre aprovados e concluíssem o ensino médio na idade correta, mas aprendessem pouco (FERNANDES, 2007, p.2).

Citou-se no primeiro capítulo que as políticas públicas voltadas para a educação são formuladas considerando a escola ideal com estudantes que não possuem dificuldade de aprendizagem, nesses moldes, não há o caminho para a reprovação. Quanto maior a taxa de aprovação, maior será o índice final do IDEB para a escola, a variação de um índice afeta o resultado do outro. O autor também cita a conclusão do ensino na idade certa, que seria a condição ideal. Quando há a distorção idade-série, também há o agravamento da repetência e da evasão escolar.

Assim, o IDEB surgiu como um indicador de regulação com plano de metas objetivas e individualizadas para cada escola, para os Municípios e os Estados brasileiros. A ideia era atingir uma meta nacional de qualidade, tanto que o MEC define que o objetivo único deste índice é alcançar 6 pontos nos anos iniciais do EF até 2022, para os anos finais do EF em 2025 e para o EM, em 2028, essa média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos[23]. A escolha dessa nota é de acordo com o nível de desempenho dos estudantes brasileiros com melhores pontuações no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ou seja, a nota seis é considerada alta se pensarmos que o melhor resultado brasileiro em uma avaliação internacional. O PISA é uma referência de avaliação educacional internacionalmente, avalia o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, Matemática e Ciências, sendo realizado a cada três anos e, a cada ano uma área é avaliada. O desempenho do Brasil em todas as áreas sempre foi inferior à média dos países participantes[24].

A tabela 4 a seguir, destaca as metas e os resultados, a partir de sua primeira aferição até o ano anterior que estabelece o PNAIC, nos anos iniciais/finais do EF e do EM.

TABELA 4 - METAS E RESULTADOS DO IDEB BRASILEIRO, ENTRE 2007 A 2011

Etapa de ensino	Meta prevista	Índice atingido	Meta prevista	Índice atingido	Meta prevista	Índice atingido
	2007	2007	2009	2009	2011	2011
Anos Iniciais do EF	39	42	42	46	46	50
Anos Finais do EF	35	38	37	40	39	41
EM	34	35	35	36	37	37

FONTE: Adaptação da pesquisadora do site: http://ideb.inep.gov.br/resultado. Acesso em: 20 mar. 2020.

Ao observar os resultados do IDEB por etapa de Ensino, destaca-se que há uma crescente nos resultados, que as metas previstas foram alcançadas. Porém, nos trazem outro aspecto importante para consideração, quanto mais anos de estudos há uma queda visível, ressalta-se que as Matrizes de Referência para o EF anos iniciais e finais e para o EM possuem descritores diferentes.

[23] Dado que consta no site: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 8 dez. 2020.
[24] Dados que constam do site: https://blog.portabilis.com.br/entenda-o-que-e-o-pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em: 19 jul. 2020.

Nas escolas do Brasil não há um modelo único de avaliação, algumas delas utilizam pareceres descritivos da aprendizagem dos estudantes, letras, conceitos, valores numéricos de 0 a 10 ou de 0 a 100. O estudante precisa tirar uma nota mínima ou ter uma média para ser aprovado de ano/tapa. Essa nota mínima pode ser 5, 6, 7 ou 50, 60, 70, de acordo com cada instituição. A partir desse critério, muitas pessoas podem fazer uma relação do IDEB com o índice da escola e a média escolar, considerando que a educação no Brasil "vai mal", pois as instituições escolares não conseguem atingir nem a média. Ainda que a escala do IDEB seja baseada nas notas escolares, não se pode compará-las. Por exemplo, uma nota 6 para um estudante é considerada mediana (ou abaixo da média, se a escola adota como mínimo para aprovação a nota 7). Para uma escola ou rede, um índice 6 é uma pontuação muito relevante. Esses resultados são divulgados pela mídia e os dados estatísticos repercutem no setor educacional, político e no país, pois muitos fazem a comparação com a nota individual do estudante. A partir deles é realizado um julgamento injusto de valores que condena e rotula as escolas com baixo rendimento. Não há um enfoque nos fatores que levaram a esse resultado, sejam eles socioeconômicos, pela escassez de financiamentos do governo para algumas etapas de ensino, pela falta de incentivo aos estudos, pela desvalorização dos profissionais do magistério e até pela ausência de políticas públicas educacionais, que promovam e busquem a melhoria nas condições físicas, materiais das escolas.

Além do resultado do IDEB é importante observar também os dados de proficiência da Prova Brasil (escala SAEB), que indicam a pontuação que a rede de ensino e as escolas possuem. A proficiência do SAEB apresenta uma escala que tem a habilidade ou competência em uma determinada área de conhecimento. Há quatro níveis de aprendizagem da escala de proficiência do SAEB: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, conforme a Tabela 5.

TABELA 5 - NÍVEIS DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES DO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Níveis de aprendizagem	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
	Nível	Resultado	Nível	Resultado
Abaixo do básico	Nível 0	125 ou menos	Nível 0	125 ou menos
	Nível 1	125 a 150	Nível 1	125 a 150
			Nível 2	150 a 175
Básico	Nível 2	150 a 175	Nível 3	175 a 200
	Nível 3	175 a 200	Nível 4	200 a 225

Adequado	Nível 4	200 a 225	Nível 5	225 a 250
	Nível 5	225 a 250	Nível 6	250 a 275
Avançado	Nível 6	250 a 275	Nível 7	275 a 300
	Nível 7	275 a 300	Nível 8	300 a 325
	Nível 8	300 a 325	Nível 9	325 a 350
	Nível 9	maior que 325	Nível 10	350 a 375

FONTE: Adaptação da pesquisadora do site: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas. Acesso em: 25 fev. 2020.

No nível “abaixo do básico” encontram-se os estudantes que tem domínio insuficiente para a etapa de ensino que está cursando. No “Básico” os estudantes que possuem o domínio mínimo dos conteúdos da sua série. Já no nível “Proficiente”, demonstram um conhecimento adequado para a série em que estão matriculados. O nível “Avançado” corresponde aos estudantes que têm domínio maior do que o exigido para a sua série.

Essa escala foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ajuda a orientar o professor com relação aos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, bem como, aqueles que ainda precisam ser trabalhados em sala de aula, atuando com maior precisão na detecção das dificuldades dos estudantes, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para facilitar e garantir os processos de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se a importância dos dados do IDEB serem considerados em conjunto com a proficiência do SAEB, já que esse revela o nível de aprendizagem dos estudantes que participaram da avaliação. A tabela 6 apresenta a média nacional de Proficiência do SAEB nos anos anteriores do PNAIC.

TABELA 6 - MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO 5.° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, AO LONGO DAS EDIÇÕES DO SAEB ENTRE 2005 E 2009

	2005	2007	2009
Língua Portuguesa	172,31	175,77	184,29
Matemática	182,38	193,48	204,30

FONTE: Adaptação da pesquisadora do “Relatório SAEB (ANRE e ANRESC) 2005-2015 panorama da década”.

O IDEB do EF apresenta avanços no território nacional, porém os resultados do SAEB ainda não foram satisfatórios. Ao relacionar o resultado da proficiência (tabela 6) com os níveis de aprendizagem (tabela 5), tanto em Língua

Portuguesa como em Matemática, os estudantes ainda estão aprendendo o básico, ou seja, eles terminam as séries iniciais da Educação Básica com conhecimentos mínimos daquilo que foi ensinado.

Os dados do IDEB deveriam constituir uma oportunidade de reflexão sobre a educação. Contudo, os resultados são amplamente divulgados pelos meios midiáticos, evidenciando as taxas tidas como “melhores” e as “piores”, virando um ranking de escolas. Os resultados divulgados das avaliações externas, segundo Ball, se torna o terror da performatividade, isso é:

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação (2002, p.4).

Relacionando o conceito de performatividade e o modo como a sociedade absorve esses indicadores como dados absolutos e isolados, sem entender o contexto real, sem fazer as devidas relações com questões físicas, sociais e econômicas. Acaba ocorrendo um ataque à escola e a seus profissionais, como se os dados estatísticos fossem apenas do professor, um bode expiatório e culpabilizado pelos resultados aquém do que se esperava. Os resultados das avaliações externas influenciam o “ser professor” que, ao invés de priorizar a aprendizagem dos estudantes, evidencia um recorte de um resultado de um índice ou de uma avaliação externa educacional, onde o desempenho de um único momento vale mais que o trabalho realizado cotidianamente.

3.3.2 Provinha Brasil

Outra avaliação externa de larga escala idealizada pelo MEC era a Provinha Brasil, aplicada aos estudantes matriculados no 2.° ano do EF da rede pública, desde que o Município fizesse a adesão de sua rede de ensino. Essa avaliação foi criada por meio da Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007, e fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esse plano estabelecia que todas as crianças de até oito anos de idade deveriam saber ler

e escrever. A Provinha Brasil começou a ser aplicada em 2008 e foi realizada até 2016. Ela apresentava um diagnóstico para o nível de alfabetização e letramento da escola, das suas turmas e de cada estudante individualmente.

A Provinha Brasil era composta por dois testes:

- Língua Portuguesa ou leitura, com o foco em alfabetização e letramento inicial.

- Matemática, com o foco em resolução de problemas.

Ressalta-se que a data exata de aplicação da Provinha Brasil era decisão da rede de ensino, mas esta deveria ocorrer duas vezes ao ano: uma no início e a outra no final do ano letivo. Planejar e aplicar a prova em dois momentos era uma maneira de realizar uma análise mais precisa do que foi agregado na aprendizagem das crianças e permitir o desenvolvimento de ações corretivas para garantir um aprendizado mais efetivo. Com o resultado da correção em mãos, era possível identificar qual o nível de Alfabetização e de Matemática em que cada estudante se encontrava e criar estratégias para garantir a sua aprendizagem.

São descritos cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha, sendo o nível 1 o mais fraco/preocupante e o nível 5 para estudantes já alfabetizados. Esses níveis servem para mostrar como estava o processo de aprendizagem no momento de aplicação da Provinha.

Os professores são os atores sociais mais diretamente envolvidos na aplicação e correção da prova. O documento que orienta como devem ocorrer esses processos pressupõe que os professores terão condições de perceber o nível em que seus alunos estão e, conhecendo o resultado individual de cada estudante, poderia replanejar o seu trabalho, reavaliar os seus métodos no intuito de melhorar a aprendizagem de cada discente. E ao final do ano letivo perceber o que foi acrescentado de habilidades em leitura. Como é exemplificado por Boas e Dias:

> Dentre os exames em larga escala, a Provinha Brasil se destaca pela sua singularidade: é elaborada por pessoas externas à escola, mas é aplicada e corrigida pelos professores da escola e os seus resultados nela permanecem. Essa sistemática oportuniza à escola analisar todo o processo de desenvolvimento desse instrumento e, de modo particular, os resultados obtidos, para que, juntamente com as informações fornecidas pela avaliação praticada pelos professores,

> possibilitem o reconhecimento das necessidades de reorganização do trabalho pedagógico. (BOAS; DIAS, 2015, p. 36).

Ressalta-se que, desta maneira, a responsabilidade da avaliação externa, como a evolução do estudante recai somente sobre o docente. Esse, muitas vezes, apresenta dúvidas e necessita de auxílio pedagógico até para o método de alfabetização que utilizará, que dirá compreender os resultados de um teste e fazer proposições para melhoria.

Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados para compor outra avaliação externa, como o SAEB e o IDEB, mas para fornecer respostas diretas aos gestores escolares. Alguns diretores e pedagogos de posse desses resultados auxiliaram suas equipes a criarem meios para promover e melhorar o ensino. Porém, alguns gestores confrontavam seus educadores, fazendo comparações entre as turmas, sem considerar as especificidades de cada uma, criando episódios de constrangimento no interior da escola, desconsiderando o trabalho do professor e usando a prova como um meio classificatório e até vexatório. Alguns desses fatos foram vivenciados pela pesquisadora no seu ambiente de trabalho ou relatados por colegas que atuavam nas escolas municipais de Curitiba, também fizeram parte de um artigo de Boas e Dias, intitulada "*Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?*". Ressalta-se que o MEC destacava a Provinha Brasil como um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que forneceria informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino. Isso é reforçado na pesquisa das autoras citadas:

> Para que a Provinha Brasil cumpra seu propósito diagnóstico e não concorra para a desqualificação do trabalho docente, precisa ser inserida em uma cultura avaliativa que dê ênfase à conquista das aprendizagens por estudantes e professores e despreze atividades e contrariamente à classificatória, propõe-se a promover as aprendizagens não somente dos estudantes, mas, também dos professores. Para que estes a compreendam e a pratiquem em benefício das aprendizagens dos estudantes, devem perceber-se em permanente processo de aprendizagem (BOAS; DIAS, 2015, p. 51).

Quanto às demais avaliações do MEC, como o SAEB e o IDEB, seus resultados são publicados em nível nacional por diversas mídias. Já a Provinha Brasil era um mecanismo de avaliação da escola e poderia assessorar no seu trabalho pedagógico.

Para organizar os dados sobre a Provinha Brasil, o MEC fornecia uma planilha que auxiliava a correção da prova e no resultado de cada estudante, de cada turma participante e do geral da escola. A orientação do documento *Guia de Aplicação, Correção e Aplicação do Resultado* é que a planilha e os resultados poderiam ser divulgados para seus profissionais e até mesmo para a comunidade escolar, permitindo aos pais ou responsáveis o acesso à prova, ao resultado de seus filhos, da turma deles e da escola. Essa divulgação permitiria aos responsáveis conhecer os níveis em que seu filho se encontrava nos testes de leitura e Matemática, a interpretação desses níveis (Abaixo do Básico, Básico, Adequado ou Avançado) com uma lista de habilidades que ele demonstrava ter alcançado e como auxiliar para que houvesse o avanço de nível. Uma das intenções era de que os pais ou responsáveis acompanhassem a aprendizagem e participassem do processo de alfabetização. A ideia era responsabilizar também os pais, não somente a escola e professores pelos resultados alcançados.

O documento cita também a importância de as Secretarias de Educação planejarem como realizarão a interpretação, utilização e divulgação dos resultados. Assim, algumas redes de ensino criaram mecanismos para terem acesso aos resultados das escolas, das turmas e dos estudantes. Isso com propósitos diversificados, em posse desses dados, houve quem os utilizasse para um rol de classificação das escolas e, também aquelas que estabeleceram metas pedagógicas para a melhoria de seus sistemas educacionais, por meio de políticas públicas locais, como por exemplo, financiamento para formação continuada aos professores e para o atendimento especializado aos estudantes com dificuldade de aprendizagem.

A Professora Freitas (2013) cita que a Provinha Brasil deveria diferenciar-se das demais avaliações realizadas no País pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Ela também cita que, apesar de ser um instrumento pedagógico sem fins classificatórios, alguns gestores (prefeitos e secretários) – no sentido de capitalizar política e partidariamente os resultados da aprendizagem dos estudantes de suas redes, divulgam os mesmos nos meios midiáticos, tornando possível a classificação das escolas.

Divulgar os resultados em todas as instâncias, dá a sensação que a Provinha Brasil apresentava um modelo democrático e ético, pois incluiria todos os interessados (gestores, diretores escolares, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis), onde cada um poderia contribuir na melhoria de qualidade no ambiente educacional e no processo de alfabetização das crianças. Isto porque a cobrança de todas as instâncias por resultados positivos, fez com que muitas crianças fossem treinadas para responder as questões, até mesmo por meio de simulados (ressalta-se que eram crianças do 2.º ano – antiga 3.ª série, faixa etária entre 6 e 7 anos). Isso faz com que o conteúdo escolar seja deixado de lado, o mínimo que será cobrado na prova se torne o conteúdo essencial, privilegiando somente as duas áreas aferidas na prova, Língua Portuguesa e a Matemática. E o direito à aprendizagem dos estudantes e o seu desenvolvimento integral que abranja todas as áreas do conhecimento são deixados de lado.

3.3.3 Censo Demográfico 2010

O Censo Demográfico é uma fonte de referência para conhecer as condições de vida da população de um País. O órgão responsável por esta coleta de dados é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Seus profissionais percorrem os Municípios do país visitando domicílios, entrevistando as pessoas e recolhendo as informações necessárias. No Brasil, o Censo é realizado a cada 10 anos, o último aconteceu em 2010. Em relação à educação são computados dados sobre as condições de alfabetização, a frequência das crianças em creche ou escola, grau de instrução, a rede de ensino e gestão da educação, entre outros aspectos.

Um dos dados mais relevantes para esta pesquisa é o que diz respeito à alfabetização em idade escolar, para esse item o Censo de 2010 destacava:

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

Esses dados mostram a disparidade da educação brasileira, a divisão por Estados e regiões, sendo que este último, segundo o documento do IBGE (2010), foi fundamentado na premissa do desenvolvimento capitalista de produção, com algumas áreas sofrendo grandes mudanças institucionais e avanços socioeconômicos, enquanto outras se manteriam estáveis ou apresentariam problemas acentuados. Assim, percebe-se que as regiões estimadas como mais ricas tiveram um desempenho maior na comparação com as áreas consideradas mais pobres. Evidenciando somente o total final dos dados, sem destacar outros aspectos relevantes como: a origem social e cultural dos estudantes, o que leva a discriminações dos diferentes aspectos como riqueza/pobreza, cor/raça, religião, gênero, entre outros. Os investimentos realizados pontualmente em cada Município nas ações formativas para os profissionais da educação e no apoio financeiros às escolas, melhorando sua infraestrutura; até mesmo dados relevantes para manter o estudante na escola como: o transporte das regiões mais longínquas para a unidade educativa, a alimentação escolar adequada que influencia o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, entre outros.

Os dados do Censo nos reportam também sobre o que há de comum nos currículos dos diferentes Municípios brasileiros, ou seja, qual o conteúdo mínimo que o estudante deve saber para ter seu direito de aprendizagem garantindo, assunto discutido amplamente no PNE, citado na meta 7, na estratégia 7.1:

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2015, p.61).

A partir desse meta surge a cobrança dos atores políticos por um documento que aborda-se todas as áreas do conhecimento e os objetos de aprendizagem, trazendo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que devem ser ensinados aos estudantes ao longo das etapas da Ensino Básico, independente da região brasileira. Assim o MEC elabora e publica a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento orientador curricular, onde os conteúdos mínimos a serem trabalhados têm um papel de destaque em cada

área do conhecimento. No documento há ênfase para a elaboração dos currículos:

> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p.8).

Porém surge alguns questionamentos sobre a ênfase desse documento, já que o seu texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino que só é descrito em um documento curricular. Assim, a partir da BNCC e seus apontamentos, cabe aos Estados e Municípios elaborarem seus próprios currículos, observando suas particularidades e culturas locais. Destacando ainda, que a BNCC e sua lista de conteúdos mínimos serviram de referência para as próximas avaliações externas e também para o Censo.

Além disso, os dados apresentados no Censo de 2010 representavam a educação em um país que já apresentava em suas leis a garantia ao acesso à escola. No Brasil vários documentos oficiais como a Constituição de 1988, a LDB n.º 9394/96, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 13 de julho de 1990, asseguram essa obrigatoriedade e responsabilidade do Estado em oferecer e garantir o acesso dos educandos à Educação Básica. Aqui aparece uma grande contradição, por um lado, as leis contribuem para o acesso da população à escola, garantindo o avanço da escolarização. Mas por outro lado, somente o acesso e a frequência dos estudantes não são suficientes para garantir a sua aprendizagem.

3.4 EXPERTISE

Nesse capítulo, até o momento, analisaram-se alguns aspectos relevantes ao contexto de influência na educação nacional. Retomando podem-se citar: a proposta de governo da Presidente do Brasil na época, a qual tinha como uma das metas a superação do analfabetismo, não só em idade adulta, mas com propostas de incentivo à alfabetização escolar até os oito anos de idade; o documento final do CONAE 2010 no qual estava incluso o PNE com as

diretrizes, metas e estratégias para o decorrer de um decênio na educação brasileira, onde destaca-se a meta n.º 5 em que constava a garantia de que as crianças até oito anos de idade estivessem alfabetizadas; os resultados das avaliações externas realizadas pelo MEC com os resultados aquém do esperado tanto pelos dados oficiais quanto pelos meios midiáticos que divulgam o resultado pela sociedade; o Censo Demográfico 2010 com os dados referentes à alfabetização em idade escolar. Tudo isso demonstra a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização na idade certa e na formação continuada dos profissionais que atuavam com essa etapa de ensino.

Um marco regulatório decisivo para a o incentivo à formação continuada de docente nas últimas décadas surgiu com a LDB n.º 9394/96. Essa lei já possui vinte e quatro anos, mesmo com adendos e alterações é ela que está em vigor e tem citações importantes sobre formação continuada:

- art. 61, inciso I, garante que a formação continuada ocorra inclusive mediante a capacitação em serviço.

- art. 67, inciso II, destaca-se a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado.

- art. 87, inciso III, reforça que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Um dos avanços da LDB é atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto à oferta de formação continuada. Assegura isso enquanto política pública, um dever do Estado e um direito do profissional. Assim surgiram formações continuadas para aperfeiçoamento aos profissionais do magistério que atuavam com a Educação Básica ofertadas pelo MEC, conforme destaca-se na tabela 7.

TABELA 7 - FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELO MEC AOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FORMAÇÃO	ANO QUE INICIOU	PROPÓSITO
Parâmetros em ação	1997	apoiar e incentivar a formação de professores e especialistas em educação, para que fosse condizente com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001	com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização, com metodologia de estudos e atividades práticas em Língua Portuguesa e Matemática.
Toda Criança Aprendendo	2003	mudar a situação da alfabetização em idade escolar no Brasil, com um programa de apoio ao letramento da população estudantil.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR)	2004	contribuir para a melhoria da formação dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação e estudantes.
Pró-Letramento	2009	formações continuadas ligadas ao RENAFOR, melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática.

FONTE: Adaptação da pesquisadora (2020).

Uma das formações continuadas ligadas ao RENAFOR foi o Pró-Letramento, que será analisado a seguir, devido à importância desse programa, pois serviu como referência direta e inspiração para o PNAIC.

2.4.1 Uma experiência nacional / Pró-Letramento

O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do EF (Pré, 1.º a 4.ª série ou 1.º ao 5.º ano), instituído pela Portaria n.º 09 de 30 de junho de 2009 do MEC. Sua principal meta era desenvolver a aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática.

A estrutura dessa formação contava com cinco atores essenciais que eram responsáveis pela propagação do programa no Estado:

> **Coordenador Geral do Programa:** deve ser profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.
> **Formador:** deve, preferencialmente, ser vinculado à Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos.
> **Coordenador Administrativo do Programa:** deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no Município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação.
> **Orientador de Estudos:** deve ser professor efetivo do Município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas.
> **Professor Alfabetizador:** deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1.ª a 4.ª série ou 1.º ao 5.º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição. Para a etapa do revezamento, este, deve ter participado da 1.ª etapa do programa. (BRASIL, 2008, p. 2 – grifo do autor).

Conforme orientação do documento Guia Geral do Pró-Letramento, para realizar a formação houve encontros entre as equipes de trabalho, mas eram os formadores, em conjunto com os Orientadores de Estudos que apresentavam e discutiam as práticas que seriam desenvolvidas em cada aula. Essas, tiveram a duração total de 180 horas, distribuídas em uma formação inicial e dois "Seminários de Acompanhamento" junto à universidade formadora. Os Orientadores de Estudos atuavam diretamente com os Professores Cursistas, que participavam do curso com carga horária de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas a distância. Para o andamento dos encontros utilizavam material impresso, distribuído a todos os participantes e vídeos. O curso era dividido em duas etapas: 1.ª Alfabetização/Linguagem e a 2.ª Matemática, com a proposta que o Professor Alfabetizador realizasse uma a cada ano, de modo a permitir que ele aprofundasse seus conhecimentos nas duas áreas.

Os objetivos do Pró-Letramento eram:

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

Percebe-se que a ideia era subsidiar a ação pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, contribuindo para o processo de ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A formação promoveu uma reflexão e a reconstrução do conhecimento tanto individual como no ambiente escolar, promovendo a formação em rede com participação das Instituições de Ensino Superior (IES), das Secretarias e das escolas.

Os seguintes aspectos do Pró-Letramento fizeram com que ele tivesse destaque nas formações ofertadas pelo MEC: número de Professores Cursistas

participantes[25]; algumas indicações de mudanças na aprendizagem dos estudantes; material didático preparado com as bases necessárias ao professor, destacando os conteúdos a serem ensinados aos estudantes e práticas de como ensinar. O programa também foi pioneiro na inclusão da área de Matemática nos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC.

A última edição do Pró-Letramento foi realizada no ano de 2013. Nesse mesmo período iniciou-se o PNAIC de Alfabetização. Porém, é necessário destacar que muitas características da organização dessa formação serviram de base ao Pacto, como:

- a estrutura da formação: ambas as formações destacam a participação das IES, com Coordenadores, Formadores, Orientadores de Estudos e Professores Cursistas como participantes;

- os materiais impressos: ambas as formações distribuíram aos Professores Cursistas materiais impressos pelo MEC para orientar o trabalho;

- as etapas: no seu primeiro ano (2013), o PNAIC ofereceu formação em Língua Portuguesa e em 2014 em Matemática. Aspecto citado pelas autoras Zontini e Mocrosky:

> Vemos nos dois programas, Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a mesma compreensão de alfabetização e letramento, melhor definida nos programas pelo termo “alfabetizar letrando” como uma forma de abranger o que deve ser ensinado/tratado nos anos iniciais do ensino fundamental (ZONTINI; MOCROSKY, 2014, p. 13).

Esses aspectos nos mostram que o Pró-Letramento foi um dos aportes para o PNAIC. Os Programas apresentam denominações diferentes, mas ambos apresentam a mesma perspectiva formativa: discussões teóricas a respeito da Alfabetização, do letramento e da Alfabetização Matemática, com ênfase a atividades práticas. Outro aspecto a ser destacado em ambos os Programas é a colaboração do MEC, das secretarias municipais, das IES, dos Formadores, dos Orientadores de Estudos, dos Professores Cursistas, evidenciando uma

---

[25] No período de 2006-2008, o Programa teve inscritos 277.600 professores da Educação Básica de mais de 1.155 Municípios, em 12 Estados, nas áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. Em 2009, estavam inscritos 172.941 cursistas. Em 2010, em continuidade a cursos iniciados, cerca de 67.000 professores foram atendidos. Para 2011, a previsão é atender cerca de 32.000 cursistas. Dados do Relatório de Gestão do Ministério de Educação, Exercício 2010, Brasília/DF.

formação em rede, que atingisse o professor e sua prática pedagógica, e, consequentemente, também o estudante, alavancando a sua aprendizagem.

> Na formação de rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo (SOARES, 2014, p. 150).

A ideia principal dos Programas Educacionais de formação em rede era preparar o maior número de profissionais, a fim de que estes pudessem e tivessem condições de cessar o fracasso escolar e melhorar os índices de aprendizagem e, por conseguinte, o de proficiência, aumentando índices das avaliações externas (ideal para o gestor político). Contudo, acredita-se que esperar que somente o trabalho do professor sane todos os problemas e dificuldades de aprendizagem existentes em uma sala de aula é uma utopia. Há outras ações que deveriam ser articuladas com a formação, por exemplo, condições adequadas de trabalho tanto em nível material, tecnológico e financeiro e, também, outros direitos sociais a serem garantidos para uma vida mais digna para a população.

3.4.2 Uma experiência local / PAIC

Em 2007, no Ceará, o percentual de crianças alfabetizadas ao término do 2.º ano do EF era de apenas 39,9%, conforme dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em 2015, 86% das crianças encontram-se alfabetizadas ao término do 2.º ano[26]. Esse salto em quantidade e qualidade é o resultado de uma política pública prioritária do Governo do Estado, que teve início em 2007. O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) um programa de cooperação entre Governo do Estado e Municípios cearenses com a finalidade de alfabetizar os estudantes da rede pública de ensino até o final do segundo ano do EF. O PAIC colaborou para a

[26] Dados retirados do site: https://www.seduc.ce.gov.br/2019/05/07/spaece-ceara-atinge-menor-percentual-de-criancas-nao-alfabetizadas-da-historia. Acesso em: 25 fev. 2020.

estruturação por parte do MEC do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ball, Bowe e Gold (1992) definem que a política é ligada ao conhecimento, analisando o problema e identificando quais os meios de resolver, a fim de chegar a um objetivo comum. Assim, a ideia SPAECE de avaliar a alfabetização no Estado do Ceará, verificar que os resultados estavam aquém do esperado e criar alternativas para resolver essa situação, buscando a melhoria coletiva e o bem-estar comum, colocando em prática uma política pública com lei e investimentos do governo, foram fundamentais para a melhoria dos dados e da educação cearense. O PAIC trouxe desenvolvimento e garantiu o direito à educação aos cidadãos cearenses, tornando-se exemplo para uma nova política pública educacional em nível nacional.

O PAIC surgiu com o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Esse Comitê era constituído pelos representantes políticos do legislativo, instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais. O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar, para isso desenvolveram pesquisas e divulgaram relatório contendo os seguintes resultados:

> - somente 15%, de uma amostra de cerca de 8.000 estudantes leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
> - 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
> - a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
> - grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.[27]

Ao término desse resultado, foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), cujo objetivo era apoiar os Municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do EF.

Em 2007, o Governo do Estado do Ceará assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública educacional do Estado. Com ações

---

[27] Resultados retirados do site: https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia. Acesso em: 26 fev. 2020.

voltadas para a valorização e profissionalização dos professores do Ensino Básico; redimensionamento e aumento de recursos financeiros para a educação; revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério; estabelecendo sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças; adoção de políticas locais para incentivo à leitura e a escrita.

O programa teve tanto sucesso que em 2011 suas ações foram ampliadas até o 5.º ano nas escolas públicas dos Municípios cearenses, recebendo o nome de PAIC+5. Em 2015, o programa atendeu as instituições educacionais cearenses do 6.º ao 9.º ano, chamado de MAIS PAIC.

Para o EF anos iniciais o PAIC oferece cooperação técnico-pedagógica aos Municípios para a prática de propostas didáticas de alfabetização; materiais didáticos estruturados para professores e estudantes do 1.º e 2.º anos e material de apoio pedagógico para professores; formação docente continuada e em serviço nos Municípios, através de formadores especializados; acompanhamento pedagógico para estudantes ainda não alfabetizados, independentemente da turma em que estejam matriculados.

Encontraram-se os mesmos propósitos do PAIC no PNAIC, como os próprios nomes dos programas citam: tornar a alfabetização na idade certa uma prioridade. Ambos os programas oferecem materiais pedagógicos, instituição de sistemas que avaliem as séries iniciais do EF e formação continuada aos profissionais alfabetizadores.

TABELA 8 - RESULTADO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE), DESENVOLVIDO PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC) – DADOS DE 2018

2.º ANO					
Crianças alfabetizadas	2007	2018	Crianças não alfabetizadas	2007	2018
	39,9%	89,6%		47,4%	3,5%
5.º ANO					
Níveis* de aprendizagem em Português	2007	2018	Níveis de aprendizagem em Matemática	2007	2018
	6,9%	53,7%		3,6%	41,2%
9.º ANO					
Níveis* de aprendizagem em Português	2012**	2018	Níveis de aprendizagem em Matemática	2012**	2018
	8,6%	21,8%		3,9%	12,7%

*** Os dados são comparados a 2012 por ser o ano em que o Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano) começou a ser acompanhado pelo SPAECE.**
**** Níveis de desempenho por meio dos perfis de proficiência: desejável, suficiente, intermediário, alfabetização incompleta e não alfabetizado, no quadro está destacado o nível desejável (adaptação da pesquisadora).**

FONTE: dados do site: https://www.seduc.ce.gov.br/2019/06/06/com-os-melhores-resultados-na-historia-182-municipios-recebem-premio-escola-nota-dez/. Acesso em: 29 dez. 2020.

Segundo dados do site SEDUC[28] (Secretaria da Educação do Ceará) com o PAIC, o PAIC+5 e o MAIS PAIC, a educação cearense alcançou seus melhores resultados em 2018, último ano avaliado e divulgado (Tabela 8). O site destaca também que o resultado do IDEB de 2017 das cem melhores escolas públicas brasileiras, 82 estão localizadas no Estado do Ceará.

O governo do Ceará transformou o PAIC em política pública prioritária desde 2007, iniciou com a alfabetização com ênfase nos estudantes até o 2.º ano, destaca-se que na atual BNCC esse ano também é considerado o marco para a alfabetização para crianças. No SEDUC houve a ampliação deste programa para todos os anos do EF das escolas públicas do Estado e seu modelo contribuiu também para a estruturação do PNAIC junto ao MEC.

3.5 DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A AGENDA POLÍTICA QUE INSTITUIU O PNAIC

Nesse capítulo enfatiza-se o contexto de influência, percebendo as atuações dos diferentes atores. Os atores governamentais, como a Presidente Dilma Rousseff em seu governo, com propostas para a educação como a valorização do professor e a superação do analfabetismo. Os atores não governamentais por meio da sua participação em eventos como o CONAE 2010, que serviu de base para a elaboração do projeto de lei do PNE, que teve como uma de suas metas: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade”. Esses atores buscavam a melhoria da qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um trabalho pontual na Alfabetização. Analisaram-se as avaliações externas que também foram relevantes nesse processo.

Juntou-se a vontade política, a motivação dos atores sociais, faltava o caminho a ser seguido. Contudo, destacaram-se algumas práticas que mostraram que a cooperação política entre os governos federais, estaduais e municipais com investimento financeiro e técnico para a formação de professores, para a aquisição de material didático estruturado e apoio

[28] Dados retirados do site: https://www.seduc.ce.gov.br/2019/06/06/com-os-melhores-resultados-na-historia-182-municipios-recebem-premio-escola-nota-dez. Acesso em: 29 dez. 2020.

pedagógico, eram um exemplo a ser seguido. Destacam-se os seguintes programas:

- em nível nacional: o Pró-Letramento, que foi realizado pelo MEC com a parceria das universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR). Ofertando uma formação no qual os professores que participaram tiveram a oportunidade de repensar sua prática pedagógica nos conteúdos relacionados à leitura/escrita e à Matemática.

- em nível local: o PAIC, uma política pública realizada no Estado do Ceará, que trouxe um avanço expressivo na sua rede de ensino, com o aumento do IDEB em vários Municípios e os estudantes ingressando no 4.º ano sem maiores dificuldades em relação à alfabetização.

Assim, a iniciativa do RENAFOR com o Pró-Letramento e o PAIC, a experiência cearense acabou por inspirar a formulação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado em todo o Brasil em 2012.

4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO PNAIC

Quando se pensa em textos, a primeira relação que se faz é com a escrita, mas é necessário destacar que também compreende a oralidade, o discurso falado. O texto, seja escrito ou falado, interage com seus interlocutores, envolvendo quem o produz, como ocorre essa leitura e a sua interpretação, pois ela pode ser diferente para cada leitor.

Ao citar os textos políticos pensa-se nas leis escritas. Como é citado na própria Constituição Federal, em seu Art. 59, que enumera os tipos de leis dentro do processo legislativo, que são: as emendas à Constituição, as leis complementares, as leis ordinárias, as leis delegadas, as medidas provisórias, os decretos legislativos e as resoluções. Todas as leis citadas integram o contexto de produção de texto, juntamente com os discursos políticos.

Assim detalham-se:

- as leis escritas que instituíram e delinearam as ações do PNAIC;
- a oralidade, analisando o discurso proferido pelos políticos no lançamento do Programa;
- o PNAIC e suas atribuições;
- o que revelam os cadernos do PNAIC;
- a introdução do PNAIC em Curitiba.

4.1 A LEGISLAÇÃO ESCRITA DO PNAIC

O documento que instituiu o PNAIC e definiu diretrizes gerais e principais para as ações foi a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012 (ANEXO 2), publicada no Diário Oficial da União em 5 de julho de 2012. De acordo com o Art. 5.º da referida portaria, as ações do PNAIC tiveram por objetivos principais do Programa:

> I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3.º 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).

O PNAIC abordou em suas premissas a garantia e os direitos da aprendizagem dos estudantes até o 3.º ano do EF, destacando os resultados das avaliações externas como a do IDEB, em especial, dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Também destacou a necessidade de diminuir a distorção idade-série, pois muitas crianças não tiveram a oportunidade de se alfabetizar na idade adequada, ocorrendo as reprovações e as evasões escolares. Em seus objetivos, o compromisso principal era atender uma das metas do PNE que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, buscando a melhoria da qualidade do ensino no Ciclo de Alfabetização.

Para que esses objetivos fossem atingidos, a Portaria n.º 867 apresentou um conjunto de ações com quatro eixos de atuação, descritos no Art. 6, e explicitados um a um nos Art. 7 ao 10 e que compreendiam:

1. *Formação continuada*: com carga horária presencial e a distância tanto para os Orientadores de Estudos que atuariam na formação continuada, como para os Professores Alfabetizadores que seriam os cursistas do Programa.

2. *Materiais pedagógicos*: compostos por obras complementares literárias; jogos pedagógicos; livros didáticos e respectivos manuais do professor para os 1.º, 2.º e 3.º anos, distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); obras de apoio, referenciais, literárias e de pesquisa que foram entregues para os professores pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

3. *Avaliações sistemáticas*: com avaliações processuais que seriam realizadas junto aos estudantes do 2.º ano (Provinha Brasil) e do 3.º ano (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA).

4. *Gestão, controle e mobilização social*: para controle do Programa foram organizados por um Comitê Gestor Nacional, com Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal. O Art. 10 descrevia quais instituições e quem poderia fazer parte desse eixo, citando também suas atribuições.

Outro aspecto relevante na Portaria n.º 867 é o Art. 1.º, o qual cita o apoio gerencial que os Municípios que aderiram ao Pacto receberiam, para

desenvolver as atividades e aferir os resultados do Programa, este viria do Governo Federal, conforme Medida Provisória n.º 586, de 08 de novembro de 2012 (ANEXO 3), convertida na Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 (ANEXO 4). O apoio financeiro seria realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do país. A assistência financeira é retratada no Art. 6, §7.º e ocorrerá por meio de:

> I - transferência de recursos para execução das ações pelos entes federados, por suas redes de ensino ou por unidades executoras e demais entidades que desenvolvam atividades educacionais, conforme legislação orçamentária;
> II - concessão de bolsas, ressarcimento de despesas e outros mecanismos de incentivo e reconhecimento ao desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes públicos vinculados à educação ou à execução dos programas educacionais, na forma, condições e critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013. Não paginado).

Desse modo, ficou a cargo da União, por meio do MEC e do FNDE, disponibilizar os recursos financeiros para o suporte à formação continuada do PNAIC para os Professores Alfabetizadores. Promovendo a transferência de recursos para execução dessas ações, na concessão de bolsas como uma ajuda de custo para a participação dos profissionais nas atividades desenvolvidas, seja ela na formação ou na capacitação dos agentes envolvidos na execução do Programa. Segundo a Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (ANEXO 5), que define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do referido Programa, é citado no Art. 4.º, definindo assim que seu público-alvo seria os Professores Alfabetizadores que atuavam no Ciclo de Alfabetização em efetivo exercício no 1.°, 2.° ou 3.° ano, incluindo os que atuavam em turmas multisseriadas. Também receberiam as bolsas financeiras os Coordenadores Gerais e Adjuntos das Instituições de Educação Superior (IES); Supervisores e Formadores das IES; Coordenadores Estaduais, Regionais e Locais; e os Orientadores de Estudos que atuavam diretamente com os Professores Cursistas, todos esses responsáveis pela gestão e monitoramento das ações do PNAIC em suas redes.

Segundo a Lei n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, no Art. 1.º, a bolsa contribuiria para o aperfeiçoamento da formação dos Professores Alfabetizadores. O objetivo desta era apoiar todos os professores que atuavam

no Ciclo de Alfabetização a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC para todas as redes que aderiram ao PNAIC e desenvolveram as ações desse Pacto.

Na Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013 (ANEXO 6) , no Art. 1.º, incisos I e III respectivamente, ficam definidos os valores de R$ 200,00 (duzentos reais) para os Professores Alfabetizadores, de R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os Orientadores de Estudos e R$ 1.100,00 (mil e cem reais) para os Formadores. Essa lei foi alterada pela Portaria n.º 1094, de 30 de setembro de 2016, no Art. n.º 4, excluindo o Professor Alfabetizador do recebimento da bolsa. Podemos destacar que as bolsas foram um diferencial e um destaque nesse Programa, um investimento aos profissionais que participaram da formação, um incentivo para o deslocamento/transporte e para compra de materiais pedagógicos, e, também, não deixa de ser uma conquista pela formação ser fora do horário de trabalho.

A Portaria n.º 1458, no Art. 10 também apresentou como foram escolhidos os Orientadores de Estudo, ou seja, por meio de um processo de seleção pública e transparente, a princípio com os seguintes pré-requisitos:

> I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
> II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e
> III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, não paginado).

No caso de não haver na rede professores disponíveis suficientes que tenham atuado como tutores do Pró-Letramento, a rede de ensino deveria considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, devendo o selecionado preencher os seguintes requisitos:

> I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
> II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e
> III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, não paginado).

Para atuar como orientador de estudos o profissional deveria participar de um curso de aprofundamento de 200 horas dividido em: etapa inicial de formação (40 horas); 4 encontros de acompanhamento para a avaliação

permanente e monitoramento das ações (cada um com o total de 24 horas); 48 horas de atividades de planejamento, estudo e realização das atividades a distância propostas (BRASIL, 2012, p. 29). Nesses encontros eram apresentados e discutidos os conteúdos que seriam trabalhados durante a formação. Os Orientadores de Estudo eram o elo fundamental: entre a universidade/rede de ensino e os Professores Alfabetizadores; entre o conteúdo proposto e a reflexão para a mudança na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é que o PNAIC foi uma política pública educacional que articulou as Instituições Públicas do Ensino Superior com as escolas da Educação Básica, mostrando que esses níveis de ensino são indissociáveis. Para os Professores Alfabetizadores foi um momento de repensar e aprimorar sua prática pedagógica com conhecimentos e estudos orientados pelas IES. Para estudantes e professores universitários, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, foi um momento de produção de conhecimentos e diminuição da distância entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

4.2 O DISCURSO POLÍTICO NO LANÇAMENTO DO PNAIC

Quando se ouve a palavra discurso, a primeira coisa que se pensa é a fala. Se citar-se o discurso político, a oralidade estará presente, de preferência com público (futuros eleitores e votos) e com uma linguagem altamente argumentativa e persuasiva. Nessa parte da pesquisa a ideia não é fazer uma análise do discurso político, mas observar os argumentos utilizados para convencer o público (atores governamentais ou não governamentais) que o PNAIC seria um Programa diferenciado.

Há uma variedade de vídeos sobre o PNAIC, até mesmo devido à extensão desse Programa, abrangendo todos os Estados e quase totalidade dos Municípios brasileiros[29]. Inicialmente, procuraram-se os vídeos veiculados pelo MEC, porém o único que consta no seu canal do YouTube sobre o tema e ano de 2012 é o vídeo da propaganda de lançamento do Programa. Assim limitou-se

[29] O PNAIC em 2013 contou com a participação de 5.420 Municípios de todos os Estados brasileiros e também o Distrito Federal. Em 2014 mais 77 Municípios aderiram ao Programa, totalizando 5.497 Municípios que aderiram ao Programa. Segundo o IBGE, o Brasil tem 5.570 Municípios. Assim apenas 73 não participaram do Programa. Dado que consta no Caderno de Apresentação do PNAIC de interdisciplinaridade, em 2015.

a análise do Contexto de Produção de Texto aos vídeos produzidos pela TV Brasil[30], destacando nessa pesquisa o de lançamento do Programa no ano de 2013[31], por ter a fala do Governo Federal nas pessoas da Presidente, do Ministro da Educação e de um convidado político. Destaca-se que nesse vídeo também houve a transmissão da propaganda política que foi citada anteriormente e que foi veiculada nos diferentes meios de comunicação para divulgar o Programa.

O lançamento do Programa ocorreu no dia 8 de novembro de 2012, no Palácio do Planalto, em Brasília, com a participação de diversos políticos e representantes da sociedade em geral. Com destaque para a participação e a fala da Presidente Dilma Rousseff, do Ministro da Educação Aloizio Mercadante[32] e o então governador do Ceará, Ciro Gomes[33]. Participaram também convidados, estudantes e professores de escolas públicas de Brasília.

O vídeo inicia com uma apresentação musical dos estudantes de uma escola local. Logo após apresentou-se uma propaganda institucional que seria veiculada nos meios de comunicação explicando o Programa. Essa iniciou com a seguinte afirmação que "*a linguagem é a condição de tudo. Com ela aprendemos a pensar, a ser e a fazer. Construímos a nossa identidade e exercemos a cidadania",* reforçando que para isso "*é preciso estar alfabetizado na idade certa, aos oito anos de idade, ou seja, até os oito anos de idade"*. Reforçando que foi escolhido essa faixa etária por ser um "*marco estratégico para o desenvolvimento intelectual da criança*, *sendo inconcebível a criança*

---

[30] TV Brasil é a rede de televisão pública do Executivo Brasileiro. Pertence à Empresa Brasil de Comunicação que, por sua vez, é operada pelo Governo Federal. Os vídeos disponibilizados pela TV Brasil que possuem trecho do lançamento ou entrevistas realizadas após o lançamento com os políticos que participaram do evento: https://www.youtube.com/watch?v=-Kx9pL4DBIo&t=7s,https://www.youtube.com/watch?v=bn25QP6tdZ4; https://www.youtube.com/watch?v=5gO0azoqkWA e https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y&t=63s. Acesso em: 25 fev. 2020.

[31] O vídeo de lançamento do Programa consta no site: https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y&t=11s. Acesso em: 25 fev. 2020.

[32] Aloizio Mercadante Oliva é um economista e político brasileiro. Foi senador pelo estado de São Paulo entre 2003 e 2010. De 2011 a 2012 foi Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil, e, em 2012 tornou-se Ministro da Educação. Em 2014, tornou-se Ministro da Casa Civil. Com a reforma em outubro de 2015, voltou a ser Ministro da Educação, permanecendo no cargo até o afastamento da Presidente Dilma Rousseff em 2016. Adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aloizio_Mercadante. Acesso em: 01 jan. 2021.

[33] Ciro Ferreira Gomes, ocopou altos cargos políticos no país: foi deputado estadual por duas legislaturas no Ceará, o 43.º prefeito de Fortaleza, o 52.º governador do Ceará, Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco durante a implantação do Plano Real e Ministro da Integração Nacional no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Seu último mandato político foi o de deputado federal entre 2007 e 2011. Adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciro_Gomes. Acesso em: 01 jan. 2021.

terminar o Ciclo de Alfabetização com o fracasso, *pois nos anos seguintes isso vai ficar mais acentuado".*

O Ministro da Educação da época Aloizio Mercadante em seu discurso definiu essa data como o "*dia mais importante da sua gestão"*, pois o PNAIC era "*a prioridade das prioridades absolutas para o MEC"*. Citou como desafio a diminuição dos números de analfabetismo que foram divulgados pelo "*Censo 2010, que indicavam que 15,2% das crianças não se alfabetizavam até os 8 anos de idade"*. Para ele, a criança não alfabetizada estaria *"perdendo seu futuro na escola, no mercado de trabalho e na cidadania"*. O Ministro apresentou os eixos de atuação do Pacto: formação presencial e continuada de Orientadores de Estudos e professores; materiais, com destaque para aspectos tecnológicos como a TV Escola, o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Pedagógicos; avaliações; gestão e mobilização, que ocorreria por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto) que monitoraria e acompanharia as ações em tempo real, promovendo um diálogo constante com todos os envolvidos; "*Programa de reconhecimento [...] premiar as melhores experiências em uma cerimônia [...], reconhecendo o esforço de gestores, diretores e professores que tiverem melhor desempenho". Foram* "*destinados R$ 500 milhões para essa premiação, por meio da transferência de recursos financeiros via PPDE*[34]*".* Outro aspecto enfatizado pelo Ministro foram as bolsas que os envolvidos receberiam como *"ajuda de custo para a sua participação nas atividades"*. No fechamento do seu discurso citou: "*isso irá mudar a história do Brasil".*

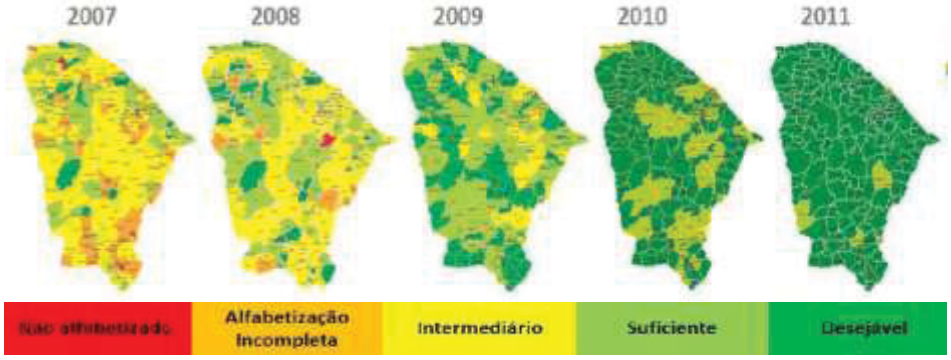
Ciro Gomes foi o convidado de honra, devido ao êxito do PAIC no Ceará, que serviu de modelo para o PNAIC. Em seu discurso enalteceu o Programa que iniciou em Sobral, no seu 1.º mandato como prefeito e que foi difundido para todo o Estado quando se tornou governador, afirmando que se deu certo na cidade e no Ceará, seria possível em todo território nacional, em suas palavras "*Quatro anos de trabalho mostra que é possível fazer no Brasil inteiro, esse é um Programa universalizado*". Em seu discurso pediu para projetar cinco slides uma tela para cada ano (2007-2011), de como estava a situação do diagnóstico da alfabetização no Estado do Ceará, onde demonstrava os avanços que ocorreram

---

[34] Programa Dinheiro Direto na Escola.

(Figura 3). Ao mostrar o último slide, foi um dos momentos mais aplaudidos do evento.

FIGURA 3 - RESULTADO DOS ESTUDANTES DO 2.º ANO POR PADRÃO DE DESEMPENHO NO SPAECE-ALFA CEARÁ (2007-2011)



FONTE: Revista Linhas - Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do Estado do Ceará (Brasil), 2019, p. 319.

Em seu discurso, a Presidente Dilma falou que: *"o Pacto tem um caráter de urgência, aquela urgência de uma tarefa inadiável. Aquela urgência de que não nos conformamos com o fato de que, em média, 15% das crianças de até 8 anos de idade não estão plenamente alfabetizadas"*, afirmou também que as avaliações externas realizadas pelo MEC mostraram um *"quadro preocupante de desigualdade"*. Segundo ela, o Programa tinha *"caráter de urgência, soma-se a uma visão de futuro, onde o Pacto seria o caminho fundamental para a igualdade e a oportunidade"*. Citou também a importância dos Professores Alfabetizadores, que estes deveriam ter *'o maior status no país"* que mereciam reconhecimento e valorização. Uma das ações seria a *"formação continuada de 360 mil Professores Alfabetizadores"*. No qual "*18 mil profissionais seriam preparados para atuarem como Orientadores de Estudos em 34 universidades públicas brasileiras"*, que seriam responsáveis pelos cursos aos educadores.

Para a Presidente *"a desigualdade de oportunidades no país era gritante"*. A educação foi apontada por ela como chave fundamental para que se criem condições mais igualitárias na sociedade brasileira. Em sua fala destacou *"Queremos um país de igualdade de oportunidades, em que haja garantias para todos os cidadãos. O pacto pela alfabetização é o caminho fundamental para isso. É uma questão estratégica para nós"*. Terminou com a seguinte afirmação: *"o futuro do país está em jogo, por isso o pacto deve ser aplicado de forma sistemática e obsessiva"*.

Na fala que decorreu do lançamento do PNAIC, alguns aspectos necessitam de um olhar diferenciado e maiores esclarecimentos. Inicia-se destacando a expectativa que foi posta ao Programa, como se fosse solucionar todos os problemas relacionados à educação e à alfabetização, ressalta-se que uma política pública educacional apenas não irá resolver, faz-se necessário pensar em outros aspectos sociais e outros direitos fundamentais que ainda não são garantidos para que haja realmente uma melhoria.

Outro aspecto está declarado na propaganda institucional do Programa que afirma que "*a idade certa para alfabetização é aos oito anos de idade"*, pois é considerado um *"momento estratégico para o desenvolvimento intelectual"*. Na época houve muito questionamento com essa faixa etária delimitada pelo governo:

> A aprovação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa provocou alguns embates, inclusive com propostas de emenda ao plano, como a do Senador Álvaro Dias (PMDB/PR). Um dos pontos polêmicos gira em torno da discussão com relação à idade certa para se alfabetizar. O Pacto estabelece a idade de oito anos, mas há aqueles que defendem que, embora não se possa admitir que nenhuma criança de oito anos ainda não esteja alfabetizada, não se pode considerar que esta seja a idade correta. Essa ideia trouxe à tona um grande questionamento: Existe uma idade correta para ser alfabetizado? (SILVA; SILVA; KLEBIS, 2014, p. 1055).

Ao falar de alfabetização de crianças há diferentes opiniões, há quem defenda antecipar, outros postergar e o de respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança. Esse aspecto também é citado na tese de Alferes:

> A noção de idade certa não é consensual e necessita ser questionada. Por um lado, coloca a responsabilidade da alfabetização na criança e nos professores. Por outro, parece desconsiderar que alfabetização é um processo contínuo, não espontâneo (pois está relacionado às condições de ensino), cujo domínio básico (alfabetização inicial) pode variar de uma criança para outra, bem como de um contexto para outro. [...] Além disso, considerar que a idade certa é até os oito anos de idade não corresponde com a realidade e diferenças existentes entre escolas públicas e privadas. Tais diferenças estão relacionadas a condições sociais objetivas, determinadas pelas diferenças de classe social e diferentes capitais culturais (ALFERES, 2017, p. 23).

Para o PNAIC, a idade ideal para a alfabetização seria até os oito anos de idade, desenvolvendo nas crianças as competências básicas e, consequentemente, aumentando o nível da escolarização nacional. O foco

nessa idade desconsidera que a alfabetização não é um processo espontâneo, pois depende de muitas variáveis, entre elas, a condição de ensino e os próprios estudantes que possuem ritmos e etapas diferentes e que estas devem ser respeitadas e estimuladas. Nem todos chegarão juntos ao mesmo patamar. O importante é ampliar os esforços para que todos alcancem o esperado, diminuindo o índice de analfabetismo no país.

Outro aspecto foi a proposta de distribuir prêmios em dinheiro logo após o primeiro ano do Programa para os gestores, os diretores e os professores das escolas que tiveram melhor avanços. Para os gestores políticos, esse seria um momento de promoção. Para as equipes administrativas e pedagógicas das escolas, sindicatos de trabalhadores da educação e pesquisadores das IES, a premiação não é uma prática bem-vista. Segundo Gomes:

> O modelo de premiação por mérito, com base no desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas, envolve uma série de polêmicas e enfrenta resistências por parte de segmentos da comunidade educacional. Há críticas relacionadas tanto à incapacidade do modelo de captar variáveis importantes relacionadas ao desempenho dos alunos, quanto à possibilidade de que o modelo aprofunde desigualdades educacionais. Como tratar o caso do professor que luta cotidianamente contra a adversidade das condições de infraestrutura, a comunidade conflagrada pela violência, o desalento dos demais profissionais da escola, o descaso das famílias? (GOMES, 2013, p.7).

Não seria um ano de funcionamento efetivo do Programa que resolveria os problemas sociais e históricos que atingem há décadas as escolas públicas brasileiras. Esses refletiriam nos resultados das avaliações e, consequentemente, nas premiações, destacando as desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil. Premiar as escolas criaria comparações e um *ranking* onde somente as notas/índices ficariam em evidência, mas não destacariam a realidade de cada Região, Estado, Município ou escola.

Assim, diferentemente do PAIC, o MEC não fez a premiação no PNAIC, mas divulgou algumas práticas exitosas em seu site. Na formação dos Orientadores de Estudo, realizada nas universidades, nos Seminários Finais e Estaduais foram apresentadas as práticas pedagógicas de seus Professores Cursistas.

Outro aspecto evidenciado na fala do Ministro foi a bolsa auxílio para os profissionais que atuam e participam do PNAIC. Segundo o Ministro "*ao oferecer*

essa bolsa o governo busca uma estratégia diferenciada de outros Programas voltados para a alfabetização e para a educação". Para os Professores Alfabetizadores participarem da formação continuada, a bolsa traz um incentivo para que busquem aperfeiçoamento. Considera-se válido ofertarem a bolsa financeira, era um reconhecimento do esforço do profissional para participar da formação, porém seria mais válido se houvesse melhoria na infraestrutura das escolas favorecendo as condições de trabalho dos profissionais, destacando também a importância de um plano de carreira com remuneração que custeasse sua formação como o incentivo à pesquisa e aos estudos no ambiente escolar.

O governador Ciro Gomes citou em seu discurso que, se deu certo no Ceará, daria certo no Brasil. Não se desmerece o mérito de seu governo, houve mudanças significativas e efetivas na alfabetização das crianças do Estado, servindo de exemplo para outra política pública educacional. Mas não dá para comparar os resultados em um Estado com todo o Brasil, possuem dimensões e culturas diferentes. Ressalta-se que o PNAIC foi inspirado no PAIC, mas não são o mesmo programa. Podem-se citar como exemplos: o sistema próprio de avaliação (SPACE) diferenciado das avaliações externas realizadas pelo MEC, o que leva ao questionamento se estas avaliações também não seriam um momento de treino para as avalições nacionais. Aumento de incentivos fiscais para os Municípios participantes, sendo que aqueles que se destacassem receberiam prêmios em dinheiro, o que foi refutado para o programa nacional. Dos eixos citados, uma das coisas que diferencia é o material usado em sala de aula para estudantes e professores cearenses, há livros e roteiros fixos a serem seguidos, mostrando como devem trabalhar em sala de aula e quais os exercícios os estudantes deverão realizar, isso também é questionável, pois limita a reflexão, o planejamento e a autonomia do professor. Conforme o explicitado no artigo de Alferes e Mainardes:

> 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 (SPAECE-Alfa), que é utilizado para avaliar as competências adquiridas pelos estudantes ao final do 2.º ano do Ensino Fundamental. 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 4.º e 5.º 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 estudantes, os quais foram denominados de *materiais estruturados*. (ALFERES; MAINARDES, 2018, p.425 – grifo dos autores).

Outro aspecto que ajudou a melhorar os índices da educação cearense está presente na reestruturação da carreira do professor, com aumento de salário e dos benefícios, além da instituição do plano de cargos e carreiras[35], fazendo que o Estado tivesse a melhor remuneração no Nordeste do Brasil. Porém, como garantir e realizar isso em larga escala abrangendo todo o território nacional, se ainda há Estados e Municípios que necessitam do efetivo e financeiro do governo para garantir o piso nacional aos seus professores, quem dirá ter recursos para gerenciar as questões relacionadas a salários e promoções?

O lançamento do PNAIC buscou articular um conjunto de iniciativas públicas, propondo um conjunto de ações para enfrentar um problema ou atendimento a uma demanda da sociedade, de modo a superar as causas identificadas. Foi um evento que mostrou os melhores atributos do Programa, quais os diferenciais em relação aos Programas anteriores. Criou uma expectativa positiva ao resultado, incentivando a participação efetiva e aprovação de todos.

4.3 O PNAIC E SUAS ATRIBUIÇÕES

A partir da experiência em nível nacional como o Pró-Letramento e em nível local o PAIC no Ceará, surge o PNAIC, lançado pelo MEC pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Para participar do Programa, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, na figura de seus gestores, precisaram manifestar sua adesão ao Programa. Reafirmando e ampliando o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 e que abrange:

> I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática.

---

[35] Dados que constam do site: https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/3166-governo-do-ceara-anuncia-reajuste-para-professores. Acesso em: 27 abr. 2020.

> II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3.º ano do ensino fundamental.
> III. No caso dos Estados, apoiar os Municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 11).

O Programa teve início no ano de 2013, com a formação continuada voltada para a Alfabetização em Língua Portuguesa. No ano seguinte, 2014, foi ofertada a formação em Alfabetização Matemática. Entre os anos de 2015-2016, a discussão focou-se em torno das especificidades das áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. E, por último, nos anos de 2017 e 2018 foi incorporado à Educação Infantil.

Com um formato diferenciado das demais políticas públicas educacionais propostas pelo Governo Federal onde as ações eram voltadas mais à qualificação da ação docente, o PNAIC apresentava quatro eixos de atuação:

- *Formação continuada* presencial para Professores Alfabetizadores, abrangendo todos os docentes das escolas das redes estaduais, municipais e distritais que atuavam no Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental) e em turmas multisseriadas. Abrangia também a constituição de uma rede de Professores Orientadores de Estudo que deveria ser composta por profissionais efetivos das redes envolvidas, podendo estes serem Professores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos Educacionais, profissionais com experiência em formação de professores.

- *Materiais pedagógicos:* o MEC disponibilizou livros didáticos de 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental e seus respectivos manuais para os professores, que eram distribuídos, às escolas das redes públicas, pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, eram caixas de livros de literatura infantil para serem usados na sala de aula, para educandos como um instrumento a mais de incentivo à leitura e para os professores nos momentos de leitura compartilhada e de planejamento de atividades; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa e obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; além de tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além da ênfase na ludicidade por meio dos jogos, e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, havia também uma valorização dos materiais que foram produzidos pelos

professores e estudantes, que podiam compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização e letramento das crianças.

- *Avaliações sistemáticas* constituídas por: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; Provinha Brasil, que já era aplicada anualmente em dois momentos (início e final do ano) aos estudantes do 2.º ano do EF das escolas participantes; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que começou a ser aplicada a todos os estudantes do 3.º ano do EF ao final do ano letivo nas escolas públicas brasileiras, enfocando a alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática.

- *Gestão, controle social e mobilização:* foi uma ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos Estados e Municípios. Esse eixo caracterizava-se pela constituição de um comitê gestor nacional e as coordenações institucional, estadual e municipal para gerenciar as ações do PNAIC. Nesse eixo encontrava-se também o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SisMEC), que era um portal operacional e de gestão do MEC, que tratava do orçamento e monitoramento das propostas do Governo Federal na área da educação. Era no SisMEC que os gestores verificavam o andamento dos Programas em cada cidade.

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

- *a prática da reflexividade:* para realizar essa ação era necessário o movimento prática-teoria-prática. Refletir sobre o cotidiano da sala de aula, não ficando simplesmente nas situações didáticas prontas e modelos pré-elaborados, mas a partir destes usar a teoria e a reelaboração da prática, pensando nas adequações, necessidades pedagógicas e cognitivas de cada estudante.

- *a mobilização dos saberes:* todo docente traz consigo um saber sobre a sua profissão. A formação continuada foi um momento em que eles necessitavam reforçar o que já sabiam, o que poderia ser melhorado, modificado,

reconstruído e o que deveria ser deixado de lado, rejeitado. Nóvoa (1995) reforçou essa dinâmica, orientando a importância de se escutar os professores, colocando em evidência o saber que eles possuíam, os diferentes saberes que precisavam ser estudados, apreendidos, confrontados e analisados.

- *a constituição da identidade profissional:* cada professor tem suas histórias, suas memórias, sua socialização e seus problemas. O professor é, antes de tudo, uma pessoa que possui experiências, vivências e emoções. No processo de formação continuada, se fazia necessária a construção da identidade docente coletiva, valorizando esses profissionais, fortalecendo a relevância desta profissão no contexto social.

- *a socialização:* o professor não deve trabalhar sozinho em um isolamento profissional, ele precisa estar em constante contato com estudantes, pais, direção e, principalmente com seus pares (demais profissionais da educação). A comunicação faz parte do seu cotidiano escolar, ficando evidente a necessidade do trabalho com múltiplas formas de comunicação, ou seja, na formação continuada deveria haver espaço para trocas pedagógicas entre o grupo. Esse exercício contribuiria para o fortalecimento de grupos de estudos, o desenvolvimento profissional e pessoal.

- *o engajamento:* o gosto em continuar aprendendo e a descobrir novos saberes, reavivando a satisfação por aquilo que faz. Dessa maneira, o processo formativo provocava diferentes desafios e questionamentos, que faziam parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

- *a colaboração:* é um elemento relevante no processo formativo e vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Dessa forma, almeja-se que a formação continuada possibilite um aprendizado coletivo, por meio do qual os participantes exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. A importância do orientador de estudos, na escuta das necessidades e desejos dos professores para preparar os próximos encontros.

Para organizar as formações foram constituídas equipes de trabalho com: coordenação pedagógica (Instituição de Ensino Superior - IES), que designavam um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso. O Paraná foi coordenado por três IES: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de

Maringá. Curitiba ficou sob a responsabilidade da UFPR. Participaram também os coordenadores das ações do Pacto em cada Secretaria de Educação, os Formadores Locais selecionados pelas coordenações e os Orientadores de Estudos, que participaram de uma seleção pública para exercer essa função. As IES e os Formadores locais eram responsáveis pela formação dos Orientadores de Estudos, que tinham a duração total de 200 horas, distribuídas em formação inicial, seminários e outras atividades como planejamento, estudos e escrita de relatórios. Quem atuava diretamente com os Professores Alfabetizadores eram os Orientadores de Estudos.

O Professor Alfabetizador era um dos atores principais do Programa, participava do curso dado pelo orientador de estudos com encontros presenciais e atividades a distância. No PNAIC de Língua Portuguesa (2013) foram 120 horas de curso, sendo 84 presenciais e 28 a distância. No PNAIC de Alfabetização Matemática (2014), a carga horária aumentou, totalizando 160 horas, sendo 80 horas de atividades presenciais, e 80 horas de atividades a distância divididas em 40 horas de Matemática e mais 40 horas de Língua Portuguesa. Para receber o certificado, o Professor Alfabetizador deveria ter, no mínimo, 75% de presença e realizar as atividades a distância.

Em 2014, foram realizados vinte e dois encontros com quatro horas de duração cada um e foram acrescentados mais dois para o Seminário Final. O curso trouxe momentos de estudo, reflexões e atividades, com ênfase em ideias diferenciadas e diversificadas para a prática pedagógica. A distribuição dessa carga horária foi organizada a partir das unidades/Cadernos de Formação, identificados na Tabela 9.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

UNIDADE	HORAS	TÍTULO DO CADERNO
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, p. 12.

A formação de Alfabetização Matemática foi dividida em oito unidades, cada uma com um total de horas destinadas aos encontros presenciais e as horas a distância, que era uma tarefa com relato de atividades realizadas junto aos estudantes. Tanto o orientador de estudo como o Professor Alfabetizador receberam um kit com os Cadernos de Formação com o intuito de auxiliar no curso e na formação do professor.

4.4 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Os Cadernos de Formação do PNAIC foram organizados e lançados pelo MEC. Reunindo textos de especialistas em educação e experiências de professores de todo o Brasil, apresentando princípios, estratégias formativas e orientações com subsídios para a formação continuada dos Professores Alfabetizadores.

Em 2013, os Cadernos de Formação de Alfabetização traziam conteúdos específicos dos três anos do Ciclo de Alfabetização, sendo oito cadernos com unidades diferentes para cada ano de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos e para a Educação no Campo), além dos cadernos de Apresentação, de Formação de Professores e de Educação Especial (Figura 4). Para o PNAIC de Alfabetização Matemática optou-se por cadernos por unidades com temas e não divididos por anos (Figura 5). Esses apresentavam a ideia da Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, estando em consonância com o material de linguagem utilizado na formação continuada no ano de 2013. Nesse sentido, amplia-se a concepção da Alfabetização Matemática, superando a ideia apenas da decodificação dos números e da resolução das quatro operações.

FIGURA 4 - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO – 2013

FONTE: Foto extraída do arquivo da pesquisadora (2020).

FIGURA 5 - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA – 2014

FONTE: Foto extraída do arquivo da pesquisadora (2020).

Os Cadernos de Formação de 2014 foram previamente elaborados por professores de várias universidades brasileiras, pesquisadores na área de educação e formação de professores. Participaram as seguintes IES[36]:

- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Universidade Federal do Pará (UFPA);
- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP);
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- Universidade de Brasília (UNB);
- Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS);
- Universidade do Sagrado Coração (USC);
- Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR);
- Universidade de São Paulo (USP);
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP);
- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);
- Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC).

Houve também a participação de professores da Educação Básica, contemplando as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), relatando suas práticas, com sequências didáticas, registros de estudantes, sugestões de atividades individuais ou em grupo, propostas voltadas para a dinâmica em sala de aula, momentos de diálogos entre professores e estudantes. Por contemplar universidades, pesquisadores e professores de todas as regiões brasileiras, o Programa buscava valorizar as práticas de

[36] Palestra de abertura do PNAIC de Alfabetização Matemática, proferida pelo Professor Carlos Roberto Vianna, em 07/04/2014, no auditório da Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP).

Educação Matemática em âmbito nacional. No caderno de Apresentação trazia a seguinte citação:

> Esses cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de Formadores, Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos. (BRASIL, 2014, p. 13).

Para auxiliar esse caminho, os cadernos eram constituídos pelas seguintes seções:

- *Iniciando a Conversa*: onde eram apresentados os temas e os objetivos que seriam tratados no respectivo caderno.

- *Aprofundando o Tema*: apresentava textos de referências que trazem reflexões e ideias para serem discutidas durante o curso. Além disso, oferecia textos que traziam informações que aprofundariam e ampliariam o repertório matemático do Professor Alfabetizador.

- *Compartilhando*: apresentava sugestões de atividades que deveriam ser utilizadas durante a formação, ampliando as noções de conceitos matemáticos, propondo uma reflexão sobre as propostas pedagógicas e encaminhamentos dos livros didáticos.

- *Para Saber Mais*: eram apresentadas sugestões de livros, artigos e vídeos, como uma maneira dos Professores Alfabetizadores complementarem os seus estudos.

- *Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos*: traziam possibilidades de trabalho para os encontros de formação, ressaltando que a partir das leituras realizadas outras propostas poderiam ser acrescentadas.

- *Atividades para Casa e Escola*: era uma das seções que mais traduz a ideia do PNAIC, o refletir sobre a realidade da sala de aula, embasada por discussões teóricas e pesquisas na área da Educação Matemática. Com sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula e retomadas no próximo encontro.

Os cadernos para o PNAIC de Alfabetização Matemática foram organizados da seguinte maneira:

✓ *Apresentação*: exibia o Programa, seus eixos de atuação, os princípios e como ocorreria a formação continuada. Como pressupostos do trabalho formativo do PNAIC, esse caderno destacava a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento; a importância de um ambiente alfabetizador, não só em Língua Portuguesa, mas também em Matemática; a valorização de estratégias pessoais dos estudantes, em especial destaque para a oralidade; o papel do lúdico e do brincar no incentivo à aprendizagem; o papel do corpo na construção dos conceitos matemáticos; a importância de respeitar o universo da criança; os direitos e objetivos da aprendizagem da Matemática para a formação e promoção humana.

✓ dois cadernos de *Jogos* (um teórico e o outro com encartes para recorte para a confecção dos materiais sugeridos): esses destacavam a importância do jogo na Alfabetização Matemática não como um passatempo, mas como um momento de construção do conhecimento, aprofundamento do que foi trabalhado, revisão de conceitos aprendidos e de avaliação tanto do trabalho do profissional quanto da aprendizagem do estudante. Nesses cadernos constavam 26 jogos separados pelos eixos matemáticos: sendo 16 de números e operações; um de pensamento algébrico; cinco de geometria; dois de grandezas e medidas; dois de educação estatística.

✓ *Educação Inclusiva*: trazia a necessidade desse tema para a educação, ressaltando que a inclusão não deve ocorrer somente em sala de aula, mas que houvesse uma mudança contínua em sociedade. Também apresentava reflexões sobre direitos de aprendizagem, conceitos e sugestões de possíveis adaptações à sala de aula para crianças com deficiência[37] de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual e auditiva). Mencionava também as altas habilidades, o autismo e a deficiência múltipla, demonstrando a importância da acessibilidade, da participação e da aprendizagem numa perspectiva de educação inclusiva.

✓ *Educação no Campo*: era destinado aos professores que atuam no campo, com classes multisseriadas. Esse caderno relatava um pouco da trajetória histórica e valorizava a educação do campo. Trazia uma reflexão sobre

---

[37] Foi utilizado este vocabulário de acordo com o material de formação do PNAIC de Alfabetização, no Caderno de Educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

a organização do trabalho pedagógico, pois havia mudanças significativas e necessárias a sua especificidade em relação a: calendário escolar, considerando por exemplo a época de plantio, colheita, estação das chuvas etc.; organização do tempo escolar, não levando em consideração o tempo mecânico (horas, minutos e segundos), mas sim o tempo de percepção, ou seja, proporcionar experiências que permitam aos estudantes perceberem que podem ser sujeitos de transformação; o currículo numa perspectiva Etnomatemática[38].

✓ oito cadernos com temas específicos de Alfabetização Matemática, divididos da seguinte maneira:

• Caderno 1 - *Organização do Trabalho Pedagógico*: esse caderno trazia textos que enfatizava: as diferentes formas de planejamento (anual, durante o período letivo e semanal); o ambiente alfabetizador propício à aprendizagem; a importância de atividades bem elaboradas; a valorização das respostas dos estudantes; a avaliação não como um processo final, mas que trazia novas oportunidades de reflexão e continuidade com trabalho de Matemática.

Na seção *Compartilhando* haviam diferentes propostas pedagógicas que foram desenvolvidas por professores de diferentes cidades brasileiras. Trazia sugestões de propostas pedagógicas que enfatizam a interdisciplinaridade entre Matemática e Língua Portuguesa, na *Atividade 2* mostrava a importância da leitura e da interpretação de situações problemas, incentivando o registro individual das respostas dos estudantes. Também na *Atividade 4* apareciam gêneros orais e escritos nas aulas de Matemática, dando como exemplo, a escrita de um diário de aprendizagem realizado pela turma, onde as crianças escreviam o que aprenderam, suas descobertas, seus questionamentos e dúvidas, estratégias que criavam para resolver problemas ou durante os jogos. Na *atividade 5* contemplava a formulação de situações problemas, uma estratégia que possibilita a exploração de diferentes linguagens e de comunicação, percebendo a importância de escrever para o leitor.

---

[38] Etnomatemática é a Matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Conceito presente no livro: D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. p. 9 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

• Caderno 2 - *Quantificação, Registros e Agrupamentos*: tinha como tema os números como resultados de operações de contagem e em situações cotidianas. Trazia conceitos matemáticos importantes como o senso numérico (capacidade natural que o ser humano e alguns animais têm de apropriar-se de quantidades, percebendo uma relação de igualdade ou de desigualdade), correspondência um a um/termo a termo/correspondência biunívoca (associação de cada objeto de uma coleção a cada objeto de outra coleção), agrupamento (é uma estratégia de contagem que organiza o que é contado, ajudando a não esquecer de contar nenhum objeto e evitando que um mesmo objeto seja contado mais de uma vez), ser numeralizado (significa familiaridade com números, sabendo utilizá-lo em diferentes situações), utilizando o sentido numérico (habilidade de utilizar de maneira bem sucedida e flexível a Matemática e os seus recursos no cotidiano, por exemplo cálculo mental, estimativa, fazer julgamentos quantitativos etc.). Esse caderno apresentava vários jogos matemáticos para se trabalhar a numeração e a proposta de trabalho com coleções.

• Caderno 3 - *Construção do Sistema de Numeração Decimal* (SND): esse caderno na seção *Aprofundando o Tema* apresentava uma analogia entre o sistema de escrita alfabética (SEA) e o sistema de numeração decimal.

Outro aspecto enfatizado é o uso do corpo como fonte de conhecimento matemático, desmistificando a ideia de que para aprender Matemática não se pode usar o corpo, como na contagem com os dedos, pois eram considerados obstáculos para a construção do número deixando a pessoa dependente deles para conferir os resultados. O PNAIC trouxe novamente a ideia que se deve utilizar o corpo, sobretudo no Ciclo de Alfabetização, pois desenvolve as primeiras estratégias de contagem e de medição, além de facilitar a aprendizagem da estrutura decimal (base dez/dez dedos).

Esse caderno também enfatizou o lúdico e os jogos. Um dos materiais destacados foi a *caixa matemática* com materiais de contagem (palitos, canudinhos, sementes, tampinhas etc.), elásticos para amarrar os materiais nas formações de grupos, tapetinho (quadro valor lugar), quadro numérico do 1 ao 100, fichas numéricas, fichas escalonadas, dados com diferentes formatos, dinheirinho de papel, relógio, material dourado, calendários e outros materiais

que se fizerem necessário. Essa deveria ser de uso individual de cada estudante e outra para uso coletivo da turma.

• Caderno 4 - *Operações na Resolução de Problemas*: destacava em seu texto a importância de valorizar as diferentes estratégias criadas pelos estudantes para resolver as situações problemas. A importância da análise das táticas que conduziam ao erro. Um dos textos da seção *Aprofundando o Tema* traz a teoria do campo conceitual em situações aditivas e multiplicativas de Gérard Vergnaud[39], resultado das pesquisas que realizou com estudantes, que ajudaram a esta pesquisadora a compreender como é construído o conhecimento matemático. Quanto ao algoritmo tradicional trazia um trabalho de análise, interpretação e como trabalhar com o auxílio do ábaco, do material dourado e do quadro valor lugar. Outro aspecto relevante são as diferentes maneiras de realizar os cálculos, além do algoritmo tradicional, mas com operações por decomposição, estimativa etc.

• Caderno 5 - *Geometria*: o caderno dividia-se em duas partes. A primeira focava as figuras geométricas, sua identificação com o cotidiano e a habilidade de classificação. Tinha uma relação de interdisciplinaridade com Arte, analisando arquitetura, obras de arte, pintura corporal indígena, cestarias, cerâmicas, origami (dobradura) e kirigami (dobradura e recorte). E a segunda destacava a educação cartográfica, em especial as questões relacionadas com orientação, localização e lateralidade. A interdisciplinaridade ocorria com a Geografia, ressaltando a importância da leitura e entendimento do espaço geográfico, com o uso de mapas e maquetes.

• Caderno 6 - *Grandezas e Medidas*: ressaltava que o ato de medir está presente na vida tanto quanto o de contar, quando se mede, utilizam-se os números em medidas não padronizadas (polegada, palmo, pés etc.) e nas medidas padronizadas. Esse caderno apresentava diferentes tipos de medidas como a de tempo, de massa, de comprimento, de superfície, de volume, de capacidade, de valor entre outros.

---

[39] Gérard Vergnaud: matemático, filósofo e psicólogo francês. Formado em Genebra, compôs o segundo conjunto de pesquisadores doutorados por Jean Piaget. Professor emérito do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), em Paris. Pesquisador em didática da Matemática, tendo elaborado a "teoria dos campos conceituais". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard_Vergnaud. Acesso em: 29 set. 2020.

O caderno trazia modos de medir grandezas em diferentes regiões brasileiras, apresentando instrumentos atípicos para os paranaenses como com o matapi (uma armadilha em formato cilíndrico que permite capturar camarões adultos, deixando os filhotes passarem por suas frestas) e com o paneiro (parecido com uma cesta ou, em uma linguagem paranaense, um balaio). A ideia aqui não é que você saiba uma definição para “paneiro” e outra para “matapi”, mas estar atento ao saber dos estudantes, o que ele conhece na sua comunidade e valorizar as práticas sociais de lugares diferentes ao seu.

Na seção *Compartilhando*, trazia atividades com dois temas bastante evidenciados no cotidiano escolar:

- Receitas: um tema mais enfatizado na perspectiva de alfabetização em Língua Portuguesa, explorando sua tipologia textual. O “colocar a mão na massa” e fazer a receita algumas vezes era deixado de lado, até mesmo pela dificuldade de compra dos ingredientes pela escola, pois há uma burocracia para adquirir alimentos, já que a escola recebe a alimentação ou merenda escolar de uma empresa terceirizada, ou por não ter os equipamentos necessários na cozinha ou cantina da escola, entre outros. Deixando de lado os conteúdos matemáticos que poderiam ser enfatizados nesse trabalho.

- Calendários: são trabalhados no âmbito escolar, às vezes de uma maneira até mecânica, deixando muitos conteúdos e questionamentos que poderiam ser mais explorados. O caderno trouxe atividades diferenciadas que auxiliaram a repensar essa proposta pedagógica.

• Caderno 7 - *Educação Estatística*: trazia a ideia da investigação, de formular questões, de delimitar quem participaria da pesquisa (amostra), de levantar hipóteses, de coletar os dados, de organizá-los em tabelas/gráficos e a sua interpretação. Isso auxiliaria o estudante a reconhecer e produzir conhecimentos. Um aspecto bem evidenciado é o uso de diferentes tipos de gráficos (colunas, barras, setores, linhas etc.), muitas vezes limita-se o trabalho com os estudantes dos anos iniciais do EF ao gráfico de colunas, o material apresenta os diferentes tipos de gráficos e sugestões de trabalhos pedagógicos até mesmo com materiais diferenciados.

O caderno apresentava as diferentes características dos problemas com combinatória, evidenciando que esse conteúdo não era exclusividade do Ensino Médio, que poderia ser trabalhado de uma maneira lúdica e de forma concreta

com as turmas de alfabetização do Ensino Fundamental com objetos, fichas, listagem, tabelas, quadros, diagramas entre outros. Enfatizando a importância de valorizar as estratégias criadas pelos estudantes para resolver as situações problemas sobre o tema.

Sobre a probabilidade cita a importância do trabalho com a noção de certeza, possível, não possível, acaso e incerteza em experimentos, atividades como situações problemas e jogos.

• Caderno 8 - *Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber*: As situações e os conteúdos matemáticos, da escola ou da vida cotidiana, guardam entre si relações que podem e devem ser explicitadas e exploradas na sala de aula, como:

- conexões internas, entre conceitos e procedimentos matemáticos;

- conexões externas, nas quais estruturas, conceitos, métodos e técnicas são usados em outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade.

Esse caderno apresentava as relações entre as conexões, os saberes matemáticos e entre os eixos.

Os Cadernos de Formação colaboraram na formação continuada, oferecendo aos Orientadores de Estudos e aos Professores Alfabetizadores a oportunidade de refletir e repensar a prática pedagógica, com momentos de estudos, encaminhamentos metodológicos, propostas lúdicas e prazerosas, que garantissem os direitos de aprendizagem do estudante dentro do Ciclo de Alfabetização, respeitando a diversidade encontrada em sala de aula. Esse material não abordava apenas a prática, mas aprofundava o conhecimento teórico dos professores tanto sobre educação como quanto aos conhecimentos Matemáticos.

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

A formação continuada, pautada nos cadernos do PNAIC, apresentava propostas relevantes para o trabalho com os professores. Porém, nos encontros

para Orientadores de Estudo, dos quais se participou, ouviu-se das Formadoras que não era para se limitar ao conteúdo dos cadernos. Que a ideia deste material não era servir como um modelo pronto e único, mas estimular o professor a adaptá-lo para sua turma e seus estudantes, instigando-o a novos planejamentos de atividades de alfabetização e, assim como os próprios cadernos indicavam, que fossem diversificadas e diferenciadas.

4.5 O PNAIC EM CURITIBA

Em Curitiba, o PNAIC constituiu-se em uma relevante política pública educacional, trazendo para o debate e reflexão assuntos proeminentes em Língua Portuguesa, Matemática, nas questões interdisciplinares e na importância da inclusão. Destacando como objetivo a garantia do direito de todos à aprendizagem, com a disponibilização de profissionais capacitados, materiais didáticos de qualidade específicos para a alfabetização, na relevância de momentos como planejamento de aula e de um ambiente alfabetizador, apresentando números bem expressivos. Segundo dados oficiais:

> O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 3-4).

O PNAIC, em 2013, contou com a participação de 5.420 Municípios de todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal. Em 2014, mais 77 Municípios aderiram ao Programa[40].

Um Programa é uma combinação complexa de decisões de diversos agentes e o seu sucesso depende diretamente da cooperação de outros atores, daí a importância da escolha das pessoas que vão estar à frente desse processo.

---

[40] Caderno de Apresentação do PNAIC de interdisciplinaridade, em 2015.

Os gestores da capital do Paraná - Curitiba aderiram ao Programa logo no seu início. Curitiba ficou sob a responsabilidade da UFPR, cuja coordenação lançou editais públicos para fazer a seleção dos interessados para atuarem como Formadores. Para a cidade de Curitiba, em 2013, foram classificados três profissionais formados em Língua Portuguesa. Em 2014, foram classificadas seis professoras, sendo três formadas em Língua Portuguesa e três licenciadas em Matemática. As professoras classificadas atuavam na Secretaria Municipal da Educação. Estas se dividiram em três duplas, para condução do trabalho de formação dos Orientadores de Estudos (Tabela 10).

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS E FORMADORAS PARA O PNAIC 2013 E 2014

2013			2014		
LP	Turma: K	- Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro[41]	LP	Turma: K	- Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro
			MAT		- Justina Inês Carbonera Motter Maccarini
	Turma: L	- Ramolise do Rocio Pieruccini[42]	LP	Turma: L	- Magaly Quintana Pouzo Minatel
			MAT		- Edilene Cristina Perssegueiro Bento[43]
	Turma: M	- Magaly Quintana Pouzo Minatel[44]	LP	Turma: M	- Ramolise do Rocio Pieruccini
			MAT		- Salete Pereira de Andrade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

[41] Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro: Doutora e Mestra em Educação pela UFPR na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa pelo Centro Cultural Brasil Portugal CCBP. Licenciada em Letras Português Inglês pela UTP, licenciada em Pedagogia pela UNINTER. Atualmente trabalha na Coordenação de Língua Portuguesa da SME. (FOLTRAN, Haudrey Fernanda Bronner. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3329083975439214. Acesso em: 29 set. 2020).

[42] Ramolise do Rocio Pieruccini: Graduada em Pedagogia (2000), especialista em Gestão Escolar (2002); especialista em Psicopedagogia (2008), Mestre em Educação na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (2010) e atualmente é Doutoranda pela UFPR na mesma linha de pesquisa (2019). Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, lotada no Núcleo Regional de Educação. (PIERUCCINI, Ramolise do Rocio. Currículo Lattes: Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6031573246722996. Acesso em: 01 jan. 2021).

[43] Edilene Cristina Perssegueiro Bento: mesmo após pesquisa não foi possível buscar mais dados sobre a pessoa citada.

[44] Magaly Quintana Pouzo Minatel: Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela UFPR (2016). Graduada em Letras Português Inglês pela UTP (2002). Especialista em Alfabetização e Educação Infantil pela UTP (2003) com Curso de Extensão em Metodologia do Ensino Superior pela UTP (2005). Atualmente trabalha na Coordenação de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação - SME. (MINATEL, Magaly Quintana Pouzo. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3505177391201857. Acesso em: 29 set. 2020).

As formações dos Orientadores de Estudo que eram acompanhadas pela UFPR e ocorreram na cidade de Curitiba no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação e no espaço da UNINTER (Centro Universitário Educacional), uma IES privada, cedida de forma gratuita para as formações. No total foram acompanhadas 14 turmas de diferentes Municípios, dessas, três eram formadas por profissionais que atuariam em Curitiba, e para essa pesquisa foram entrevistadas as Formadoras:

- Justina Inês Carbonera Motter Maccarini[45].
- Salete Pereira de Andrade[46].

Em 2013, para o PNAIC de Alfabetização, os Orientadores de Estudos foram escolhidos por meio da Portaria n.º 57, lançado pela SME e publicado no Diário Oficial do Município em 30/10/2012 (ANEXO 7). Foram aprovados 78 profissionais, porém no decorrer do processo alguns desistiram e turmas foram fechadas, com 72 orientadores finalizando a edição (ANEXO 8). Os locais dos encontros foram no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação e em mais 18 escolas municipais nos diferentes Núcleos Regionais de Educação (ANEXO 11). A disponibilidade de vários locais para realizar a formação foi de extrema importância, pois a maioria dos professores saía do seu trabalho direto para a formação. Os cursos ocorreram no período da noite (18h às 21h30) de segunda a quinta-feira e no sábado pela manhã (8h30 às 12h), com encontros quinzenais. Cada profissional poderia escolher o local mais próximo do seu trabalho ou residência e o dia que se encaixava melhor aos seus horários. Alcançando no mínimo 75% de presença nos encontros.

---

[45] Justina Inês Carbonera Motter Maccarini: Licenciatura de Ciências/Matemática pela UNIOESTE (1984) e mestrado em Educação pela UTP (2007). Especialização em Educação Matemática pela UNIOESTE (1986). Especialista em Educação a Distância pela UFPR (2001). Autora de material e do Caderno de JOGO PNAIC/Matemática 2014, entre outros. Trabalhava no NRE do Pinheirinho como Matemática referência, atualmente trabalha na SME no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), na gerência de Currículo, como Matemática. (MACCARINI, Justina Inês Carbonera Motter. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9317835885815636. Acesso em: 28 set. 2020).

[46] Salete Pereira de Andrade: possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998). Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é profissional do magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba. Tem experiência na área de Matemática no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e formação continuada de professores. Atualmente está lecionando em escolas municipais. (ANDRADE, Salete Pereira de. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4566728607613032. Acesso em: 29 set. 2020).

Em 2014, antes de iniciar a formação, todos os orientadores do ano anterior foram contactados para ver se continuariam nessa função, 33 aceitaram continuar atuando no PNAIC de Alfabetização Matemática. Foi necessário preencher as vagas com outros profissionais. A princípio, foram convidados os profissionais que atuavam na Secretaria Municipal da Educação e nos Núcleos Regionais de Educação. Destaca-se que dentre aqueles que já estavam atuando e dos demais convidados, esses não precisariam ser licenciados em Matemática. Mesmo assim, o número de professores não foi suficiente e outro edital de chamamento foi realizado, por meio da Portaria n.º 10 de 28 de fevereiro de 2014 (ANEXO 9). Ao final desse processo, 71 profissionais foram selecionados, um para cada turma (ANEXO 10), no decorrer do processo três turmas fecharam e os Professores Cursistas foram remanejados. As turmas ficaram dispostas no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação e em 22 escolas de diferentes bairros de Curitiba (ANEXO 11), novamente para facilitar o acesso dos professores.

Após essa organização e seleção das equipes tanto de Formadores como de Orientadores de Estudos, iniciou-se o processo de colocar o PNAIC em prática de acordo com as normas do MEC e da IES. Para a seleção dos Professores Alfabetizadores foi indicado pelo MEC, que eles atuassem como regentes das turmas do ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos e constassem no censo escolar[47] do ano anterior, para a garantia da bolsa auxílio. Contudo, outros profissionais, como corregentes[48], pedagogas, professores que atuavam em unidades educacionais especializadas, professores que atuavam no ciclo II, diretores e vice-diretores fizeram inscrição para participarem, o que foi permitido pela SME, porém sem que recebessem a bolsa auxílio, já que não se enquadravam nas normas do MEC para bolsistas.

Para participar da formação continuada do PNAIC em 2014 se inscreveram 2092 professores, destes, 1931 se encaixaram nos critérios

---

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

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

previstos pelo MEC e foram contemplados com a bolsa auxílio de dez pagamentos de R$ 200,00 mensais, 161 não receberam a bolsa auxílio, por não estarem cadastrados no Censo Escolar no ano anterior ou por exercerem outra função, por exemplo, professores de 4.º e 5.º anos, equipe pedagógica e administrativa. Durante a formação, 247 cursistas desistiram por problemas pessoais (tabela 11). Do total de professores inscritos para o PNAIC de Alfabetização Matemática, 88,2% concluíram a formação continuada no ano de 2014.

TABELA 11 - PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA (2014) NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

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

FONTE: dados da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

As formações para os Orientadores de Estudo aconteceram em quatro momentos do ano de 2014: de 07 a 11/4; 26/05 a 30/05; 11 a 15/08; 14 a 17/10, com início às 8h e término às 17h, com intervalo de uma hora para almoço. Nesses encontros aconteceu um direcionamento do trabalho, tanto para a formação dos professores, os aspectos burocráticos e as tarefas a distância que orientadores e professores deveriam cumprir. Houve momentos de estudo, com temas sobre planejamento, conteúdos matemáticos e inclusão. Tudo o que era proposto foi testado pelos orientadores, colocado em prática e as dúvidas que poderiam surgir com as Professoras Alfabetizadoras, eram levantadas e discutidas. Havia um momento de troca de conhecimentos e propostas diferenciadas além do que estava nos Cadernos de Formação.

No ano de 2014 ocorreu também em Curitiba, de 20 a 21 de novembro, o Seminário Regional Sul do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Participaram as Coordenações da IES, estaduais e locais, as Formadoras, professoras convidadas e uma Orientadora de Estudo de cada turma acompanhada pelas IES da Região Sul que atuavam no PNAIC. Essa pesquisadora teve o privilégio de ser escolhida em sua turma para representá-las nesse evento. Nesse houve debates, palestras, sessão de pôsteres dos trabalhos realizados pelos cursistas, todos esses relevantes aos temas discutidos no PNAIC de Alfabetização e Alfabetização Matemática.

No período de 03 a 07 de dezembro aconteceu o Seminário Final do PNAIC, onde todas as Orientadoras de Estudo apresentaram o trabalho desenvolvido durante o ano. Nessa apresentação deveriam constar os dados da turma, a formação acadêmica do orientador, uma prática que realizou com as cursistas que foi considerada exitosa (com explicação e fotos de todo o processo), desenvolver uma atividade diferenciada com todos da turma e no final o relato da opinião dos professores sobre o curso. Nesse dia, esta pesquisadora apresentou os relatos de algumas das Professoras Alfabetizadoras que acompanhou (estas foram identificadas com as iniciais de seu nome completo):

> Participar deste curso nos faz refletir que ainda temos muito a aprender e a ensinar aos nossos estudantes. Temos o dever de fazer a diferença na vida deles, ensinando-os a refletir e não dando respostas prontas, “macetes”, decoreba. Em Matemática ainda precisamos avançar muito e continuar colocando em prática o que aprendemos durante este ano no PNAIC! (AVP).
>
> Observei que através da ludicidade, a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa, considerei importante e necessário agregar a manipulação de materiais ao registro para representar o que foi trabalhado de modo que o estudante chegue à formalização Matemática, pois ele através do corpo e pelos cinco sentidos, estabelece relação com o meio. Com o PNAIC ampliei o uso de estratégias diferenciadas para motivar o estudante a aprender (APFBA).
>
> A participação no PNAIC foi fundamental para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas em sala de aula. A utilização e confecção de jogos, brincadeiras, receitas, livros e outros disparadores contribui muito para diversificar as atividades atingindo assim, de várias formas os conteúdos contemplados. Além disso, pode-se enriquecer nossa prática com as aplicações das atividades, as quais possibilitam trabalhar a interdisciplinaridade. Foi gratificante os momentos de trocas de experiências com o grupo (GFO).
>
> O PNAIC ofereceu subsídios para a prática em sala de aula. Aprofundando os conhecimentos e metodologias práticas ao ensino dos conteúdos voltados às vivências cotidianas com significação para os estudantes. Antes do PNAIC faltavam atividades, dentro dos requisitos da rede, a serem realizadas com os estudantes agora sobram e podem ser elaboradas e adaptadas a cada dia abrangendo todos os estudantes (TP).

Essa mudança foi vivenciada enquanto Orientadora de Estudos na evolução das cursistas e nas atividades a distância apresentadas; como pedagoga, muitas das Professoras Alfabetizadoras trabalhavam na mesma escola de atuação dessa pesquisadora; como professora acompanhando a motivação dos estudantes em participar das aulas de Matemática. Escolheu-se

uma orientadora de cada turma para apresentar sua prática no Seminário Geral com todas as turmas acompanhadas pela UFPR.

A partir do ano de 2015, os cursos ofertados pela SME em Língua Portuguesa e Matemática foram integrados, buscando uma maior interdisciplinaridade. Também tiveram em sua configuração o modo de formação em rede do PNAIC, com Formadores da SME que atuam no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), na Gerência de Currículo e os Orientadores de Estudos que são os alfabetizadores e matemáticos dos NRE[49] que trabalhavam diretamente com os Professores Cursistas, ou seja, os regentes de turma e corregentes. Os cadernos do PNAIC são referências nesse trabalho. Em 2015 o curso ofertado para o ciclo I recebeu o nome de “Refletindo sobre a importância da leitura na Língua Portuguesa e Matemática” e no ciclo II era “Refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa e Matemática”.

Em 2016, a SME organizou o Programa de Formação Integrada (PROFI), que envolveu todos os departamentos e Gerências da Secretaria. Um dos seus braços foi um curso de formação continuada que abordou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Os encontros do PROFI foram descentralizados, acontecendo nas regionais, em locais polos como escolas municipais ou estaduais, igrejas, associações, universidades particulares, entre outros, o uso dessas salas de aula ou de reuniões não tiveram nenhum custo para o Município, facilitando o acesso dos profissionais por ser perto do seu local de trabalho. Nos encontros foram abordados diferentes temas com momentos de aprofundamento teórico articulados com o planejamento e com as práticas pedagógicas, um dos diferenciais foi a integração das tecnologias com o software Aprimora[50], aos encaminhamentos pedagógicos.

Em 2017 a 2019 foi ofertado o curso “Integrando Saberes”. Em 2020, o nome do curso continuaria o mesmo, integrando, além de Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), porém devido à pandemia do Coronavírus as formações continuadas presenciais foram

---

[49] Curitiba é dividida em dez regionais, em cada uma existe uma Rua da Cidadania, estas funcionam como subprefeituras nos bairros, oferecendo serviços municipais, além de alguns serviços da esfera estadual e federal.

[50] Software Aprimora foi um convênio realizado pela SME com uma empresa particular que possui um plataforma adaptativa e gamificada, com atividades que respeitam o ritmo e conhecimentos de cada estudante.

canceladas. Ressalta-se que depois de cada encontro era disponibilizado aos professores um caderno pedagógico com textos para estudo sobre os temas trabalhados e sugestões de encaminhamentos, os quais foram propostos na formação, ressaltando que o profissional deve adequar a metodologia à sua turma e aos estudantes de diferentes níveis de aprendizagem.

4.6 DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O CONTEXTO DA PRÁTICA

O PNAIC foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Esse Programa definia uma parceria entre o Governo Federal, os Estados e os Municípios, com o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade" (BRASIL, 2012). E surge um Programa com quatros eixos principais, um trabalho que envolvesse a: formação continuada, materiais pedagógicos, avaliações sistemáticas e a gestão, controle e mobilização social. Estes não eram eixos independentes, mas interligados para que os objetivos propostos pelo Programa fossem alcançados.

A Portaria n.º 867 também estabelecia quais seriam os atores sociais que fariam parte do PNAIC, mas para isso uma atitude era fundamental, a adesão. Se pensarmos em uma palavra que define a relação do contexto de produção de texto para o contexto da prática do PNAIC, essa seria ADESÃO. O SIM de adesão dos atores políticos, os governadores e os prefeitos em uma política pública educacional voltada para a alfabetização foi além de um voto de aprovação, foi de confiança e de esperança, não somente na alfabetização na idade certa, mas na diminuição da distorção da idade-série, das reprovações, das evasões escolares, da melhoria do processo ensino aprendizagem e, também a evolução dos índices educacionais.

Outra adesão relevante foi dos atores das IES (coordenação geral, coordenação adjunta e supervisores), além de formarem e orientarem as equipes de trabalho, foram responsáveis pela escrita dos Cadernos de Formação. Há quem pense que para uma equipe de especialistas seria muito mais fácil essa escrita, devido ao conhecimento teórico que possuem. Porém os especialistas não se fecharam em uma redoma e produziram a partir dos seus saberes, foram às escolas, conversaram com professores, viram as suas

práticas e selecionaram as mais relevantes para esse material. Um material pensando em sua extensão territorial, conseguindo privilegiar toda a sua regionalidade.

A adesão dos atores principais do Programa, os Professores Formadores, os Orientadores de Estudos e a responsabilidade da formação de seus pares, os Professores Cursistas alfabetizadores. Conseguir motivá-los para pensarem e repensarem sua prática pedagógica, fazendo com que os princípios do PNAIC: prática da reflexividade, a mobilização de saberes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração estivessem presentes em cada encontro. Os Professores Alfabetizadores também disseram o seu SIM, aderiram a uma formação fora do seu horário de trabalho, ao desafio de repensar seus planejamentos, trazer mais momentos de estudos, de reflexão, para deixar suas aulas mais motivadas e lúdicas aos estudantes, entre outros aspectos.

Para analisar como foi e quais os impactos do PNAIC na trajetória profissional desses profissionais, no próximo capítulo enfatizar-se-á o contexto da prática e a teoria de atuação. Segundo Ball e Bowe (1992), é no Contexto da prática e na teoria de atuação que as pessoas mais diretamente envolvidas na política atuam, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação.

5 COMPONDO O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PNAIC: NARRATIVA DOS ATORES

O contexto da prática demonstra as modificações decorrentes do caminho percorrido a partir daquilo que foi pensado no contexto de influência e o que foi orientado pelo discurso e pelos textos políticos no contexto da produção de texto. É nesse contexto que os atores envolvidos colocam a política em ação, o que é um processo complexo, muitas vezes difícil e desafiador. Ressalta-se que essa não foi planejada pelas instâncias políticas superiores, mas sim o que cada profissional interpreta dos documentos oficiais.

Os autores do Ciclo de Políticas Públicas ressaltam que o contexto da prática é o momento em que as pessoas colocam a política em ação, na qual atuam, fazendo suas interpretações e recriações, podendo até não interpretar ou entender as leis e as orientações oficiais, ou ainda nem realizar a leitura delas, isso faz parte do processo de assimilação das políticas públicas pelos atores que atuam no contexto da prática. Também é nesse contexto onde a política produz seus efeitos e suas consequências, o que pode induzir a mudanças e readequações na política original, verificando as falhas e fazendo os ajustes necessários para que os objetivos sejam alcançados.

> As políticas, portanto, são intervenções textuais, mas também trazem consigo limitações e possibilidades materiais. As respostas a esses textos têm consequências "reais". Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática à qual a política se refere, à qual ela se dirige. O ponto-chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita a interpretação e então 'recriada'. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 34).

Ao analisar uma política educacional, os principais atores no contexto da prática são as pessoas que atuam para que política aconteça. Por isso, Ball, com os coautores Maguire e Braun, destacaram a *Teoria da Atuação*, que baseia-se nas premissas de que as “Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (2016, p. 21).

Assim, para compreender o contexto da prática e a teoria de atuação na política pública educacional do PNAIC focar-se-á nas pessoas que colocam a

política em prática. Entrevistando Formadoras, Orientadoras de Estudos e Professoras Alfabetizadoras, preferiu-se chamar essas profissionais de colaboradoras, entendendo que a ação delas foi essencial para o desenvolvimento do trabalho dos eixos desse Programa, conforme cita Mainardes:

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

Portanto, procurou-se ouvir os atores que tiveram um papel ativo, que formaram, planejaram, atuaram e participaram da formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, compondo narrativas, ouvindo e registrando suas vozes, suas experiências, entendendo suas vitórias, frustrações, o que viveram, o que fazem e o que planejam na sua vida profissional. E, principalmente, qual o impacto do PNAIC em sua trajetória, os ranços e avanços de tal formação na vida profissional.

Assim, as narrativas compostas pela metodologia da História Oral auxiliarão a compor o contexto da prática da política pública educacional do PNAIC em Alfabetização Matemática. Segundo Garnica:

> A matéria-prima dos que trabalham com História Oral é constituída por narrativas. Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos (GARNICA, 2010, p. 36).

A função desta metodologia qualitativa é constituir fontes históricas, Garnica (2011) cita que:

> A História Oral não é um método a ser aplicado apenas em pesquisas que pretendem investigar a “história de...”, ainda que, independente do tema da pesquisa, ao usar a História Oral o pesquisador se aproxime de questões historiográficas, da prática de escrever história, já que uma das funções da História Oral é, segundo nossas concepções – reiteramos – intencionalmente constituir fontes (daí nossa disposição em tornar públicos, na íntegra, os registros que elaboramos). (GARNICA, 2011, p. 3).

Histórias, narrativas, constituir fontes históricas, permitindo a cada um e a todos escutar diferentes narradores, sem julgamentos, mas podendo contar com diferentes pontos de vista, levando em consideração as experiências vividas por cada pessoa, aspectos essenciais da HO e que constituem também uma faceta da História da Educação Matemática.

A escolha do perfil desses colaboradores foi realizada juntamente com o orientador, delimitando quantos e quais os critérios de inclusão para participação da pesquisa. Inicialmente, pensou-se em entrevistar somente Professoras Alfabetizadoras que participaram do PNAIC, mas após a qualificação percebeu-se a importância de ter e analisar as narrativas dos olhares e fazeres de diferentes participantes do PNAIC que ajudaram a implantar o Programa. Assim delimitou-se:

- duas Professoras Alfabetizadoras, participantes das formações do PNAIC de Alfabetização Matemática na cidade de Curitiba e que atuam efetivamente em turmas de alfabetização.

- duas Orientadoras de Estudos, que durante a formação do PNAIC atuaram com os professores de Curitiba.

- duas Formadoras, que atuaram diretamente com a UFPR e com as turmas K, L e M, com os profissionais que atuariam em Curitiba.

Sobre os colaboradores da pesquisa, Meihy e Holanda afirmam que “a escolha dos colaboradores nesse ramo da História Oral é fundamental, pois o caráter testemunhal exige a qualificação de quem se entrevista” (2014, p.39). Isso leva à percepção da importância da escolha dessas pessoas que participaram desse Programa e, também o de criar um espaço e ambiente de profissionalismo, pesquisa e amizade que promovam a troca de informações e de conhecimentos.

Ao utilizar essa metodologia não foram realizadas perguntas pré-elaboradas ou pré-estruturadas, a colaboradora poderia falar de sua vida pessoal, profissional, da formação que participou, utilizando apenas a lembrança. Para auxiliar a memória, utilizaram-se fichas com palavras-chave sobre o tema (tabela 12), não tendo uma ordem certa para serem utilizadas, nem precisando usar todas as palavras descritas. Quem fixou o tempo dessa narrativa

foi o próprio colaborador, utilizando a quantidade de sessões necessárias para o término do depoimento.

TABELA 12 - PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS DURANTE A ENTREVISTA COM AS COLABORADORAS

Ficha 1	Trajetória profissional
Ficha 2	Cursos de formação continuada
Ficha 3	Cursos de formação continuada de matemática
Ficha 4	O PNAIC
Ficha 5	O PNAIC de matemática
Ficha 6	O PNAIC de matemática: - cadernos de formação Os cinco eixos: - números e operações - pensamento algébrico - grandezas e medidas - geometria - educação estatística

FONTE: elaborada pelo orientador e pesquisadora (2020).

Essas narrativas foram gravadas, depois transcritas, utilizando as marcas ou sinais que constam na tabela 13. As transcrições foram realizadas fielmente como aconteceram. Souza (2006) destaca: “Com a transcrição pretende-se ao máximo conservar entonações, vícios de linguagem, risos, silêncios, passando para a forma escrita o que antes se preservava unicamente no domínio da oralidade”.

TABELA 13 - MARCAS UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

MARCAÇÕES	SITUAÇÕES
...	Pausa curta durante a fala.
(...)	Pausa média durante a fala.
(PAUSA)	Pausa longa durante a fala.
///	Som externo durante a fala.
*******	Palavra sem compreensão pela pesquisadora.
(itálico)	Fala da pesquisadora.
(minúscula)	Comentário descritivo da pesquisadora.
“ ”	Citações, nome de livros.
Escrita normal	Observações que considero relevantes.

FONTE: arquivo pesquisadora (2020).

Depois passaram por uma textualização, a fim de retirar vícios de linguagem, repetições, reagrupar temas e deixar a leitura mais fluida para o leitor e já ser um momento de análise e reflexão. Depois, retornaram para as colaboradoras para verificar se concordam, se queriam incluir novas informações

ou até mesmo excluir, para então autorizar para a publicação do depoimento. Segundo Souza:

> é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário. Em outras palavras, o entrevistado tem pleno direito sobre suas memórias e efetivar a possibilidade que ele tem de exercê-lo coloca-se como uma questão ética a ser exercitada (SOUZA, 2006, p. 96).

Os depoimentos ou narrativas constarão na dissertação na íntegra e, também serão publicados no site do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), um grupo de pesquisa que tem se destacado na produção de estudos que mobilizam a HO como metodologia de pesquisa em Educação Matemática. O GHOEM reúne pesquisadores de diversas universidades e instituições, com sede fixa na Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Criada em 2002, com a intenção inicial de reunir pesquisadores em Educação Matemática interessados em utilizar a HO como recurso metodológico. O grupo aborda as seguintes linhas de pesquisa:

- Projeto – Mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil;
- Escolas reunidas, escolas isoladas: Educação e Educação Matemática em grupos escolares, como foco a região de Bauru – São Paulo, utilizando a HO para compreender o funcionamento e as práticas que ocorrem nessas escolas;
- História da Educação Matemática que reúne trabalhos de fontes escritas e orais;
- História Oral e Educação Matemática que desenvolve trabalho e analisam pesquisas sobre o tema;
- História Oral, narrativas e formação de professores: pesquisa e intervenção: elaboram, aplicam e analisam estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam Matemática, destacando a História Oral e narrativas sobre escolas;
- Iniciação Científica;
- Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (educação inclusiva): abordam as narrativas de professores e alunos que estão nessa modalidade de atendimento educacional.

O GHOEM possui um banco de teses, dissertações, relatórios de pesquisa, livros antigos e contemporâneos – didáticos ou não, formação e conservação de acervos etc. No site do grupo também há um aplicativo computacional, sistematizador de textualizações, denominado Hemera[51] com um banco de dados com todas as entrevistas já realizadas. Estas poderão auxiliar na resposta da problematização de diversas pesquisa, pois constituem fontes históricas para pesquisadores para uso acadêmico, o que é destacado por seu coordenador:

> O que significa afirmar: "Este trabalho é um trabalho que tem como metodologia a História Oral?" Significa, antes de mais nada, que o trabalho cuida de constituir fontes das quais ele próprio – e outros – podem nutrir-se para focar determinados objetos de pesquisa. Mas essa é uma resposta bastante vaga, posto que parte significativa dos trabalhos de pesquisa em Educação Matemática, abraçando uma ou outra perspectiva qualitativa de investigação, faz isso. Mais além, então, diríamos: nos trabalhos que mobilizam a História Oral, alguns parâmetros específicos são seguidos, e tais parâmetros são, basicamente, a série de procedimentos que cuida da constituição das fontes, aliada a uma fundamentação específica desses procedimentos. (GARNICA, 2011, p.2)

Essas fontes obtidas com entrevistas, transcritas e textualizadas são documentos históricos que permitem conhecer e dialogar com objetos de estudo. Nessa pesquisa destaca-se a partir das narrativas: Quais as vivências e as experiências desses profissionais com o PNAIC. Garnica (2011, p.2), coordenador do GHOEM, destaca que "a oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal". A ideia não é julgar a narrativa, mas observar se realmente houve o impacto do PNAIC na trajetória profissional das pessoas que participaram dessa política pública de larga escala.

5.1 RELATO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Após definidos o objetivo, a problematização da pesquisa e a metodologia da HO com os usos de fichas com palavras-chave, o próximo passo seria a escolha das colaboradoras. Assim, junto à SME, ao DEF e à Gerência de

---

[51] Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php. Acesso em: 17 jan. 2020.

Currículo teve-se acesso à listagem de turmas, Orientadores de Estudos e Professoras Alfabetizadoras que participaram do PNAIC de Alfabetização Matemática em 2014. De posse desses dados, conversou-se com algumas Orientadoras de Estudos para que indicassem quem poderia ser entrevistado, com o critério de que a professora, além de ter feito o PNAIC em Curitiba, deveria estar atuando com estudantes do Ciclo I. Isso acabou limitando a escolha, porque muitos profissionais indicados estavam atuando na SME, nas equipes diretivas das escolas ou com turmas do Ciclo II (4.º e 5.º anos). Destacamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, tendo como instituição coparticipante o Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Para a qualificação, realizou-se apenas uma entrevista, houve atraso devido à situação de pandemia que estávamos vivendo. A ideia era fazer as entrevistas presencialmente e na escola de cada colaboradora, porém, com o Coronavírus houve suspensão das atividades presenciais desenvolvidas nas unidades educativas e seus profissionais, inclusive professoras passaram a trabalhar em *home office*. Assim, aguardou-se por um período, na esperança de normalizar a situação, o que não ocorreu durante todo o ano de 2020, e a opção foi adequar as entrevistas para uma situação virtual, sendo realizada uma primeira nessas condições. Essa primeira entrevista foi realizada por áudios pelo WhatsApp[52] e por ligações telefônicas.

Na qualificação houve um questionamento que fez repensar a trajetória da pesquisa: o porquê entrevistar somente Professoras Alfabetizadoras, destacando que elas não eram as únicas protagonistas do PNAIC, mas que deveriam ser enfatizados outro responsáveis do Programa, utilizando até mesmo entrevistas já realizadas por outros pesquisadores sobre o mesmo tema, até mesmo para não se ficar dependente da volta às aulas devido à pandemia.

Assim, readequou-se essa pesquisa. A princípio, optou-se por entrevistar mais uma professora cursista, das professoras que previamente haviam sido selecionadas e aceitaram participar da pesquisa, escolheu-se mais uma por indicação de uma colega de trabalho e dispensaram-se as demais,

---

[52] WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

explicando o motivo e agradecendo a disponibilidade. A entrevista com a pessoa escolhida ocorreu virtualmente pelo Google Meet[53].

Optou-se também em utilizar as entrevistas realizadas com Orientadoras de Estudo da dissertação da pesquisadora Luciana Zaidan Pereira[54]**,** intitulada *Alfabetizadoras e Sua Participação no Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Dizeres Sobre a Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento*, orientada pelo professor do PPGECM-UFPR Doutor Carlos Roberto Vianna. Nessa dissertação foram entrevistadas seis Orientadoras de Estudos de acordo com a metodologia da HO. Assim, o depoimento de Adriana Mensa da Silva foi escolhido para também integrar essa pesquisa. Naquela Dissertação, a autora desse estudo também participou como colaboradora, ao invés de utilizar a mesma entrevista, optou-se em realizar uma "autoentrevista", relatando a vivência enquanto profissional da educação e orientadora de estudo.

Optou-se também em entrevistar duas Formadoras, mas, antes de iniciar os depoimentos verificou-se junto a elas se já haviam participado de entrevistas com a metodologia da HO sobre o PNAIC. Ambas já haviam participado, uma com temática somente com jogos na alfabetização na perspectiva do PNAIC[55], a outra participou de uma entrevista em grupo com diferentes Formadoras do PNAIC de várias regiões[56]. Assim, optou-se em fazer as entrevistas virtualmente por meio do Google Meet.

---

[53] Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

[54] Luciana Zaidan Pereira: formada em Pedagogia pela PUCPR (1994). Orientadora de Estudos do PNAIC em 2012 a 2016. Mestre em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM – UFPR). Atualmente, atua como Gerente da Gerência de Currículo do Ensino Fundamental da SME de Curitiba. (PEREIRA, Luciana Zaidan. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6558596912455327. Acesso em: 20 jan. 2021). É digno de nota que a pesquisadora também se valeu da História Oral como metodologia o que permitiu a utilização do documento histórico constituído na forma como aqui se utilizou, destacando-se uma das vantagens de seu uso.

[55] A dissertação citada: **Jogos na Alfabetização Matemática: Reflexões Sobre Propostas do PNAIC**, da pesquisadora Carla Marcela Spannenberg Machado dos Passos, orientada pelo doutor Carlos Roberto Vianna (PPGECM – UFPR).

[56] A dissertação citada: **Alfabetização Matemática: Um Ato Lúdico**, da pesquisadora Iloine Maria Hartmann Martins, orientada pelo doutor Carlos Roberto Vianna (PPGECM – UFPR).

5.2 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

No PNAIC, o papel do professor era de ser a figura central e determinante no processo de alfabetização, ele que "organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem" (BRASIL, 2012, p. 6). Para isso é fundamental assegurar uma formação continuada que valorize sua trajetória profissional, que o faça refletir sobre sua prática, mobilizar seus saberes e fazeres, socializando-os e colaborando com seus colegas de profissão, que suscite a vontade de continuar estudando e aprendendo. Assim, a formação do PNAIC proporcionou ao Professor Alfabetizador momentos de (re)planejar as ações pedagógicas em sua turma, utilizando os materiais de apoio do Programa e outros que atenderam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento. É um profissional que precisa compreender a importância de sua intervenção, na organização do tempo pedagógico e no espaço como ambiente alfabetizador. Possui um olhar individualizado para os estudantes, organizando atividades diversificadas e diferenciadas que atendam a todos, garantindo o direito de aprendizagem. Dedicando-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no Ciclo de Alfabetização.

5.2.1 Professora Alfabetizadora Josielli Trevisan

<table>
<tr><th colspan="2">JOSIELLI TREVISAN</th></tr>
<tr><td rowspan="4">FIGURA 6 - JOSIELLI TREVISAN
 
FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2020).</td><td>Tempo de atuação no magistério: na rede particular ± 3 anos, no Município de Curitiba há 8 anos.</td></tr>
<tr><td>Formação: Pedagogia, cursada na Faculdade Bagozzi. Pós-graduação em Alfabetização Matemática, realizada na Faculdade São Braz. Iniciou mestrado no PPGECM (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática) na UFPR, porém não concluiu.</td></tr>
<tr><td>Atuação no ano de 2020:
- no período da manhã: Escola Municipal Álvaro Borges, professora regente do 3.º ano;
- no período da tarde: Escola Municipal Álvaro Borges, professora regente do 3.º ano;</td></tr>
<tr><td>Tempo de duração das gravações: 2h13min</td></tr>
</table>

A professora foi indicada para a entrevista por uma colega de trabalho da pesquisadora, que a conhecera em um dos cursos que atuou como docente na prefeitura sobre corregência, no qual ela fora uma das professoras participantes.

Em julho de 2020, contatou-se a professora, solicitando uma data para fazer a entrevista. Esta atendeu prontamente e marcou para a mesma semana, no dia 31 de julho. Realizou-se o encontro virtualmente pelo Meet. Antes de iniciar, combinou-se de seguir as fichas, porém em muitos momentos retomaram-se assuntos ou avançou-se, o que foi organizado na textualização.

Segue na íntegra a textualização da entrevista realizada com a colaboradora.

...

Eu sou a Josielli Trevisan, me formei em pedagogia em 2012, pela Faculdade Padre João Bagozzi[57]. Sou formada de novinha!

Em 2014 eu fiz uma pós-graduação de especialização em Alfabetização Matemática na Faculdade São Braz[58]. Um curso semipresencial, com aula presencial a cada quinze dias com uma transmissão por videoaula, então para mim era uma EAD (educação a distância) na verdade. O tema da minha pós foi “Construindo conhecimento através dos jogos”. Nessa mesma época teve o PNAIC em 2014, acho que por isso escolhi essa pós.

Eu iniciei a faculdade de pedagogia não foi com o intuito de dar aulas, não tinha essa intenção. Na verdade, eu mudei de profissão várias vezes, mas fiquei muito tempo em cada uma.

A minha formação em ensino médio é em publicidade e propaganda, meu intuito era estudar em uma faculdade de publicidade e propaganda, porque eu trabalhei mais de dez anos no Jornal “Alô Negócios”, e o jornal faliu, devido a propagação da Internet, principalmente na parte de publicidade e do comércio, acabou não dando certo. Quando eu trabalhava no jornal eu era arte finalista, eu fazia o designer e a produção dos anúncios.

Quando eu saí de lá estava em alta a questão dos *call centers*, e fui trabalhar com essa profissão. Três meses depois eu virei supervisora da equipe, fiquei vários anos nessa função. E como qualquer empresa eles cobram o

---

[57] Faculdade Padre João Bagozzi: instituição de ensino privada de Curitiba-PR.
[58] Faculdade São Braz: instituição de ensino privada de Curitiba-PR.

estudo, ainda mais que eu tinha cargo de chefia e não tinha nenhuma graduação. Então como eu fazia muita contratação e o treinamento inicial das pessoas, eu queria trabalhar no RH (recursos humanos), o meu foco era capacitar pessoas para atuarem no *call center*, eu queria atuara na área de treinamento. Então fui dar pesquisar e vi que eu teria que fazer pedagogia ou psicologia. Como eu não queria ir muito para a área da saúde eu optei pela pedagogia, pois pensei que depois a psicologia era mais fácil fazer em uma pós-graduação complementar, do que a própria pedagogia. Então coloquei na balança e resolvi prestar vestibular para pedagogia.

No primeiro ano da faculdade a sala de aula era infestada de professoras, a maioria já trabalhava como auxiliar em escolas particulares. Só eu que não estava inserida na educação.

Na faculdade eu ficava esperando o módulo de pedagogia empresarial, o que demorou muito. Chegou antes os estágios obrigatórios, eu escolhi uma escola e fui fazer. Quando eu entrei em uma sala de aula, eu me apaixonei por aquilo, por aquela professora dando aula, pela dinâmica ali. Foi na Escola Municipal Padre Francisco Meszner[59], onde fui trabalhar depois. Lá conheci a professora Luciane do Rocio Sidral[60]. Hoje ela não atua mais com turmas regulares, ela foi trabalhar no integral depois que aposentou um padrão. E mesmo atuando no integral ela é maravilhosa, ela trabalha com oficina de Jogos Matemáticos, olha no que ainda! Na época do estágio ela era regente de um quinto ano. Quando eu entrei em sua sala meu olho brilhou, meu coração disparou, ela era perfeita, era a professora que eu queria ser, o jeito dela falar com as crianças e de dar aula, me inspirou para me tornar professora.

Claro que não observei só a sala dela, observei outras, e teve também as professoras que eu não gostaria de ser. Isso foi ótimo, porque você vai agregando bastante coisa e você vai mudando até sua própria postura no decorrer dos anos.

Acabou os estágios e ali ficou uma paixão, eu tive que colocar na balança. Financeiramente meu trabalho atual era o que sustentava a minha casa, pagava a minha faculdade. Eu não podia largar tudo da noite para o dia. Só que daí

---

[59] Escola Municipal Padre Francisco Meszner: localizada na cidade de Curitiba-PR.

[60] Luciane do Rocio Sidral: Mesmo após pesquisa não foi possível localizar dados sobre a professora citada.

aconteceram várias coisas particulares e no meio dessas idas e vindas, eu saí da empresa, fiquei desempregada. Daí eu falei para meu marido, agora que eu estou desempregada, não tenho salário, eu vou arriscar, vou trabalhar como auxiliar em uma escola.

E fui trabalhar em uma escola particular. Foi uma loucura, trabalhava como auxiliar de manhã e de tarde, e a noite estudava na faculdade.

Trabalhei na Escola Húnika[61], uma instituição ótima. A diretora era muito exigente em relação ao planejamento, a organização, a fiscalização de aplicabilidade do que você coloca no papel em sala de aula. Aprendi muito lá e tive várias oportunidades dada pela diretora do lugar. Foi ela que me deu oportunidade em atuar como professora regente de um maternal, antes mesmo de eu estar formada. Inclusive ela me registrou na carteira profissional como professora. Lá também fui regente de um segundo ano e eu nunca tinha lecionado com o Ensino Fundamental. Foi lá que consolidou o fato de eu querer continuar sendo professora.

Quando eu fui trabalhar na prefeitura, eu já tinha uma idealização de planejamento adquirido na escola particular, que depois aos poucos a prefeitura foi implantando. Também a forma de organizar uma sequência e de trabalhar a mesma. A organização do diário. São práticas que foram sendo colocadas ali na escola pública e que eu já utilizava e aprendi com a diretora da Escola Húnika, isso foi muito proveitoso.

Em 2012, quando eu passei no concurso da prefeitura de Curitiba, eu não estava formada ainda, foi aquele desespero, tive que pedir para adiantar a formatura. Graças a Deus, a reitora da faculdade aceitou e fez uma formatura de gabinete, porque não fui só eu que passei, foram vários acadêmicos. Alguns passaram no concurso de Curitiba, outros em São José dos Pinhais[62] e também em Colombo[63], foram concursos em três cidades diferentes na época. Eu lembro que eu já estava na prefeitura quando foi minha formatura com festa mesmo aconteceu no auditório da faculdade.

---

[61] Escola Húnika: Instituição de ensino infantil e fundamental privada de Curitiba.
[62] São José dos Pinhais: Município do Estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba.
[63] Colombo: Município do Estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba.

Também comecei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da UFPR. Meu projeto do mestrado era sobre jogos matemáticos, mas daí no meio do caminho a gente mudou para situações problemas. Porém não conclui, devido a problemas de saúde, não foi, mas uma hora vai!

Mudei da água para o vinho, uma pessoa que queria trabalhar com adultos, hoje não se vê mais atuando com eles.

A minha paixão é a alfabetização. O meu histórico é bem com alfabetização com as turmas do ciclo I, em especial o primeiro ano. Só não trabalhei com o primeiro ano quatro vezes, uma que dei aula para quarto, ano passado foi para o quinto, um para o segundo e esse que estou pela primeira vez no terceiro.

Teve um ano que acompanhei a turma do primeiro para o segundo ano. O acompanhar a turma de um ano para outro foi uma experiência legal, mas eu acho que não foi proveitoso para a criança, porque tudo o que você tem para ensinar, já ensinou, não que mudou o grau de dificuldade, mas o encantamento, você acaba contribuindo pouco. Acho importante mudar de professor, porque cada um tem o seu jeitinho. A criança aprende com essa diversidade, não sou muito a favor do professor acompanha a turma. Mas eu fiz, a gente tem que experimentar.

Até o ano passado trabalhei na Escola Municipal Padre Francisco Meszner, que é de tempo integral. Esse ano comecei a trabalhar na Escola Municipal Álvaro Borges[64], uma escola regular e estou atuando com duas turmas de terceiro ano.

E nesses oito anos que estou na prefeitura eu fiz muitos cursos, bastante mesmo, principalmente nos dois primeiros anos quando iniciei.

Um dos primeiros cursos que eu fiz foi o Alfa Lego[65], gostei muito, mas não utilizei no meu cotidiano, porque onde eu trabalhava não havia oficina de

---

[64] Escola Municipal Álvaro Borges: localizada na cidade de Curitiba-PR.

[65] Alfa Lego: curso ofertado pela SME de Curitiba, dados pelo Departamento de Tecnologias, em dois módulos: o primeiro com 20h/aula tinha como objetivo priorizar o Lego no contexto da alfabetização; o segundo com 24h/aula era a organização para o trabalho com os *kit's Legos*, com o conhecimento da maleta e como introduzir no contexto pedagógico.

robótica na prática de ciências e tecnologias[66]. Também eu nunca dei aula no integral e não tive oportunidade de usar.

Depois fiz o Pró-Letramento[67] de Matemática, eu amei, a professora responsável era a Salete. Eu a reencontrei no Compartilhando Práticas[68], foi engraçado porque eu a citei e ao curso, sem perceber que ela estava dentro da sala de aula assistindo a minha fala sobre um trabalho que havia desenvolvido na escola. Com o Pró-Letramento e com essa professora eu me apaixonei pela Matemática, foi ali que eu falei: “é a Matemática que eu quero estudar”. Eu participei da última turma de Pró-Letramento, acho que foi por isso que ela lembrou de mim. O Pró-Letramento abrangia do 1.º ano até o 9.º ano, então quando você entrava ali, tinha uma gama de conhecimento, que era muito importante. Existia essa troca em saber o que o professor do 6.º ano gostaria que a gente ensinasse em relação a fração, por exemplo. O material era maravilhoso, riquíssimo, ainda tenho o meu! Então eu sinto que foi uma perda para a prefeitura não ter dado continuidade a esse curso. Quem não fez perdeu!

De Matemática eu fiz um curso também chamado “Trabalhando grandezas e medidas para além do senso comum”, foi um curso em 2013, foi um curso bem bacana, logo em seguida do Pró-Letramento, contribuiu e agregou bastante ao que eu já tinha feito.

Em seguida teve o PNAIC, depois eu fiz o de "Habilidades para o desenvolvimento da proficiência leitora e da resolução de problemas", que eu achei muito bom também, excelente, ampliou bastante meu conhecimento. Foi bem no ano que eu estava fazendo o mestrado, até por isso que eu aceitei mudar a minha pesquisa, porque foi para a área de problematização, de como a criança

---

[66] Em Curitiba a Educação em Tempo Integral está organizada em turno e contraturno, com a permanência dos estudantes por nove horas diárias consecutivas, na própria escola ou em espaços vinculados à unidade. No turno são desenvolvidas atividades das áreas do conhecimento: área de Matemática, área das Linguagens (Arte, Educação Física e Língua Portuguesa), área das Ciências Humanas (Ensino Religioso, História e Geografia) e área das Ciências Naturais (Ciências). E no contraturno as Práticas Educativas: Prática de Acompanhamento Pedagógico, Prática Artística, Prática de Movimento e Iniciação Esportiva, Prática de Educação Ambiental e Prática de Ciência e Tecnologias, sendo que oficina de Robótica pode estar vinculada a essas práticas.

[67] É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e Municípios.

[68] Evento realizado durante o Seminário do Ensino Fundamental da SME de Curitiba, onde professores são convidados a compartilhar suas práticas com outros profissionais que atuam nessa rede de ensino.

resolve, como é o seu pensamento, quais as estratégias que utiliza na resolução de problemas e contribuiu bastante com a pesquisa.

Depois eu fiz vários cursos, um dos que eu fiz foi “Estratégia de Matemática” no Núcleo Regional de Santa Felicidade. Lá também fiz o curso “Integrando Saberes”[69].

Dos cursos que são ofertados nos Núcleos Regionais da Educação eu tenho algo a dizer, não puxando a sardinha para a Regional de Santa Felicidade, mas esse núcleo tem um jeitinho todo especial de trabalhar e eu gostaria que os outros núcleos, principalmente o do CIC, que eles trabalhassem na mesma dinâmica. Porque em Santa Felicidade eles não têm medo de ensinar a criança, nem a subestimam. A Escola Municipal Padre Francisco Meszner fazia parte do Núcleo de Santa Felicidade[70], tinha um ritmo de trabalho, depois passou para o CIC, mas o ritmo de trabalho continuou. Mas as formações passaram a acontecer no CIC e uma das reclamações é que a gente ia para escutar mais do mesmo. Daí a Fabi[71] falava que a gente tinha que ver que lá na Escola Municipal Padre Francisco Meszner a gente trabalhava assim, mas nas outras escolas do CIC não funcionava. Agora que troquei de escola e estou trabalhando na Escola Municipal Álvaro Borges, que sempre foi da regional do CIC, vejo que a fala dela era verdadeira.

Na escola que estou trabalhando agora são três terceiros anos, quando eu comecei a ver as atividades que as outras professoras iriam propor na semana de adaptação, começou a palpitar meu coração, eu pensava: Jesus! Isso aí eu oferecia para os estudantes do primeiro ano. Questionei, elas me falaram que eu não conhecia as crianças. Pensei vou entrar em sala de aula, ver

---

[69] O curso “Integrando Saberes” é ofertado desde 2016 pela SME para os professores regentes do Ensino Fundamental – anos iniciais (1.º ao 5.º ano), são encontros locais realizados nos núcleos regionais que os professores atuam. Tem como objetivo proporcionar discussões acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, articulando ensino, metodologia e elaboração de atividades sistematizadas.

[70] No início do ano de 2018 houve um redimensionamento de algumas unidades educativas, algumas escolas passaram de um núcleo para outro, devido a sua localização. A Escola Municipal Padre Francisco Meszner era do Núcleo Regional de Santa Felicidade e passou para o CIC.

[71] Fabiana Farias Xavier Weisheimer, Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional (2019). Atualmente é alfabetizadora da Prefeitura Municipal de Curitiba e alfabetizadora Matemática - Núcleo Regional de Educação - CIC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores. (WEISHEIMER, Fabiana Farias Xavier. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5648678006928001. Acesso em: 16 ago. 2020).

como são as crianças e abaixar a minha ansiedade. Aí eu fui tentando moldar do meu jeitinho, com muita calma, aceitava as propostas das outras professoras, tentava impor outra aqui e aos poucos a gente foi. Só que infelizmente veio a pandemia, mesmo assim nas atividades complementares eu ainda tento realizar algumas coisas a mais. Minhas colegas querem vir com o mínimo, até abaixo da capacidade das crianças e isso me frustra, vejo que subestimam as crianças e acabam subestimando o seu próprio conhecimento, a sua própria capacidade de criar, não sendo dona do seu planejamento e repetindo às vezes aquilo que não funciona. Isso me frustrou um pouquinho no começo do ano, mas daí eu tive que aprender a trabalhar aceitando a opinião do outro.

Até a pedagoga teve uma atividade complementar[72] que ela me falou assim: Josi do céu! Eu nunca tive que orientar professora para retroceder um pouquinho na atividade, sempre para melhorar e a tua está muito boa, mas eu preciso que você dê uma revisada, porque tá no nível de quarto ano, as professoras que atuam nesse ano não fizeram atividade no nível que você está enviando. Eu falei assim para ela: você leu direito a atividade, a gente vai mandar um anexo com orientação, você viu que não está além do que eles são capazes de fazer. Eles estão no terceiro ano, se não tiver nenhuma novidade no caminho, por causa da pandemia, eles vão ser estudantes de quarto ano com dificuldades em 2021. Eles têm que saber ler, eles têm que saber escrever.

Na Matemática, eu entendo as professoras das videoaulas, elas trabalham com um nível que vá atingir o segundo e o terceiro (já que a aula é conjunta), mas as crianças do terceiro ano elas precisam avançar mais. Eu acho que a prefeitura espera é que esse avanço venha das atividades complementares, porque a professora da TV não pode parar a aula dela e fazer uma operação se ela tá dando aula também para o segundo ano que vai fazer desenho, ela tem que mesclar então. Então o trabalho tem que acontecer comigo, vou exigir a operação porque lá no quarto ano ele vai trabalhar com números maiores que ele não vai poder desenhar.

---

[72] Durante o período de Pandemia as instituições de ensino de Curitiba não tiveram aula presenciais, foram substituídas por videoaulas e por atividades complementares que foram elaboradas pelos professores de cada escola municipais. A cada 15 dias, as famílias retiram e entregam o material anterior diretamente nas unidades.

O estudante precisa entender que a Matemática, tem diferentes formas de resolver a situação problema, mas ela chega em um ponto que ela precisa sim da operação, da objetividade, ela é exata. A gente trabalha sim com a ludicidade, só que a Matemática vai chegar em um ponto que é aquilo e acabou, como eu vou trabalhar com desenho o resto da vida. Ela tem que entender a estrutura da operação, não de forma mecanizada, ela tem que entender o porquê o número tá ali, qual o valor do número naquela posição, o valor posicional que o número se encontra. Ela tem que entender o porquê eu estou fazendo aquilo. A ideia de emprestar, eu acho errada, até brinco com os estudantes, vocês escutaram que a gente empresta, não empresta nada, você vai devolver por acaso, eles davam risada, o que era legal, porque assim eles fixavam, você não tá emprestando você está desmontando a dezena para devolver para unidade, porque senão você não pode fazer a subtração, a nomenclatura ali tá errada. A gente faz muito isso, porque aprendemos assim.

Mas voltando ao nosso tema da formação continuada. Na escola particular tínhamos algumas reuniões tipo a SEP (Semana de Estudos Pedagógicos)[73]. A diretora geralmente trazia um professor para explanar, era mais questões práticas, como o trabalho com os jogos e com o material manipulativo. E outras vezes cada professor apresentava uma prática e fazia com os demais, como se fosse uma troca. Eu achava importante, não era como a formação da prefeitura, mas funcionava.

Destaco entre os cursos de formação o Pró-Letramento. Eu gosto muito de brincar com uma coisa, falo assim que tive que fazer Pró-Letramento para aprender, compreender e entender algumas coisas da Matemática. Eu nunca fui boa em Matemática, eu não sei porque que eu gosto tanto dela. Eu era boa em Química, hoje não lembro de mais nada, mas a Química e a Física têm relação com a Matemática.

Eu não tenho muitas lembranças da minha infância, principalmente na área de alfabetização. Não lembro dos nomes dos professores, só daqueles que marcaram muito a minha trajetória, a grande maioria do Ensino Médio e da

---

[73] A Semana de Estudos Pedagógicos da RME de Curitiba, são encontros dos profissionais da educação, para estudo, avaliação dos processos educativos e planejamento. Dividido em cinco momentos, sendo dois deles no início do ano letivo na escola, um com um tema e palestrante que será escolhido no coletivo da instituição escolar, um momento cultural e outro de encontro na Expo Educação. A professora está se referindo ao encontro com palestrante.

graduação. Então, a parte do Fundamental, eu acho que eu não tinha nada que marcou, eu vim do Norte, e com certeza lá era cartilha, provavelmente a "Caminho Suave". Foi um ensino muito mecanizado que não me trouxe nenhuma apropriação consolidada, que eu possa dizer que foi legal, que eu vou levar para a vida, não aconteceu. Aprendi de forma mecânica, no copia e decora.

Ano passado quando atendi o quinto ano quando entramos na parte de fração, era tão mecanizado que eu não sabia ensinar fração. Eu tive que estudar, pesquisar, até pedi ajuda a minha colega Fran[74]. Ela era professora a muito tempo do quinto ano, ela me dava aula e me explicou muito assim, como reproduzir a fração no desenho e principalmente na equivalência.

Sabe eu lembro da minha primeira experiência em sala de aula com a prefeitura. Eu cheguei na escola toda feliz, mas quando chegamos pegamos a turma que sobra, e sobrou o quê, o primeiro ano. A professora que era a minha parceira de primeiro ano foi a Vania Dobranski[75], entramos na escola juntas, daí eu olhei para ela e disse assim: Diga que você tem experiência de primeiro ano? Ela trabalhava em uma escola particular e tinha mais experiência. E a gente planejou a aula juntas, com o tema de sistematização por desenho com resolução de problemas em cima do livro de Matemática. Chegamos na sala a situação problema tinha a ver com o galinheiro e eles tinham que desenhar a galinha, os pintinhos e contar o número de patinhas. Começamos explicando o que era pata, que cada animalzinho tinha duas, fizemos toda uma explanação. Daí falei: agora vocês vão fazer sozinhos e depois vamos fazer juntos. O primeiro que chamei foi no quadro e armou a conta, eu fiquei assim: sem palavras! Acabou com a minha aula! E perguntei quem te ensinou a fazer essa continha, ele me disse foi meu pai. Pedi para ele explicar como fez e ele falou: tem uma galinha, ela tem duas patas e coloquei dois, cada pintinho também tem dois, tem dois pintinhos, daí coloquei dois mais dois e daí contei tudo e vai dar seis. Ele

---

[74] Franciele Sant Ana Loboda: professora que trabalhava com a colaboradora na Escola Municipal Francisco Meszner e atualmente faz parte da equipe pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

[75] Vânia Gusmão Dobranski é mestre em Educação pela UFPR (2017). Possui graduação em Pedagogia pela UFPR (2010) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UP (2014). Atualmente é docente nos cursos de formação continuada para professores das séries iniciais na Prefeitura Municipal de Curitiba, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Trabalha como alfabetizadora no Núcleo Regional da Educação em Santa Felicidade. (DOBRANSKI, Vânia Gusmão. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5401650318697937. Acesso em: 16 ago. 2020).

não fez desenho nenhum, fez tudo mental. Daí eu pensei: “E agora José?”, como eu vou explicar para o resto da turma que não tem só esse jeito, o jeito foi fazer o desenho e explicar, fiquei frustrada de novo, eu desenhei uma galinha e as crianças falaram que parecia um pato, foi bom porque descontraiu. Essa foi minha primeira frustração, depois percebi o quanto eles são diferentes em sala de aula. Um sabe tanto e outro menos, cada um tem sua fase e por isso não podemos subestimar.

A Vania é muito parceira, aprendi muito com ela, chorei quando ela saiu da escola, acho que um dos motivos de sair da escola que eu estava foi culpa da Vania e da Fran irem trabalhar na Secretaria. Ano passado eu fui dar aula com a Fran, porque eu não me vi parceira de outras professoras, eu disse assim, eu prefiro não saber nada e ter que aprender tudo a ter uma parceira que vai dar conta do meu emocional. Essas parcerias me ajudaram muito.

Cinco anos que a gente fez os cursos do PNAIC. Então eu lembro de algumas coisas, mais da parte teórica eu acho que fugiu, porque está mais relacionada com a prática do que a própria teoria. A prática é nosso cotidiano, mas a teoria também é importante.

O PNAIC proporcionou muita troca de experiência mesmo, ele teve um formato maravilhoso, os melhores foram os dois primeiros o de Língua Portuguesa e o de Matemática. Ele permitiu a gente verificar a própria prática em sala de aula, os conceitos e os métodos que a gente utilizava. Começamos a perceber que fazíamos muita coisa tradicional. Na Língua, como o silabário[76]. Na Matemática não refletir e trabalhar com exercícios mecânicos. Acho que isso ele adaptou para gente de uma forma significativa. E acabamos passando isso também para os estudantes, para que eles conseguissem entender o conteúdo. Isso está acontecendo com as vídeoaulas[77] sabia? Estamos tendo uma reflexão

---

[76] Um silabário é um conjunto de símbolos de escrita que representam sílabas que compõem palavras.

[77] Durante o período de pandemia e isolamento social, as aulas presenciais nas escolas municipais de Curitiba foram suspensas até o dia 18/12/2020. Para que as crianças não ficassem sem o conteúdo optou-se por videoaulas que são transmitidas pela TV Escola Curitiba, pelo canal de TV Paraná Turismo 9.2 UHF ou pelo canal da Rede Massa 4.2 (Rede Massa). Também é possível acessar as aulas pelo canal TV Escola Curitiba no YouTube. As videoaulas trazem conteúdos organizados conforme o currículo da Secretaria Municipal da Educação. Estão disponíveis propostas da educação infantil e videoaulas de Matemática, Língua Portuguesa, robótica, Geografia, Educação Física, Arte, Ciências, História, Ensino Religioso, práticas da educação integral, literatura, direitos humanos e família, programa Linhas do Conhecimento, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

como aconteceu com o PNAIC, eu compararia as videoaulas com o próprio PNAIC, está mostrando de forma prática e não só teórica. A maioria dos cursos não traz tanto a prática. Até o que eu fiz com você, o de corregência, eu elogio a formação, porque veio em molde de prática, para mostrar realmente como fazer.

Você pode pensar que eu quero uma receita pronta, não! Eu não quero receita pronta, mas quero algo onde eu possa me basear e construir a minha prática. Ninguém sai fazendo pão do nada, ninguém incrementa uma receita ou modifica uma receita sem ter uma receita base. Eu acredito que um arroz de forno não se tornaria um arroz de forno se não fosse o arroz que você faz na panela. E outras coisas, a quantidade de coisas que você vai colocar dentro daquela panela. Não existe uma prática sem você se embasar em uma outra prática.

Eu acredito que a gente tem que construir e ser protagonista do nosso planejamento, mas precisamos de um embasamento e não é só teórico, porque o teórico é lindo, é maravilhoso, mas quando chega na prática nem sempre vai funcionar, ou então, não é que ele não funciona, mas eu não sei como fazer funcionar, porque eu não tenho essa prática.

Fiz o PNAIC de Alfabetização na Escola Ulisses Falcão Vieira[78], minha Orientadora de Estudos era a Mirtes Sora Dalpiszol[79], não tenho nada a destacar dela, o que mais me marcou foi a troca entre as colegas professoras, uma oportunidade de aprender com o outro. Eu aprimorava a prática delas para o meu estudante, acrescentando aquilo que eu achava necessário.

O PNAIC de Alfabetização trouxe questões práticas, principalmente quando disponibilizou não só as sequências, mas como construir essas sequências. Agregou muito na questão da literatura, de acervo literário para o nosso trabalho, porque às vezes você não sabe nem onde buscar um livro que vai te servir como tema. E o PNAIC trouxe ali uma literatura muito rica, com as

---

[78] Escola Ulisses Falcão Vieira, localizada em Curitiba-PR.

[79] Mirtes Sora Dalpiszol: Fez Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Escolar na UP. Atualmente atua como pedagoga na Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Lina Martins Moreira. (DALPISZOL, Mirtes Sora. Disponível em: https://www.linkedin.com/in/mirtes-sora-dalpizzol-51ba34174/?originalSubdomain=br. Acesso em: 17 ago. 2020).

caixas, com os jogos, com os próprios jogos de língua. Trouxe esse material prático que a gente precisava e ajudou a construir o nosso trabalho profissional.

Na época do PNAIC eu trabalhava na Escola Municipal Padre Francisco Meszner, e não tinha caixa literárias para todas, a direção organizou os livros por níveis e cada ano recebeu uma quantidade de livros. Daí havia uma lista com o nome de todos os livros, precisou era só emprestar da sala da outra professoras. Essa organização continua até hoje.

Na época do PNAIC o jogo ficava na sala, principalmente nos primeiros anos. Depois foi para o almoxarifado de materiais e jogos, até por uma questão de logística. Nesse fica uma inspetora só para cuidar disso. Mesmo assim ficou fácil o acesso, se eu estou no meio da aula e lembrei de um jogo, eu não preciso ter planejado eu posso ir lá, pedir para ela e ela vai separar e trazer para mim, se o jogo tiver disponível.

Na escola que eu estou nova esse ano, Escola Municipal Álvaro Borges, eu não vi nem os livros e nem os jogos. Eu já percebi que nessa escola é preciso agendar, tem que estar no planejamento com o dia, hora marcada, para ter o material.

Na Escola Municipal Padre Francisco Meszner em cada sala de aula tem televisão e o computador. A gente tem uma tecnologia em sala de aula que lá na Escola municipal Álvaro Borges a gente não tem, eu tenho que agendar tudo. Só que às vezes meu planejamento não está de acordo com o que agendei, surge coisas diferentes durante a execução, a aplicação, isso dificulta bastante o trabalho.

O PNAIC de Matemática fiz na Escola Municipal Boleslau Falarz[80], com a Orientadora de Estudos Vanda Maria de Souza[81]. Eu acho que o jogo foi o auge. Era muita pesquisa sobre o jogo e acabou tendo o jogo pelo jogo, a o que fazer com ele não tinha. E o PNAIC veio ressignificar o jogo, na teoria estava tudo lindo, dizendo que tinha que jogar, que ia desenvolver tal capacidade e habilidade, mas para isso eu preciso desenvolver um trabalho. O PNAIC veio para fazer isso.

---

[80] Escola Municipal Monsenhor Boleslau Falarz, localizada em Curitiba-PR.
[81] Vanda Maria de Souza: Atua atualmente no Núcleo Regional de Educação do Cajuru.

Tem uma autora que eu gosto bastante a Constance Kamii[82]. Nas pesquisas ela mostra a importância do trabalho com o jogo para o desenvolvimento das habilidades, mas não tem prática, ela coloca um exemplo ou outro, mas não tá dentro daquele contexto mesmo do que a gente precisava. O PNAIC até cita ela em seu embasamento teórico, mas acho que ele trouxe ali para refletir realmente de como você colocar aquilo que ela escreveu em prática.

O de Interdisciplinaridade fiz na Escola dos Vinhedos, a Orientadora de Estudos era a Poliana de Araújo Rodrigues[83]. Fiz parcial, somente a primeira fase. No ano que ele ia terminar eu estava afastada, em LTS (Licença para Tratamento de Saúde). Foi uma pena não finalizar, eu acho que isso me fez falta, hoje eu tenho uma dificuldade para fazer a interdisciplinaridade, ficou uma lacuna para mim, o Alfabetização e Matemática eu consegui agregar bastante, mas na Interdisciplinaridade eu vejo que faltou essa prática.

O PNAIC fez a gente refletir sobre essas práticas, por exemplo a gente fala tanto do letramento, eu acho que falta letrar o professor. A gente sabe ler e escrever, temos a teoria, mas a gente não está letrado naquela teoria, porque não sabemos colocar ela em prática, não sabemos fazer o uso social dela e é o que acontece muito em sala de aula hoje. O professor tem o material para ler e às vezes acaba nem lendo, porque ele não sabe usar aquilo, ele vai perder o tempo dele lendo, então vai ensinar do jeito que aprendeu. Isso acontece em grande parte das escolas, essa é a nossa maior falha não só em Língua Portuguesa, mas também em Matemática. tem criança que é analfabeta e não é só na Alfabetização de Língua, mas também é analfabeta Matemática. Ela não foi ensinada corretamente, ela sabe lá o que é o 1, o 2, ela sabe traçar o número, mas não tem noção de quantidade nenhuma, parece que ela não tem memória. Por exemplo, para os estudantes do terceiro ano, você fala que tem cinco dedos na mão, ele confere, daí questiono se você tem cinco dedos em uma mão e cinco

---

[82] Constance Kazuko Kamii: mestre em educação e doutora em educação e psicologia, pela Universidade de Michigan. Kamii foi aluna e colaboradora de Jean Piaget, tendo feito diversos cursos de Pós-Doutorado relacionados com a epistemologia genética, e com outras áreas educacionais pertinentes tanto à teoria piagetiana como de outros pesquisadores. Atualmente é professora da Universidade do Alabama. (KAMII, Constante Kazuko. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Constance_Kamii. Acesso em: 17 ago. 2020).

[83] Poliana de Araújo Rodrigues: Graduada em Pedagogia pela UFPR (1986). Experiência na área da Educação no Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, com ênfase em alfabetização. Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Curitiba. Aposentada. (RODRIGUES, Poliana de Araújo. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0116324988885818. Acesso em: 16 ago. 2020).

ne outra quanto dá, ele conta de novo, eu já disse que tinha cinco, ele podia partir do seis e já dizer que é dez. O cálculo mental não existe para essa criança. Olha só o quanto ela não evoluiu em Matemática, por falha lá atrás no trabalho com ela. Claro que talvez ela tenha problemas cognitivos, problemas neurológicos, que talvez precise de um estudo. Mas isso me dá medo, hoje em dia para algumas pessoas tudo é problema neurológico. Se a criança espelhou um número, uma letra é dislexia, é discalculia. A pessoa nem tentou trabalhar com a criança e já quer enviar para um especialista. Vejo com o PNAIC diminuiu um pouco essas questões de atrasos, de construção com a criança, começamos a trabalhar mais com a adequação metodológica, isso foi bom. Adequar as atividades, porque a criança não chegou no nível desejável, porque cada um tem o seu tempo de desenvolvimento, mas isso o meu ver não é inclusão.

Uma coisa que eu lembro do PNAIC foi a parte da inclusão, e eu vou ser bem sincera, não foi nada que me agregou. Essa metodologia que fazemos na prática hoje que é a adequação, eu não chamo de inclusão.

Em uma das *lives* da Expo Educação Digital[84] houve uma fala de uma palestrante, não vou lembrar o nome dela, mas ela dá o exemplo dos óculos, eu achei perfeito, porque eu uso e sou incluída em uma sociedade, por causa dessa tecnologia. Isso é incluir! Para aquela criança que eu faço um trabalho de adequação, não é inclusão é uma questão de obrigação minha enquanto profissional. Incluir é pegar aquela criança que tem a prótese e ela participar da aula de Educação Física. Teve um vídeo, acho que isso ano passado em uma escola aqui do CIC, que uma mãe ou uma pessoa, sei lá, da janela do apartamento filmou o professor incluindo um estudante de cadeira de rodas em um jogo de futebol. Isso é inclusão para mim. Isso é incluir! Incluir é pegar aquela criança que tem um problema diagnosticado neurologicamente e fazer algo específico para ela. Isso é incluir, é não deixar ela de fora. Dar uma coisa mais fácil, não é incluir.

---

[84] A Expo Educação Digital 2020 foi uma alternativa para a feira de formação profissional que era realizada em Curitiba para os profissionais da Educação e comunidade. Devido a pandemia foi transmitida em formato de *live* pelo canal do YouTube com palestrantes dos Estados Unidos, Espanha e Argentina pelo YouTube, nos dias 1.º e 2 de julho de 2020.

No PNAIC até foi trabalhado algumas coisas, lembro de como adequar com elástico a caneta na mão da criança, o lápis com EVA[85] para ficar mais grosso, essas estratégias. Outro dia vi na internet uma tesoura adaptada, quando aperta a pessoa tem que fazer força, depois o objeto força para voltar sozinho. Isso é engraçado, a força externa para abrir faz com que a criança internalize esse movimento, isso é incluir. Esses conceitos que é mais ensinado na escola especial, mas não temos tempo de ensinar na escola regular, lá tem cinco estudantes em uma sala, na minha tem trinta e mais as inclusões.

Eu tenho uma aluna que tinha dificuldade de aprendizagem, mas ela era considerada normal. Daí ela teve uma doença autoimune, que não vou lembrar o nome, que afeta a parte neurológica, ou seja, a fala, a parte motora, a memória, o cognitivo, o cérebro em geral, portanto... tudo! Ela veio no início do ano e daí começou a faltar muito, voltou na semana que iniciou a pandemia. Depois que fiquei sabendo da situação dela eu chorei uns quatro dias, eu não conseguia entrar em sala de aula, fazer o meu trabalho. Eu misturei as bolas, me coloquei no lugar da família, da sua mãe, eu não sabia voltar a ser profissional com ela. Quando ela voltou, para você ter ideia, eu tinha que levar ela no banheiro, tirar a roupa dela, porque ela não sabia que para fazer xixi ela tinha que abaixar a roupa, que ela tinha que sentar no vaso, ela não sabia nem os comandos básicos. Se ela tinha sede, ela não sabia que tinha que pegar o copo com água, eu tinha que ir lá e falar para ela. Cortar a comida para ela, porque ela não tinha movimento motor.

Eu fiquei preocupada porque eu não sei incluir, eu não soube incluir ela. Não sabia que tipo de atividade que eu fazia para tentar ajudá-la. Não sabia se ela estava me entendendo. Ela não tinha nem expressão facial, se ela estava feliz, triste, tudo era a mesma expressão. Ela fazia alguns sons, mas eu não sabia o porquê daquilo. Daí eu ofertava: quer ir ao banheiro, você está com sede, mas ela não respondia. Eu a levava no banheiro, sentava no vaso, se ela fizesse, era aquilo. Se não, eu voltava para sala dava água. Tinha uma aluna que dizia ela quer isso, as crianças estavam sabendo mais do que eu o que ela queria. Eu até pedi ajuda para algumas professoras universitárias no que fazer com ela, o que eu recebi foi faça tal joguinho, realmente eu faço.

---

[85] EVA: Espuma vinílica acetinada, material emborrachado utilizado na confecção de materiais pedagógicos.

Veja as videoaulas, eu pego o que você trabalhou na aula e faço atividades de uma forma que eu acho que fica compreensível. Por exemplo, quando você trabalhou os bandeirantes, eu peguei e fiz a atividade complementar específica para ela, com a palavra bandeirantes, com as letrinhas soltas, ela só tinha que encaixar as vogais. Eu não queria que soubesse o que foram eles, que ela lesse bandeirantes, se lesse o A do BA estava excelente para mim. Ela esqueceu tudo, não sabe mais.

Em Matemática a atividade complementar que eu vou mandar é do PNAIC, resgatei, do arco da velha, a joaninha. Acho que vai chamar a atenção dela, visualmente por ser vermelha, mas eu vou estar trabalhando mais a questão da parte motora, porque ela vai ter que fazer o movimento de pinça para pegar a tampinha. Ela vai ter que ter o auxílio para contar. Vou fazer um dado o grande de papelão, é maior e fica mais fácil de manipular. Vejo que estou trabalhando mais a parte motora do que os conceitos de Matemática. É uma forma que eu achei para incluir a questão do número, como problematização vou trabalhar com desenho, mandei ela pintar cinco bolinhas, a família vai ter que ajudar, vai ter que ler, mas não quero que ela pinte cinco de qualquer jeito, quero que pinte cinco azul, para trabalhar cor, estimular ela.

Isso é algumas coisas que consegui pensar, mas se é inclusão eu não sei? Não sei se ela vai entender, ela não fala, a gente não vai ter esse retorno dela.

Na aula, às vezes, eu falava para ela assim: pegue uma ficha. Ela pegava todas, ele não sabe. Tentava com palitinho, mostrando para ela, dizendo entendeu, eu vou pegar um, repetia um, agora você pega um e ela pegava tudo. Qual a compreensão que ela tem, ela não entende que é um, ela regrediu, está agindo como bebê, não sei que grau de maturidade ela tem.

O neurologista fala para família que vai voltar. A família iludida acha que amanhã a menina vai acordar falando tudo. Porque um dia a mãe chegou e falou assim “e daí profe ela já está conseguindo falar as letrinhas”. Ela nem fala e como ela vai as letras! Por isso eu falo que não sei incluir a criança e nem a família.

Um dia ela escreveu sozinha o nome dela, ela copiou da ficha que tem o nome dela. Era uma atividade de produção de texto e todo mundo ganhou uma folha em branco. Não dei a folha para ela eu ia fazer outra proposta, ela começou

a chorar, eu não conseguia entender o que ela queria. Daí dei a folha com a outra atividade, ela olhou dos outros colegas, percebeu que era diferente e me devolveu. Resolvi dar a folha em branco, ela parou de chorar. Eles estavam sentados em dupla e ela copiou a data do colega do lado e seu nome da ficha. No dia seguinte resolvi repetir, mas não fez nada.

Isso foge da alçada da gente, por mais que eu leia. Se nem de uma criança normal a gente dá conta, imagine de uma criança de inclusão.

Por mais que eu faça o jogo da joaninha para tentar incluir, vejo que estou excluindo-a do que os demais estão fazendo. Ao mesmo tempo que eu sou a favor, eu sou contra a inclusão escolar, tem um limite para você incluir.

Ano passado, atendi uma criança da igreja que eu frequento, então conheço bem a família, trabalhei com ela de forma particular. Ela saiu da classe especial, pois fechou o atendimento no Colégio Estadual Júlia Wanderley[86], aí ofereceram como opção a família de mandar a ela para uma escola especial. A mãe não aceitou, brigou, fez de tudo e a colocou no ensino regular. Ela estava com doze anos e foi para o primeiro ano. Um dia eu perguntei para mãe: qual a tua intenção com a sua filha? Eu fiz um trabalho todo especial com ela na igreja (eu fazia o atendimento na igreja). Tinha muita dificuldade motora e na fala. Chegava até um ponto e retrocedia, como se esquecesse tudo. Em um dia ela lia uma palavra de duas sílabas, no outro não sabia mais o que era sílaba. E o que a mãe me falou me chocou um pouco, acho que por isso que eu não sei se sou contra ou a favor. Ela disse: “eu sei que ela não vai ler, não vai escrever, eu sei isso desde o dia em que ela nasceu, mas sabe o que eu quero, que ela se socialize, que tenha contato com esse mundo de letras, números, crianças e professores, que tenha trocas. Ela está aprendendo o mínimo, quase nada, mas ela sempre traz uma novidade para casa”. Isso fez eu mudar um pouquinho meu pensamento. A gente não tem essa preparação. Com isso começa a bater um desespero porque eu percebo que incluir, eu não sei.

Ano passado nos cursos que eu participei, um dos temas era como funciona o aparelho auditivo, isso eu leio, eu quero saber como eu trabalho com essa criança que usa aparelho auditivo, como eu tenho que falar para que ela

---

[86] Colégio Estadual Júlia Wanderley, situado em Curitiba.

me entenda melhor. Então, na parte de inclusão eu fiquei decepcionada, eu achei um tema bem falho tanto no PNAIC, quanto nos próprios cursos da prefeitura.

Sobre os Cadernos de Formação, recebi todos os cadernos, tanto de Língua, como os de Matemática. Da Interdisciplinaridade eu não lembro se cheguei a receber. Confesso que os meus estão guardados no armário empoeirando, tenho até dó! Eles estão disponíveis online, se precisar eu procuro lá, é bem mais fácil consultar pela internet. Ainda mais que são vários cadernos, se não me engano de Alfabetização Matemática são oito. O que eu mais uso é o de jogos, o de encarte esse eu guardei mesmo, se precisar, tira cópia, amplia, mas ninguém recorta. Ele é uma relíquia! O de inclusão eu nem lembro se eu tenho, acho que não ganhei.

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

Do eixo Números e Operações do PNAIC eu destaco que quebrou bastante o paradigma de levar tudo pronto para o estudante e querer que ele memorize. Lembro e utilizo em sala de aula a construção do número em si. A partir do jogo, da reflexão, do uso do material concreto. A sistematização a partir da problematização, fazer a reflexão do porquê.

A construção do quadro valor lugar, o tapetinho! Eu vou ser bem sincera, eu dizia cada nome aqui é a unidade, a dezena e a centena. Eu odiava aquela nomenclatura: amarradinho, amarrado, amarradão, monte, montinho, montão. Isso eu não gostava, parecia que eu estava xingando a criança: O seu montão! Quando via já estava dando o nome certo. Eu acho importante dar o nome certo. Veja lá quando você nasceu você ganhou um nome e é chamado por ele.

Eu lembro até que eu desenvolvi um jogo com dados para trabalhar o valor posicional do número. E cada dado tinha uma ordem, o dado menor era a unidade, o dado mediano era a dezena e o maior era a centena. Os estudantes jogavam para construir o número. Usei esse jogo no concurso da prefeitura, no meu segundo padrão na aula prática.

Outro aspecto foi a construção da dezena. Foi algo que foi evidenciado bastante na formação. Lembro que a maioria das pessoas que fizeram o trabalho

de conclusão do curso pegaram ali o número e operações, trabalho foi bem focado, acho até que deixaram meio de lado os outros eixos, esse foi enfocado com mais entusiasmado. A Orientadora de Estudos trouxe muita gama, muita novidade, sabe era muita informação ali que os outros eixos acabaram ficando de ladinho.

A caixa matemática, eu vi uma foto minha no Facebook essa semana que trouxe como lembrança o “Cantinho Matemático”. Foi ano que mais me apropriei de materiais de Matemática, eu comprei e confeccionei muitos materiais. Hoje eu não a tenho na sala mais. Na escola que eu trabalhava na Escola Municipal Padre Francisco Meszner ela ficava na sala em cima do armário e quando precisávamos íamos pegando o material, lá tinha uma organização um pouquinho melhor. Agora no Álvaro eu não tenho mais, porque não tenho lugar para guardar, a disposição dos armários é muito diferente, são embutidos e embaixo da janela.

Nunca trabalhei com a caixa matemática individual, a gente tinha uma geral para turma. Quando eu estava no primeiro ano eu usei muito, ficava realmente exposto, eles podiam pegar e usar. Mas quando eu fui para o segundo já não ficou tão exposto, era mais evitado. No terceiro eu nem uso. Eu uso material concreto, mas daí eu levo específico, se eu vou trabalhar tampinha, eu levo tampinha, não aquilo ali o que ele vai escolher. A eu vou jogar um jogo eu já levo o jogo, não vou tirar ele da caixa, só se for para criar um suspense.

As fichas escalonadas, esse eu uso muito. Foi falado também da reta numérica, não aprendi direito no PNAIC e não sabia usar. Antes eu não conseguia dar significado para reta numérica, pensava que era usada só para achar um número ali. Agora vou voltar a usar porque eu aprendi nas videoaulas, nas aulas online.

Outra coisa foi citada era o uso do corpo, apesar que esse não foi no PNAIC eu já trabalhava antes, até na escola particular. Eu falo que um dia eu vou ser processada, pois quando trabalho a dezena eu amarro dez estudantes, para eles andar juntos, eles amam. Todo mundo quer ser dezena na sala, era uma briga para ser escolhido. Eu usava fita crepe, que não aperta, e se mexer muito arrebenta.

Do eixo Pensamento Algébrico eu tenho muita dificuldade em desenvolver atividades com ele, porque a álgebra para criança ela parece muito complexo.

Ficou assim uma lacuna enorme na minha cabeça, até o ano passado quando as meninas levaram na formação do “Integrando Saberes” algumas formas de como você trabalhar o pensamento algébrico, com esses exemplos práticos ampliou o que eu sabia do assunto. Porém acho ainda que é uma coisa que preciso ampliar mais, porque para o quinto ano é mais fácil, você pode usar a letra ali, eles conseguem fazer essa assimilação. Mas no primeiro ano, época de alfabetização é bem difícil, não posso dizer para eles assim aqui é o xisinho, aqui é o pontinho de interrogação, é difícil eles assimilarem, eles fazerem essa relação, até porque o desenvolvimento deles cognitivo eles nem chegaram ainda nessa fase. Eles ainda não conseguem fazer essa relação.

O Pensamento Algébrico é o meu calcanhar de Aquiles. Eu aprendi mais no “Integrando Saberes” do 5.º ano no ano passado porque abriu um pouco mais o leque. O PNAIC não me ajudou muito não no pensamento algébrico, eu acho que ficou uma lacuna.

O de Grandezas e Medidas já fazia parte da minha prática na escola particular em que se trabalhava. Talvez para mim não foi novidade o trabalho com embalagem, com a balança, mas eu acho que foi isso que ficou do curso. Não havia a experimentação, por exemplo pegar cinco copinhos de 200mℓ e colocar dentro da garrafa de 1ℓ para ver quanto cabia, se cabia mais, se cabia menos, se ia sobrar. Uma das atividades que lembro era o de brincar na gangorra, para fingir que é uma balança, para ver a massa corporal deles. Antes a única experiência que eles tinham era a balança do professor de Educação Física.

Apesar de algumas práticas eu fazer na outra escola, mesmo assim eu acho que me enriqueceu. Às vezes o pessoal fala que vai no curso ver o mais dos mesmos, o professor fala assim, eu não vou nesse curso porque eu já fui antes com outro nome e é a mesma coisa, pode até ser a mesma coisa, mas que você vai aprender alguma coisa diferente, vai. Claro que eu aprendi bastante coisa em grandezas e medidas, principalmente no trabalho manipulativo, na comparação deles, na brincadeira com a balança.

No “Integrando Saberes”, as professoras deram ideias bacanas que complementou, que ativou a memória do que a gente aprendeu no PNAIC, que estava adormecido, que a gente não estava usando em sala de aula.

Com o PNAIC eu consegui fazer uma relação da literatura com a Geometria, coisa que eu não conseguia fazer antes. Eu até tinha um livro “Um redondo pode ser quadrado”[87] e depois da formação eu comecei a ver ele com outro olhar, dentro da possibilidade da geometria.

Estávamos muito limitados, trabalhávamos somente com as figuras planas, isso antes do PNAIC, com o curso agregou os sólidos geométricos, como o construir e fazer a planificação dos sólidos.

Antes a Geometria era bem direcionada na questão geográfica, usava-se muito o mapa que era plano, você ensinava, mostrava o que era sólido para poder fazer a parte de cartografia lá depois. Não tinha outro intuito, era mais direcionado para o mapa, depois para o próprio objeto e dimensão 3D, essa era a visão. Na verdade, o mundo da gente é sólido, ele é 3D, a gente que planifica, deveria ser ao contrário a gente estudar os sólidos e daí apresentar o plano.

Hoje está mais consolidado o trabalho com o sólido, mas é claro que não é colocado de lado as figuras planas, elas são importantes para diversas habilidades que tem que ser desenvolvidas.

Sobre Educação Estatística, antes do PNAIC, eu acho que essa a gente quase não trabalhava. Era raro um trabalho em cima da estatística, da análise de dados e da construção do gráfico. Considero que essa parte veio que nem números e operações, passou-se a usar mais. Educação Estatística está muito junto com números e operações você consegue trabalhar num paralelo, em uma está quantificando e na outra qualificando, deixou melhor e mais fácil o trabalho.

Antes a gente fazia um gráfico para análise que não fazia parte do cotidiano do estudante ou tínhamos a mania de trazer algo pronto, querendo que eles fizessem a análise de dados, porque a gente queria trabalhar o número e não o conceito estatístico. Usávamos muito o desenho, os pictóricos, os infográficos, a gente trabalha muito mais esses com a criança menor do que o numérico mesmo. Acho falho que trabalhamos mais com o gráfico com desenhos, pictóricos do que com outros gráficos, mas não é culpa do PNAIC, usamos mais o gráfico de barras e não mostramos que existe outras formas de representação, a gente acaba limitando. Isso é falha nossa enquanto professores.

---

[87] CANINI. **Um redondo pode ser quadrado.** São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

Então houve uma importância um pouco maior como o PNAIC, porque começou a ser trabalhado a construção, principalmente com dados do cotidiano, usar essas informações para fazer a construção dos gráficos e das tabelas. Também o aprender a fazer a análise das informações virou algo mais real.

Então de todos os eixos o que foi mais marcante foi a parte de números e operações até pela gama de jogos que teve, pela troca de experiências que foi enriquecedor mesmo. A troca em si no PNAIC como um todo com os professores de outras escolas, de outras realidades, isso foi muito importante. Eu adorei o foco nos jogos, mas eu sou suspeita de falar, eu já gosto e a minha sala é igual eu, falam pelos cotovelos e eles adoram um jogo. Diz que o estudante é o espelho do professor, então já viu né. Você nunca vai chegar na minha sala e vai ter e silêncio.

Na parte da construção de números, foi importante porque eu desconstruí e reconstruí meus conceitos matemáticos, por exemplo eu realmente sabia o que era uma dezena, mas não sabia explicar como fazer a dezena. Eu brinco com meus amigos assim, você tá pensando que é fácil explicar o zero, aí eles me olham assim e eu falo explica pra uma criança o que é o zero, eles falam o zero é quando não tem nada, mas o zero quando tá no 10, 100, também não tem nada, você tá vendo como é difícil explicar o zero. Você vai lá e diz para a criança que o zero é ausência que não existe, no 100 ele existe sim, no 10, no 20, no 30, não é ausência de nada.

No PNAIC eu recebi a bolsa auxílio no de Alfabetização e no de Matemática, no outro não, devido a licença saúde. Foi importante, ajudava na questão financeira porque a gente tinha o deslocamento. Mas eu escutei muito nos cursos de pessoas dizendo assim “eu estou aqui porque causa da bolsa”, mas também escutei gente dizendo que com bolsa e sem bolsa viria do mesmo jeito. Teve os dois lados, eu vou ser bem sincera, eu fiz pelo curso e não pela bolsa. Tanto que eu me inscrevi no último e teve uma aderência bem baixa, não foi como os dois primeiros.

Acho que terminamos, eu me senti honrada de ser convidada a participar da pesquisa, as pessoas têm medo de compartilhar o conhecimento, mas a gente também aprende nesses momentos.

5.2.2 Professora Alfabetizadora Maria Claudia Miqueletto

MARIA CLAUDIA MIQUELETTO	
FIGURA 7 - MARIA CLÁUDIA MIQUELETTTO  FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2020).	**Tempo de atuação no magistério:** na rede particular ± 4 anos; no Município de Curitiba há 13 anos.
	Formação: Pedagogia (PUC), Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (Faculdade Padre João Bagozzi).
	Atuação no ano de 2020: - no período da manhã: RIT[88]- Escola Municipal Umuarama, professora de corregência e Ciências do 1.º e 2.º ano; - no período da tarde: Vaga Fixa - Escola Municipal Ivaiporã, professora regente do 2.º ano.
	Tempo de duração das gravações: 44 minutos e 4 segundos

A entrevista foi realizada virtualmente durante o início do isolamento social, devido à pandemia do Coronavírus. Porém, apresentaram-se algumas dificuldades. A professora não conseguiu utilizar o Skype[89] e nem o Meet, porque seu notebook estava quebrado, devido à situação da quarentena não tinha como arrumá-lo. Pelo celular não sabia manusear o aplicativo. Conversando, decidiu-se usar o WhatsApp e ligações telefônicas que foram gravadas.

Antes de iniciar, explicou-se a metodologia da História Oral e uso das fichas, a qual ela comentou que preferia usar na ordem apresentada para não se perder. Ressalta-se que a professora ficou mais tranquila quando viu que seriam utilizadas fichas do que questionamentos.

Segue na íntegra a textualização da entrevista realizada com a colaboradora.

...

[88] RIT: Regime Integral de Trabalho, para os servidores titulares de cargo de provimento efetivo inferior a 40 (quarenta) horas semanais, designados para exercerem função gratificada não vinculada a cargo em comissão na Administração Direta, Autarquias e Fundações do Município de Curitiba. Regulamentada pela Lei n.º 8248, de 09/09/1993, pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

[89] Skype é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo.

Meu nome é Maria Claudia Miqueletto. Sou formada em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná[90], escolhi esse curso porque sempre admirei as professoras que passaram por minha vida e, também porque acredito que o professor pode fazer a diferença na vida de uma criança. Também fiz Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, na Faculdade Bagozzi.

Comecei minha trajetória profissional trabalhando em escolas particulares com turmas de Educação Infantil, por mais ou menos quatro anos. Depois passei no concurso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no qual estou trabalhando há 13 anos. Em todos esses anos na prefeitura sempre trabalhei com turmas do ciclo I e II, ou seja, do 1.º ao 5.º ano. A maior parte desse tempo trabalhei com turmas do ciclo I, com estudantes do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente trabalho no período da tarde na Escola Municipal Ivaiporã[91], com regência de 2.º ano, onde tenho vaga fixa. No período da manhã trabalho na Escola Municipal Umuarama[92] com corregência e Ciências com turmas de 1.º e 2.º ano.

Para falar de formação continuada é necessário resgatar algumas memórias. Quando trabalhei em escolas particulares, fiz poucos cursos, todos referentes a Educação Infantil. Lembro bem, pois foram cursos práticos, onde foram apresentados e confeccionados diferentes materiais, jogos e atividades lúdicas.

Na prefeitura, fiz vários cursos, assessoramentos, semanas pedagógicas e o Integrando Saberes. Esses cursos foram referentes às diferentes áreas do conhecimento, de acordo com os conteúdos trabalhados em cada ano e ciclo. Fiz também cursos com diversos temas como inclusão, práticas pedagógicas e alfabetização. Uma das formações continuadas que lembro bem, foi um curso da semana pedagógica sobre dificuldade de aprendizagem que foi ministrada pela Annemaria[93]. Nesse foram apresentadas atividades diferenciadas que contribuíram para uma prática inclusiva.

---

[90] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR): instituição de ensino privada de Curitiba-PR.

[91] Escola Municipal Ivaiporã, localizada no Município de Curitiba -PR.

[92] Escola Municipal Umuarama, localizada no Município de Curitiba-PR.

[93] Annemaria Kottel: Graduada em Pedagogia pela UTP (1998). Atualmente, é professora da pós- graduação da Universidade Positivo, professora da graduação e pós-graduação do Centro Universitário Internacional, professora palestrante da UNIBRASIL. Também atua como diretora do Centro Municipal de Atendimento Especializado Educacional (CMAEE) Maria Cândida

De Matemática eu fiz vários cursos e assessoramentos. Lembro bem dos cursos de Matemática do Núcleo Regional do Pinheirinho, orientados pela Justina. Foram ótimos cursos e assessoramentos! Muito válido para minha prática. Nesses eram apresentados encaminhamentos, atividades, jogos e materiais diferenciados para trabalhar os conteúdos matemáticos. Aprendi muitas coisas que utilizo até hoje com os estudantes, como por exemplo, atividades com materiais concretos como o ábaco e como o material dourado para ensinar as operações Matemáticas. Esses foram importantes para trabalhar com a resolução de problemas e desafios, levantamento de hipóteses feitas pelos estudantes e diferentes estratégias de resolução.

Realizei também o PNAIC de Língua Portuguesa, o de Matemática e o de Interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

No PNAIC de Língua Portuguesa a minha orientadora foi a Alessandra Giacomiti[94], ela trouxe diferentes práticas e encaminhamentos, proporcionou a troca de experiências, realizou atividades e dinâmicas, fazendo até aumentar o interesse pelo curso. O que mais gostei foram as sequências didáticas, encaminhamentos referentes ao trabalho de leitura/escrita e as trocas de experiências. Lembro da sequência da "Viviana, Rainha do Pijama"[95], onde fizemos várias atividades, aplicamos com a nossa turma na escola e apresentamos no curso as atividades realizadas. Lembro também da sequência didática da adivinha do abacate, que também aplicamos com a nossa turma, foram atividades bem práticas e os estudantes se interessaram bastante. As atividades eram apresentadas pela Orientadora de Estudos durante a formação, e realizadas a partir do material do PNAIC e complementávamos para aplicar com os estudantes conforme o ano. Em seguida, apresentávamos um relatório com as atividades. Destaco em Língua Portuguesa as caixas de literatura que foram enviadas para a escola. Livros muito bons para o 1.º, 2.º e 3.º ano. Ainda

---

Fankin Abrão, que fica em Curitiba, no bairro do Pinheirinho. (KOTTEL, Annemaria. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3876469724375645. Acesso em: 28 set. 2020).

[94]Alessandra Giacomiti: Doutoranda da UFPR. Graduada em Pedagogia pela UFPR. Capacitadora de professores pelo Sistema Educacional SEFE e Positivo. Docente da UNIFACEAR e da Pós- Graduação da Universidade Positivo no curso de Práticas de Alfabetização e Letramento. Formadora de professores pela Prefeitura Municipal de Curitiba, atuando no Departamento de Educação Infantil. (GIACOMITI, Alessandra. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3151811989212957. Acesso em: 28 set. 2020).

[95] WEBB, Steve. **Viviana, a Rainha do Pijama.** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

hoje as caixas ficam na sala de aula e cada professora recebe uma ou duas do mesmo ano de sua turma para utilizar com os estudantes, principalmente com contação de história, momento da leitura e como material de apoio para as sequências didáticas.

Um dos cursos que mais contribuiu para a minha prática pedagógica foi o PNAIC de Matemática, também fiz com a orientadora de estudo Alessandra. Esse curso apresentou diferentes materiais, jogos e atividades lúdicas de acordo com os conteúdos trabalhados. O PNAIC de Matemática contribuiu para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica e, com certeza, fez diferença na minha profissão. As trocas de experiências, os encaminhamentos, os Cadernos de Formação e de jogos que recebemos, auxiliam o trabalho com os estudantes.

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

Em relação ao PNAIC de interdisciplinaridade, foram poucos encontros, perto dos cursos anteriores e não fiquei com nenhum material. Só utilizávamos os textos impressos que a orientadora disponibilizava durante o curso, mas não tínhamos eles encadernados. Lembro da dinâmica do curso que era leitura e discussão dos textos.

Lembro bastante do PNAIC de Matemática, que fiz na Escola Municipal Ivaiporã. Na turma tinham professoras de várias escolas e de outros núcleos também, não só do Núcleo Pinheirinho, possibilitando muitas trocas de experiências. O PNAIC permitiu fazer uma reflexão sobre a minha prática e sobre o ensino de Matemática, onde aprendi novas metodologias e estratégias de ensino. Lembro bastante dos jogos e da caixa de Matemática, esses uso até hoje em sala de aula. Também a ênfase ao trabalho com a resolução de problemas, valorizando as hipóteses dos estudantes e as suas estratégias. Algo que foi bem

enfatizado no PNAIC foi sobre a valorização dos conhecimentos prévios que o estudante traz e trazer as situações do cotidiano para a sala de aula.

Para falar dos eixos consultei os cadernos para relembrar. Vou falar um eixo de cada vez.

Em relação a *Números e Operações*, lembro da apresentação de diferentes materiais para trabalhar com as crianças. Confeccionamos alguns durante o curso como: o tapetinho (quadro valor lugar), as fichas escalonadas, alguns cartazes e a caixa matemática. Foi muito enfatizado a importância da utilização de materiais concretos, de jogos e de brincadeiras, para melhor compreensão dos conteúdos.

Lembro das atividades práticas com agrupamentos; sequência de dois em dois, cinco em cinco, dez em dez; contagem utilizando o corpo (dedos e as mãos); de composição e decomposição. A importância de fazer com que a criança compreenda que os algarismos têm diferentes valores de acordo com a posição que ele ocupa, trabalhando no quadro valor lugar. Não trabalhar somente as operações tradicionais, mas utilizar também como estratégias a estimativa, o desenho, com o uso de situações problemas. Para ensinar as operações, utilizo o material dourado e outros materiais manipulativos para melhor compreensão dos algoritmos. Enfatizo a resolução de problemas, possibilitando que utilizem suas próprias estratégias e utilizem materiais concretos como o palito para a contagem.

Um dos materiais que ainda uso bastante é a caixa matemática. Este ano ainda não comecei a trabalhar com ela, devido a suspensão das aulas por conta do Coronavírus, tivemos poucos encontros. Nos anos anteriores, trabalhei com algumas turmas, onde cada criança tinha uma caixinha (pote de sorvete) com materiais diversificados, como palito, dinheirinho, fichas escalonadas e outros. Os estudantes utilizavam quando necessário, principalmente durante a realização das atividades.

Sobre o *Pensamento Algébrico* tenho poucas lembranças, estas são relacionadas com atividades de sequência numéricas, com objetos, formas e cores. Lembro de algumas atividades de agrupamento, de classificação e ordenação de objetos.

No eixo *Grandeza e Medidas*, lembro do uso de diferentes estratégias para trabalhar comprimento, massa, capacidade, tempo e sistema monetário.

Conversar sobre a necessidade de medir, o porquê precisamos medir, relatando como era antigamente, como as pessoas mediam com o uso do corpo, como o palmo e o pé, vendo que conforme o tamanho e o corpo de cada um a medida será diferente. A importância de atividades de comparações para que os estudantes percebam o porquê precisamos usar uma medida padronizada.

Para trabalhar o sistema monetário, procuro usar situações do cotidiano. Planejo as atividades com o encarte de mercado, com situações de compra e de venda.

Nas atividades de rotina do dia a dia, trabalho sempre com as medidas de tempo, enfatizando o tempo utilizado para cada situação e questões referente ao calendário.

Do eixo *Geometria* o que lembro e faço até hoje é o uso da observação do ambiente, por exemplo na sala de aula, as simetrias, as formas geométricas, as linhas, os tamanhos que existem.

Trabalho também com as figuras geométricas em diferentes posições, explorando cores, tamanhos e a classificação, valorizando a importância de observar, olhar, comparar e classificar, relacionando os sólidos geométricos com os objetos do cotidiano e do ambiente. Um dos jogos do PNAIC que eu gosto de trabalhar é o dominó de sólidos geométricos. Já fiz a relação da Geometria com a Arte e o trabalho com o *tangram*, observando quais as formas geométricas que possuem. Realizo também, atividades de percepção de um objeto em diferentes pontos de vista. Conhecer o próprio corpo como referencial de localização, enfatizando também a lateralidade da criança.

Do eixo sobre *Educação Estatística,* lembro do que está relacionado ao trabalho de pesquisa, de coleta de dados, de levantamento de hipóteses e da construção de gráficos. Realizamos a construção de gráficos coletivamente e individualmente, como por exemplo de aniversário, das preferências por determinados alimentos, dos animais de estimação que eles possuem, fazendo também a interpretação e exploração das informações contidas dentro do gráfico, instigando muitos questionamentos.

Um dos trabalhos que realizo é com a probabilidade e estimativa, estimando a quantidade de objetos em um recipiente por exemplo. Os estudantes registram a quantidade estimada, relatam a estratégia pensada e depois é realizado a conferência para comparações.

Em todos os eixos eu gosto de trabalhar primeiro com atividades práticas, para depois fazer o registro no livro ou no caderno. Faço também a produção de forma coletiva no quadro e os estudantes registram individualmente no caderno. Gosto muito de trabalhar com desafios, pois despertam o interesse em chegar ao resultado.

Sobre o ambiente da sala de aula, em alguns momentos trabalho com os estudantes sentados individualmente e em alguns momentos organizados em duplas ou até mesmo em grupo, dependendo da atividade realizada.

Outra questão positiva do PNAIC, foi o recebimento da bolsa financeira de auxílio do PNAIC. Mas como aspectos negativos lembro que tivemos alguns problemas para recebimento dessa bolsa, para preencher os questionários e avaliações no sistema, não lembro em detalhes o que foi esse problema. Outra questão é que o curso era realizado à noite, e terminava muito tarde, era uma insegurança durante e na saída do curso.

Essas são algumas coisas que lembro, muitas das atividades citadas utilizo até hoje em sala de aula. Ao trabalhar dessa forma percebo que os estudantes compreendem melhor os conteúdos trabalhados. Eles acabam gostando e se interessando mais pela Matemática.

Assim, o PNAIC teve grande importância na minha vida profissional, promoveu uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação a alfabetização, possibilitou a troca de experiências e momentos de rever meu planejamento. Os materiais que recebemos são ótimos. Observando os Cadernos de Formação percebi que utilizo muitas atividades e práticas do PNAIC em sala de aula até hoje juntamente com minhas colegas de trabalho.

5.3 ENTREVISTAS COM AS ORIENTADORAS DE ESTUDOS DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

O Orientador de Estudos que atuou no PNAIC tinha como função organizar, planejar e ministrar as atividades e o curso de formação aos Professores Alfabetizadores. Isso deveria ser realizado a partir da formação que realizou com as Formadoras indicadas pelas IES. Para organizar os encontros, a profissional utilizava como subsídios os Cadernos de Formação, os materiais

didáticos e pedagógicos fornecidos pelo MEC, as obras pedagógicas complementares, os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, entre outros.

Esse profissional deveria também acompanhar a prática pedagógica dos professores da turma em que dá assistência, estando com a listagem de frequência atualizada e avaliando a participação dos Professores Cursistas. Deveria verificar as atividades a distância e, se necessário, sugerir encaminhamentos. Outra função era apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação às Formadoras da IES.

5.3.1 Entrevista realizada pela pesquisadora Luciana Zaidan Pereira com a Orientadora de Estudos Adriana Mensa da Silva

ADRIANA MENSA DA SILVA	
FIGURA 8 - ADRIANA MENSA DA SILVA  FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2018).	**Tempo de atuação no magistério:** 30 anos como professora dos anos iniciais.
	Formação: Magistério, Normal Superior e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia.
	Atuação no ano de 2020: Aposentada.

Em sua dissertação, a pesquisadora Luciana relata que a entrevista ocorreu no dia 16 de janeiro de 2018, na casa da colaboradora. Para realizar essa entrevista, Luciana utilizou a metodologia da HO, com o uso de fichas com palavras-chaves (Tabela 14). O objetivo das fichas foi “direcionar as falas das colaboradoras, com o tema de interesse da pesquisadora” (2018, no prelo).

TABELA 14 - PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS NA ENTREVISTA DA PESQUISADORA LUCIANA ZAIDAN COM A COLABORADORA ADRIANA MENSA

PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS	
Experiência Profissional	Matemática
Formação de Professores	Alfabetização Matemática e Letramento
Prática da Reflexividade	Saberes Docentes
Identidade Profissional	Socialização
Engajamento	Colaboração
Cadernos de Formação	Tarefas a Distância
Práticas Pedagógicas	Materiais Manipulativos
Gêneros Textuais	Leitura e Escrita
Oralidade	Literatura Infantil
Eixos da Matemática	Saberes Prévios
Uso do Corpo	Resolução de Problemas
Jogos	Ambiente Alfabetizador
Caixa Matemática	

FONTE: PEREIRA (2018, no prelo).

Segue, na íntegra, a textualização da entrevista realizada com a colaboradora.

...

A minha experiência profissional começou no ano de 1988, quando vim do Rio Grande do Sul. Para dar aula, precisei fazer um ano de adaptação no magistério no Bagozzi. Por participar e contribuir bastante durante as aulas, recebi o convite para fazer um estágio na mesma escola e no ano seguinte fui contratada, paralelamente comecei a trabalhar na Secretaria Estadual de Educação como celetista[96].

Trabalhando em uma escola estadual, comecei a ter acesso ao Ciclo Básico[97], que era a metodologia da época. Aconteceu uma coisa muito bacana, a gestora do Bagozzi, a Hildegard[98], trabalhava na Secretaria da Educação do Estado, e no Bagozzi apesar de ter a apostila, pedia para trabalhar o encaminhamento metodológico do Ciclo Básico, então trabalhava tanto na rede pública e como na rede privada, a mesma metodologia.

Nesta mesma escola particular, conheci o Eugenio[99], que não lembro o sobrenome agora, um pedagogo genial. Ele era criativo, tinha alma de artista! Era falante, fazia questão que o grupo trabalhasse muito unido, sempre trocando

[96] Funcionário Contratado com base na Constituição das Leis do Trabalho (CLT).
[97] Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), foi implantado na Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de 1988.
[98] Prof.ª Hildegard Sondahl, foi diretora do Colégio Bagozzi, de 1970 a 1994.
[99] Não foi possível identificar o sobrenome do professor, mesmo após pesquisa.

experiências. Tive uma influência muito positiva deste pedagogo. Algo que foi marcante, Eugenio nos deu de presente um livro no Dia dos Professores, “A Paixão de Conhecer o Mundo”, de Madalena Freire[100], então foi incrível, o livro continha práticas que ocorriam na Escola da Vila[101], a relação deles com educação infantil, com a vivência do estudante, com as práticas pedagógicas e com as famílias, eu levei isso para a vida inteira. Lembro que na época, o Eugênio fez crediário numa livraria, para presentear as nove professoras.

Um exemplo desta influência, posso relatar o que ocorreu com uma turma que trabalhei na Escola Municipal Papa João XXIII[102], da primeira a terceira série, até os pais viraram amigos. Ao final do terceiro ano, fizemos uma reunião de fechamento, parecia que eu ia viajar e que nunca mais os viria, que tinha acabado uma relação tão forte. Desenvolvemos com os estudantes um projeto-piloto de espanhol por dois anos, muitos deles optaram como segunda língua o espanhol, nos concursos e vestibulares, tenho contato com estes estudantes e suas famílias até hoje. Tornou-se uma grande família, tempos depois, passei o Natal com uma dessas famílias, pois não pude viajar com a minha família por conta de uma reforma. Ter lido esta obra no primeiro ano de Bagozzi, foi determinante a influência desse livro e pedagogo incrível.

Eu tinha muita liberdade na escola onde trabalhava no Estado, a Escola Estadual Dom Ático[103], foi um ótimo começo! Gostava bastante de lá, senti um acolhimento muito grande, tanto em um lugar, como no outro, sempre tive aquela questão do pertencimento, nunca comparei um lugar com o outro e trabalhava bem em ambos.

Na escola estadual, era bem jovenzinha e tinha colegas mais idosas, prestes a se aposentar. Então à medida que elas iam se aposentando, ia sentindo aquela falta, porque como eu era nova, observava muito a forma que elas trabalhavam, selecionava o que não gostava e pegava o melhor de cada uma, tanto na escola pública, como na particular. Na escola estadual me sentia muito acolhida, tinha muita liberdade, era muito criativa e senti que consegui

---

[100] FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

[101] Escola da Vila, instituição privada com três unidades em São Paulo, foi fundada em 1980 por um grupo de professores. Tornou-se uma referência no ensino construtivista, que valoriza a autonomia da aprendizagem e o pensamento crítico. Entre suas fundadoras, Madalena Freire, filha do pedagogo e filósofo Paulo Freire. Foi vendida em 2017, para um grupo de investidores.

[102] Escola Municipal Papa João XXIII, situada em Curitiba.

[103] Colégio Estadual Dom Áttico Euzébio da Rocha, situado em Curitiba.

contagiar o grupo, parece que o grupo rejuvenesceu, realizamos muitos trabalhos e projetos, envolvendo, por exemplo, a questão cultural. Quando falava: “vamos fazer?” e elas aceitavam as ideias, era muito bom! Fazíamos muitas coisas e esse “vamos fazer” começou acontecer com mais frequência.

Na escola particular, com as colegas, eu não tive uma experiência boa, porque houve o tempo todo uma questão de seleção mesmo. Eu não era curitibana, parecia que eu não participava, não pertencia ao grupo. Embora elas não quisessem que eu pertencesse, pertencia e pronto, porque eu sempre fui assim, nada me barra.

Sofria por um lado, nas escolas, porque sempre as pedagogas achavam que eu não precisava de ajuda. Era muito autônoma, animada, alto astral e com bom humor, isso ajudou bastante, mas não quer dizer que não precisa de companheirismo, que você dê conta de tudo. Mas tinha um ambiente ótimo de trabalho, eu amei trabalhar em todas as escolas do Estado que atuei.

Ao sair da escola particular após três anos, fiquei no Estado, depois de cinco anos, fiz concurso na prefeitura de Curitiba, em 1992, iniciei na Praça Ouvidor Pardinho[104], quando cancelaram o trabalho de professores em praça[105], assumi a vaga na minha primeira escola municipal. Neste local, em novembro deste mesmo ano, descobri uma característica que eu não sabia que tinha, a resiliência e conheci coisas horríveis, como preconceito e discriminação com estudante.

Chegando nessa escola assumi uma turma de 4.ª série, pois a professora foi para a Secretaria da Educação, deixando a turma sem fechar as notas do 4.º bimestre, as outras turmas já estavam entrando em recuperação periódica, na época ainda tinha este processo, e eu estava conhecendo os estudantes e tentando fechar as notas para iniciar a recuperação. Não conheci direito as colegas da escola, pois só pensava naquela turma e no desespero de ter que dar conta de tudo. Penso que outra colega podia ter assumido por já ser da escola e conhecer o perfil da turma.

---

[104] Praça Ouvidor Pardinho, localizada em Curitiba-PR.

[105] Até o final da década de 1990, professores da rede municipal atuavam também nas praças de Curitiba, realizando trabalho de apoio aos professores de Educação Física e atividades artísticas.

Nessa escola, com esta turma, aconteceu uma coisa que foi um divisor de águas na minha vida. Estava com minha turma fazendo um trabalho de Matemática e chegou à cantineira, ela colocou uma cesta de lanches e disse assim: “Parabéns, você é a pessoa mais azarada do mundo” eu perguntei: “Por quê?” “Porque você pegou esta turma aqui, esta é a pior turma”, isso na frente das crianças. Tinha uma menina loirinha de olhos azuis e ela apontou para essa menina e disse: “ah, se todos fossem como ela, tão boazinha, aqui nessa turma de laranjas podres”, nunca esqueço isso, falou na frente das crianças, eu olhei para ela e firmemente disse: “não é, porque essa escola é muito boa e não tem pé ruim, então não pode ter laranja ruim”. Isso não foi o pior, em seguida, tinha festival de encerramento, onde ocorriam apresentações de todas as turmas e minha turma não foi convidada.

Era bem novinha e na turma tinha estudante com 14 anos, estudante, por exemplo, que se masturbava, que furtava e fui trabalhando de forma persistente. Era uma injeção de amor diário, dei conta de fechar o bimestre e realizar recuperação.

Paralelamente, ensaiava escondido para a apresentação final. Quando chegou o dia do festival de encerramento, que contou até com a presença da banda da Polícia Militar. Após as apresentações, quando a diretoria deu por encerrada a cerimônia, falei: “Não, falta a minha turma”, tinha conseguido muitas coisas emprestadas para caracterizá-los e eles apresentaram a música: “De repente Califórnia”[106], os estudantes se apresentaram com “oclinhos”, boias, biquínis, pranchas, toalhas... Começou a tocar música e eles fizeram a apresentação lindamente! E a música fazia alusão às férias. Ao término, manifestei: “agora sim, nesse clima, neste axé todo de verão, de férias, de praia, de calor, de calor humano, agora sim diretora, tu podes encerrar”, foi o “uó”, foi “uó”. Lembro que peguei minha bolsa e não me despedi de ninguém, voltei para casa chorando, porque foi lindo, muita gente chorou.

Apontei inicialmente a resiliência, por causa dessa situação. Senti muita raiva, porque estava sozinha e tive pouca ajuda. Era uma professora nova, não tinha experiência na prefeitura, não conhecia a metodologia de trabalho dessa rede, eu achei muito ruim entrar numa turma de uma pessoa que saiu sem fechar

---

[106] Música lançada em 1982, por Lulu Santos, no álbum Tempos Modernos, composição de Lulu Santos e Nelson Motta.

o trabalho. Não conhecia nada e ninguém, era aquela coisa que ninguém queria mesmo e eu comprei a causa, numa época que não era ciclo de aprendizagem, poderiam reprovar. Os estudantes aprenderam e assim descobriram o prazer de aprender, de estudar e eu sempre trabalhei muito com a oralidade. Ouvia muito tempo, tentava mediar, dava atenção, que até hoje acho que criança merece, proporcionando este tempo para compartilhar.

No segundo ano de prefeitura trabalhei na Escola Municipal Mansur Guérios[107]. Foi uma experiência muito difícil, porque era um local de difícil acesso. Havia boatos, mas também pesquisas, de que o local poderia explodir por conta da combustão de lixo, e era muito longe, na época não tinha carro. Foi um ano difícil, mas muito interessante. Lá conheci uma pedagoga muito forte. Que lutava pela escola e pelas professoras, a Adriane[108]! Foi outro aprendizado incrível, e excelente referência de pedagoga!

No ano seguinte consegui ir para o Papa João XXII um dos amores da minha vida, no qual permaneci por 20 anos. Quando saí do Estado, comecei a fazer RIT em escolas da prefeitura e sempre trabalhei com as primeiras séries, cheguei acompanhar turmas por três anos.

Quanto a Matemática, tinha muitas dificuldades enquanto estudante. Apresentava alguns traumas, na verdade estudava em uma escola religiosa classe A, no Rio Grande do Sul, e os professores geralmente eram freiras ou padres. Era muito, muito baixinha, miúda e sentava na primeira carteira, tive um professor de Matemática por três anos que dava aula da mesma forma, privilegiando quem sabia e empurrando quem não sabia. Este professor era um padre, era idoso, e tinha uma “gosminha” na boca, falava sempre na minha frente, então tinha que ficar olhando aquele homem sempre se referindo a minha pessoa como aquela que ele sabia que não aprenderia mesmo. Na verdade, não tinha muita vontade, nunca fui aquela aluna exemplar. Tinha aquela coisa do social, era comportada, falava, compartilhava e até ajudava se alguém precisasse, mas na hora de fazer, tinha muita dificuldade na Matemática, não era interessante para mim. Mas meu pai era metalúrgico e ele sempre trabalhou com cursos dentro das empresas, então cresci vendo meu pai escrever. Ele era uma pessoa reservadíssima, sempre escreveu, no canto dele, quieto,

---

[107] Escola Municipal Mansur Guérios, localizada em Curitiba-PR.
[108] Tentamos identificar o sobrenome da pedagoga, mas não foi possível.

escrevendo e fazendo apostila de exercícios de Matemática e mecânica, então me interessava, mas tinha uma resistência. Mais tarde, atuei na mesma escola que ele dava curso em Curitiba, dando aula de Matemática básica.

No terceiro ano magistério, pensei, não posso continuar ensinando meus estudantes da forma que eu aprendi. Um ano, provavelmente em 1997, atuava professora regente de uma primeira série, procurei diretamente a secretaria de educação, para desespero da minha escola, pois não esperava a pedagoga dar retorno, porque demorava muito. Sempre tive muita pressa, muito ansiosa para fazer as coisas e às vezes a parte burocrática atravancava este processo. Então acabei participando de um curso com a Rita[109] que trabalhava com formação no antigo "Parque de Ciências"[110] e fiz uma oficina de Matemática, daí adiante eu comecei a estudar, a pesquisar formas de trabalhar, comprava revistas de educação. Às vezes chegava a pagar pela formação, fazia curso no SESI[111], também outros particulares. Sempre fui atrás, fiz muitos cursos, inclusive de contação de história e a Matemática começou a se tornar uma paixão, além da alfabetização da Língua Portuguesa e eu descobri que era meu *métier.* Quando uma criança começava a ler e a escrever, no momento que recebia um bilhete, uma carta, era sempre uma grande emoção, até hoje, sou muito apaixonada. Não consigo lembrar de algumas coisas assim, sempre me emociono. Muitas coisas que legitimei do início ao fim na minha vida profissional, causam-me uma grande satisfação até hoje.

A relação com os colegas, sempre foi muito intensa e importante, sou da comunicação e sempre tentei aprender muitos com as pessoas.

Ao optar em sair do "ninho", da escola, fui trabalhar no NRE Cajuru, em 2013 e tive que superar questões iniciais, por esta troca, pois cada lugar e grupo tem a sua cara, adaptação nem sempre é fácil, mas eu realmente acredito no

---

[109] Rita Cavalcante de Lima, atuou na Rede Municipal de Curitiba como professora e Formadora na área de Alfabetização.

[110] Parque de Ciências era um centro de formação de professores e estudantes, inaugurado em 1988. Em 1992 ele passa a ser LEA: Laboratório de Ensino Aprendizagem, local em que ocorriam as formações com oficinas e cursos para professores da rede municipal até a década de 1990. Esse espaço também contemplava encontro com estudantes, os quais participavam de atividades diversas, entre elas cursos e oficinas, com os professores que atuavam nesse espaço, especialistas nas diferentes áreas.

[111] SESI: Serviço Social da Indústria: atende indústrias e trabalhadores em gestão da Segurança e Saúde no Trabalho (SST) e educação da comunidade.

poder da comunicação e lá fui eu para uma nova fase da vida, a de alfabetizadora.

Quando saí da Escola Municipal Papa João XXII e iniciei um trabalho em 2013 no Núcleo Regional de Educação do Cajuru, exonerei o concurso de Araucária[112] onde tinha um padrão e comecei a pertencer ao grupo de alfabetizadores de núcleos[113]. Aprendi muitas coisas, julgo que foi uma pós sem certificação. Tive que me esforçar muito, em vários sentidos, desde a adaptação, e a melhor das melhores partes, eram os momentos que conseguia adentrar as escolas e sentar com as professoras nas permanências[114] e às vezes, perder a hora de tanto que trocávamos.

Foi gratificante e bom quando trabalhei no Cajuru, por 1 ano, mesmo assim, pedi para voltar para a escola, porque sentia muita falta de sala de aula. Quando já estava programada para sair em visitas à escola, mas a pedagoga não poderia acompanhar a mediação, por motivos de demanda interna, também não poderia ir, então eu ficava frustrada. Gostava mesmo do trabalho efetivo com as colegas de outras escolas. Tinha uma bolsa/cesta e levava o material necessário para as escolas, com a autorização da coordenação, pesquisava muito, quando marcava a orientação de uma permanência, pegava o que elas queriam em revistas e autores que pesquisavam a educação e já destacava, para analisarmos, se cabia, ajudava ou não. Me preparava bastante, pois admirava as colegas alfabetizadoras dos NREs, pois percebi que eram muito inteligentes, estudiosas e que dominavam o trabalho e eu era a novata chegando. Tinha que fazer tudo da melhor forma possível, “correr atrás” mesmo, estudar, pois a bagagem do grupo era ótima!

Quando a pedagoga da escola não estava na unidade, também não podia ir até a escola para atender os professores e isso fazia com que eu ficasse no núcleo, ficava trabalhando muito, mas sentada na regional e eu que era

---

[112] Araucária é um Município do Estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba.

[113] Designação dada aos profissionais do quadro do magistério municipal que atua em Núcleo Regional de Educação, tem finalidade atender as demandas de formação nas escolas que compõem os núcleos regionais da educação do Município, atuando diretamente com professores e pedagogos, quanto aos assuntos relacionados à Alfabetização e Língua Portuguesa, o nome manteve-se devido a origem de atendimento. Esses profissionais têm como foco principal o processo de alfabetização.

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

professora de pré e primeiro ano, descobri que não conseguia ficar sentada por muito tempo. Isso começou a me causar um incômodo muito grande, inclusive questões físicas, na lombar, e então pedi para sair da regional. Mas a experiência com professores enquanto colegas de rede no acompanhamento da permanência foi excelente.

Em seguida, em 2014, comecei a ser formadora do PNAIC, como orientadora dos Professores Alfabetizadores, fui com muita bagagem, muito ânimo e estudo, mas quando cheguei naquele grupo de pessoas que queriam fazer um curso para aprender novas práticas, excelentes profissionais que queriam participar de uma formação, senti um pouco de resistência, porque era uma cara nova e então vi que realmente tem aquela cultura ainda na rede, de ser uma pessoa conhecida, da região. Não era nem daquela região e tinha pouca experiência de núcleo.

Atuei na formação do PNAIC em outra regional, senti do grupo não uma resistência, mas faltou aquela atenção que eu achava que precisava, aquele compromisso do estudo teórico. Era muita conversa, às vezes falta troca de experiências, porque os professores precisam falar. Só que também nós tínhamos que cumprir o programado, até por conta das tarefas a distância, precisávamos dar um retorno do que foi trabalhado e às vezes tinha bastante dificuldade.

Foi um ano muito desgastante para mim, porque não tinha final de semana, tinha uma ansiedade de fazer, preparar coisas, queria mostrar e que elas participassem. Se lá na formação nós tínhamos três, quatro atividades, levava seis, sete e tinha o desejo de associar tudo e queria que elas dessem aquele grau de importância que eu estava levando. Isso me impactou, pela expectativa inicial. O que aconteceu, depois no decorrer da formação, acho que minha ansiedade foi baixando e comecei a entrar no ritmo delas, sem também deixar de levar a minha contribuição. Trabalhava o que achava que era importante e aí as coisas começaram a ficar mais leves e no final ficou muito bom. Teve um momento de adaptação inicial com a turma e eu não esperava isso, que houvesse esta necessidade de uma adaptação inicial, porque eu não tenho isso na minha vida, achava que eram colegas, e tenho esta coisa de chegar aos lugares e pertencer, mas foi bacana. Acho que nós conseguimos concluir bem, foi interessante e elas falavam: “de onde que você tira tanta

energia?" Senti que elas assimilaram mesmo, quem era Adriana, qual era a minha intenção e o final foi muito rico e interessante, mostrou que tudo aquilo valeu muito a pena, principalmente pelo final, pois apresentaram práticas muito significativas, aquelas práticas que não tive quando criança, portanto, não entendia por que tinha que aprender Matemática.

Em relação a prática reflexiva, desde o início como professora, questionava muito o trabalho, os encaminhamentos e inclusive enquanto secretaria e trabalho no núcleo, mas fazia muito bem a minha parte, então sempre tive o respeito das pessoas, mesmo com aquelas que não queriam uma "cara nova". Por muitas vezes nós tínhamos que encerrar reuniões de permanência na escola, tanto eu com algumas coisas na garganta, com a pedagoga com algumas indagações e a gente voltava conversar e isso sempre foi muito bom.

Com um perfil de ser muito reflexiva e pesquisadora, buscava mais de uma opinião, muito dentro da Federal e essa identidade profissional de ser inquieta, me define. Às vezes eu atrapalho, mas acho que as pessoas gostam de mim mesmo. Acabo tendo respeito maior da direção também, tudo porque coloco e envolvo todo mundo nos meus projetos. Nunca levei "não", tenho dificuldade com o não, o não pelo não, tento fazer, dar conta e o não quando vem é o momento de revermos juntos, sempre faço acontecer no meu trabalho.

Por muitas vezes eu me senti sobrecarregada, porque "para onde que a gente encaminha essa criança? Para qual sala? Para Adriana", necessidades especiais "para a Adriana". Teve um ano, o último ano na Escola Municipal Papa João XXIII, tinha feito mamoplastia, e voltei no início de março, para uma sala, de primeiro ano, na menor sala da escola, onde cabiam no máximo dezesseis crianças e nesta sala tinham pelo menos três crianças com encaminhamentos. Um estudante com dificuldade visual, uma aluna que estava esperando vaga na classe especial, inclusive reencontrei no CEI Augusto César Sandino[115] (no ano de 2016 - na Classe especial), um estudante com investigação de Transtorno Opositor Desafiador e outro com investigação de Transtorno de Déficit de Aprendizagem.

---

[115] Escola Municipal Augusto César Sandino, localizada em Curitiba-PR.

Então aquelas crianças não paravam e batiam o tempo todo nos meus seios, levava muita cabeçada e cotovelada, era uma sala realmente pequena. Sempre tive este encargo de ficar com qualquer questão, porque sabiam que eu daria conta e dava, mas sempre cansei bastante. Fazia parte!

Quanto a socialização é uma necessidade, às vezes me vejo querendo convencer as pessoas, é mais do que persuadir. Não sei se venço no cansaço ou incômodo.

Fui chamada para fazer parte da direção de uma escola, pela experiência de professora, só que daí você que descobre que não tem absolutamente nada a ver, porque acompanhei muito pouco em relação ao meu desejo o pedagógico, por conta de estar em uma vice-direção de uma escola tão grande, com tantas questões para resolver. Sempre tive um olhar pedagógico que é importante, mas me frustrei pela distância que a burocracia criou. Acompanhava as pedagogas, mas gostaria de entrar mais na sala de aula com minhas colegas, sempre me coloquei nessa situação de colega o tempo todo independentemente, inclusive na EJA[116].

A questão engajamento está em tudo que já relatei. Senti muito isso quando fui para a vice-direção, atuando diretamente com a EJA, porque os professores da EJA fase II[117] trabalhavam muito sozinhos, autônomos. Alguns tinham outra função durante o dia, outros não aceitavam a interferência da pedagoga. Queriam um nível de estudantes que não era o real, e com o desejo de apenas cumprir o que é era proposto no planejamento, sem os problemas e especificidades de cada turma e o que mais tinha era isso. Os meus grandes "filhos" profissionais foram os estudantes da EJA, aprendi muito, atuei o tempo todo com a pedagoga junto com os professores, interferi muito nas aulas dos professores, na postura deles e me coloquei o tempo todo no lado do estudante também.

Voltando ao PNAIC e relacionando com estas questões (reflexão, socialização, engajamento), vi nesta formação, aprendi muito com os outros e comecei a planejar as minhas aulas na formação de forma de não deixar descumprir o combinado e planejado, mas tendo bastante tempo para ouvir. Isso

---

[116] EJA: Educação de Jovens e Adultos.

[117] EJA fase II: corresponde do 6.º ao 9.º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental).

faço com os estudantes, que é um grande ganho nas aulas e, também fiz como alfabetizadora de núcleo. Penso que meu trabalho era muito coerente, porque eu saía do núcleo e voltava sem a Kombi[118], batia o sinal e eu ficava além do que precisava, conversando e trocando, indo até o final dentro do que elas precisavam até que me convencessem que não tinha mais nada para fazer ali, eu ficava.

Aprendi muito com a formação do PNAIC, quanto a socialização também, porque tinha que ter este momento para ouvir como elas caminhavam, ouvir dúvidas e, lógico, pegar o melhor de cada uma.

Gostei muito de fazer parte da turma da Justina, porque eu já tinha um amor antigo por ela, meio platônico. Apesar de nós sermos professoras do Papa, não trabalhava diretamente com ela, tinha pouquíssimo contato, porque tinha um concurso em outro Município de manhã e não ia a escola neste turno que ela trabalhava, mas eu conheci o trabalho, pelos relatos, pelas trocas de sala e quando nós tínhamos os sábados letivos. Tinha uma admiração, sou aquela pessoa que me pego no que é bom de tudo, grudo no que é bom e vou nem que seja no arrasto, mas eu vou. No PNAIC, aprendi muito, nem tudo que nós víamos na formação dava certo, como por exemplo, algumas atividades, jogos mais extensos cansava, estudos mais aprofundados também.

Não era algo constante isso tudo, aspectos que não davam certo, mas a carga horária de 40 horas semanais, o perfil das escolas (o maior grupo era da Escola Municipal Vila Torres[119]), o deslocamento e a rotina de professoras mães, as cansava, formações eram à noite. Daí eu relia para ver se não tinha estudado, mas eu também procurava em outras fontes de alguma forma era uma referência, como revistas que estudam educação, site do MEC, pesquisa de mestrado, TCC[120], inclusive os que tinham posicionamentos opostos, queria entender o que levou aquela pessoa fazer uma pesquisa. Então fui me descobrindo nos acertos, nos desacertos e nas dúvidas, porque nas dúvidas, tinha a pesquisa. Não sei se tudo que fiz foi da melhor forma e acertada, mas tentei.

---

[118] Trabalho dos profissionais que atuam em núcleo é essencialmente nas unidades educacionais, para se locomover até o local, utilizam o transporte do núcleo, que normalmente é uma kombi.

[119] Escola Municipal Vila Torres, situada em Curitiba-PR.

[120] Trabalho de conclusão de curso.

Acredito no PNAIC, acredito que não podemos deixar escapar a alfabetização, que poderia ser diferente. Digo escapar porque sempre estão deixando para o próximo: para o próximo colega, bimestre, ano, a criança não tem esse tempo. Entendo que na escola o que interessa é o estudante e pronto! Independentemente de qualquer problema político e financeiro, não tem desculpa. Acho que tem muita desculpa, nós temos problemas reais, que interferem sim e muito, é fato. Mas a aprendizagem significativa, não pode ser deixada de lado. Quando percebo o problema, vou à sala da pedagoga, da direção e pergunto que posso fazer, e já ouvi, por exemplo: "você poderia estar participando do Conselho de escola", então eu vou participar, ou de comissões diversas, enfim, vou participar, porque estou reclamando. Então, tem muita desculpa sim, devemos pensar na questão do pertencimento, do engajamento. É possível relacionar isso tudo com os princípios referentes aos direitos da criança, direitos de aprendizagem da criança, assim como nós temos os nossos, como profissionais. Nós professores que optamos por trabalhar na escola pública, temos que reconhecer nosso potencial, bem como limites, e a partir dos limites, recorrer a parcerias, pois a criança não tem culpa. A escola é plural, universal sim, e nessa pluralidade podemos ganhar muito, quem não pode perder é o estudante.

Questionei muitas coisas na escola, mas sempre de forma respeitosa. Eu nunca expus a minha direção de forma que o grupo entrasse em uma situação que causasse uma oposição à direção. Às vezes ia direto nelas: "vocês têm um minutinho?" e assim nem sempre aquele minutinho era bom para os dois lados, sempre fui de pedir para participar e colaborar, era procurada ou me engajava por conta da minha insatisfação. Falei talvez mais que devesse, pedia para falar no horário do recreio, fazia as pessoas refletirem. Por muitas vezes tive o grupo realmente refletindo a respeito, em outros momentos e senti que me "queimei" porque de alguma forma a crítica atinge alguém. Estou falando do meu lado, da minha versão, não sei como é a versão dos meus colegas e dos meus diretores. A parte que mais gostava é essa, a prática mesmo, no estudo também, quando eu saí do grupo de alfabetizadoras, em seguida a coordenação ligou perguntando por que eu estava saindo. Embora tivesse mandado um e-mail explicando que estava fazendo a opção pela minha vida pessoal, era recém-casada, meu marido havia recebido uma proposta de trabalho em outra cidade

e estava analisando e também comecei a colocar os ganhos e perdas na balança, resolvi que queria trabalhar menos, então pedi para sair, mas sinto que naquele período de tempo em que nos reuníamos para estudar, às quartas-feiras, foi como se fosse uma pós-graduação sem certificação. Falei isso à coordenação, fiquei muito grata pela ligação, pois quando entrei eu me frustrei, um pouco, mas com o tempo, tudo se ajustou.

E veio a formação do PNAIC que fortaleceu algumas crenças na época, e o Programa confirmou muitas coisas que eu sempre fiz, que eu sempre acreditei, por exemplo, eu sempre fui considerada construtivista, os anos 80 e 90, vivia cheia de materiais em grandes sacolas e mochilas. As tendências pedagógicas mudam e vamos mediando a adaptação, eu fazia coisas parecidas como alfabetizadora de Núcleo Regional de Educação, que era um trabalho recente.

Eu prefiro trabalhar com o PNAIC diretamente com criança, como professora alfabetizadora, fui orientadora por um ano. Como professora alfabetizadora trabalhei com apoio pedagógico e ali era PNAIC, nu e cru, onde surtiu bastante resultado, pois havia entrado no CEI[121] Augusto Cesar Sandino, em julho e na minha apresentação, num sábado de reunião levei materiais do PNAIC e expliquei como a Matemática poderia ser atraente, interessante, falei sobre aulas diferenciadas e diversificadas, e o grupo do CEI Augusto Cesar Sandino, na época (2014), comprou a ideia.

Em 2014 ou 2015, também enquanto trabalhei no CEI Augusto Cesar Sandino, levei todo o material que trabalhava no acompanhamento pedagógico e apoio eu trabalhava nos dois, questionei por quê? O que o livro diz? O que vocês precisam? Quais são as necessidades? Expliquei como encaminho o trabalho. Não conhecia as minhas colegas, falei que precisava delas e pedi que elas passassem algumas questões. Sempre entendi que eu não era uma apenas uma coparticipante de uma aula, mas a questão do ensino, por mais que eu não consiga trabalhar realmente com uma “sequência”, mas tenho que trabalhar o sistema de numeração decimal muito bem trabalhado como qualquer outro eixo ou como outra profissional teria que trabalhar. Nesta escola tive muito material de apoio para trabalhar e ali me encontrei a princípio como apoio pedagógico, quando era orientadora tinha uma turma pela manhã e trabalhava com o apoio

[121] CEI: Centro de Educação Integral.

a tarde e aí passei fazer outra opção, queria sair da regência e trabalhar com várias turmas. Isso também foi ótimo, então descobri que fiquei tantos anos na escola regular e tenho perfil de professora de escola integral e não tive oportunidade de trabalhar anteriormente, pois, se lá no início eu trabalhasse na escola integral, não teria saído. Tenho esta questão do construtivismo, juntei tudo e passei a ser mais feliz. Eu amo, amo demais este trabalho, de acompanhamento pedagógico! Trabalhar em sala ambiente, com toda estrutura e materiais necessários.

Certa vez, uma professora me indagou, porque eu que tinha tantos anos de magistério, experiência em alfabetização, havia cursado PNAIC de Língua Portuguesa e era orientadora do PNAIC de Matemática, e não estava como regente de turma e ela estava. Perguntei-lhe quantos anos ela tinha de profissão e descobri que ela tinha 1/3 do meu tempo de trabalho. Respondi-lhe que ela descobriria quando tivesse tanto tempo de trabalho efetivo no magistério quanto eu tinha. E essa conversa breve, foi libertadora, pois eu sabia que teria pouco tempo de magistério pela frente, mas que mudar, optar, descobrir o que se pode fazer de melhor, com mais flexibilidade de tempo e com uma gama maior de possibilidades, é simplesmente libertador, apaixonante mesmo!

Passei por diversas fases na rede como professora. Antigamente a professora nova era sempre direcionada a pegar a antiga primeira série, felizmente hoje isso mudou, professores e escolas escolhem juntos a partir do perfil, desejo do professor, além de critérios mais coerentes, vindos da SME[122]. Houve um amadurecimento muito grande enquanto Rede Municipal de Educação, muita coisa avançou mesmo, então eu tenho direito de fazer o que me faz bem e lá no trabalho com o acompanhamento pedagógico eu trabalho o PNAIC, trabalhando o ensino da Matemática, aplicando muitas coisas que aprendi de significativo, durante todas as formações que tive ao longo da minha carreira , que reencontrei e redescobri com o PNAIC.

Todo ano jogo os materiais fora, não guardo uma folha, até os jogos, porque os jogos se acabam, eu jogo com as crianças e empresto. Na reunião na permanência eu levo tudo que estou fazendo naquela semana, quando tem reunião eu participo.

---

[122] Secretaria Municipal da Educação que regulamenta a escolha de turmas na escola.

Com relação a escola, sinto que a burocracia atrapalha e, que nem sempre a escola propicia esta integração com o integral, não sobra tempo! Pedi por várias vezes um momento neste ano de 2017 na nossa OTP[123], sei que tinham outros professores e outros temas importantes, mas nem sempre eram realizados estes momentos de troca. Comecei a participar da Comissão de Direitos humanos da escola, e independente do tema, do encaminhamento, eu relacionava tudo à qualidade de ensino e à Matemática. Quando falavam sobre a cultura indígena, eu associava à rica literatura, quando falavam da cultura afro, recordava de congressos e seminários étnicos raciais que participei e lembrava dos processos de ensino da Matemática. Essa parte de contribuição, passou! E penso que não deveria, a pensar que no processo de construção de SND, só um povo legitimou essa construção?! Penso que falta explorar a contribuição das etnias, enfim, eu gostaria muito de ter falado sobre, mas não deu.

Eu saí da vice-direção da Escola Municipal Papa João XXIII e fiquei seis meses em casa, porque precisava descansar! O Papa era uma escola muito grande, e eu trabalhava das 13h15 até às 22h30/+ 23h, muitas vezes direto! E também para deixar o outro grupo dar a sua “cara” sem comparação, ou influência, e foi ótimo!

Tento não me colocar na posição de diretora de escola em outros lugares, embora o olhar seja mais apurado à algumas questões. Penso que quando passamos por uma gestão precisamos ver a escola, como se o prédio estivesse sem o telhado, olhar de cima, todos os detalhes, ver tudo e todos com o devido grau de importância e com muito compromisso.

Sinto ter trabalhado em escolas com lacunas grandes, em que inspetores, por exemplo, tinham tratamento diferenciado, eram os últimos a saberem das coisas, não participavam. Na Escola Municipal Papa João XXIII teve isso no início, mas depois ficou muito bacana. Mas em algumas escolas que atuei, senti uma divisão. Lógico que na cabeça das inspetoras era uma questão de hierarquia, e sinto por isso.

Quanto à literatura, amo, amei a vida inteira e como alfabetizadora, e no PNAIC não foi uma dificuldade. Não sentia aquela coisa que os professores criticavam muito, de um trabalho muito estanque ao trabalhar com uma obra

---

[123] Organização do Trabalho Pedagógica – tempo de estudo e de planejamento coletivo das práticas educativas que ocorrem nas unidades de Educação Integral.

literária, meus estudantes nunca sentiram isso, porque já era um hábito. Não era hábito de final de aula, era um hábito por ser hábito. Nunca tive nenhum tipo de dificuldade com a literatura, porque amo ler, amo literatura infantil, amo o contato das crianças com livros, e eu me sinto meio criança nessa relação, pois tinha acesso a muitos livros em casa e era uma alegria imensa. A questão da literatura no PNAIC, especificamente no PNAIC de Matemática, vi a literatura em Matemática como um rico experimento, que deu certo! Foi muito rápido o trabalho da literatura com a Matemática, era dado mais ênfase na atividade, mas foi interessante. É um material de apoio riquíssimo! Eu sempre tive pares que gostaram da literatura que auxilia, encaminha conceitos matemáticos, inclusive mais do que encaminhamentos a partir da literatura. Senti que os livros eram solicitados, para os professores planejarem, que havia trocas nas permanências, a partir das obras, a princípio, sugeridas práticas.

A questão da leitura e escrita exigia muito de todos nós, a escrita boa e bonita. Eu cobro bastante deles sim, mas sempre mostrando como fica melhor, não como eu gostaria que fosse. Respeito muito a linguagem e toda a bagagem familiar que o estudante traz na sua oralidade e na sua escrita. E quanto a leitura, escrita e oralidade na Matemática, sempre fiz muita questão de ensinar Matemática como ciência. Não gosto de subterfúgios para o ensino de noções e conceitos. Quando trabalho a Matemática pela literatura escolhida, deixo bem clara, a intenção do conceito! Dos termos a serem aplicados e compreendidos.

Os diferentes registros, passaram a ser apropriação, bem como novas “leituras matemáticas”, o olhar para o entendimento mesmo, a leitura com base na compreensão, desde um esquema matemático, quanto à simbologia, quanto à derivação, das relações matemáticas, esquemas, os gêneros textuais, para além do livro didático, contribuíram muito para isso. Parte do que vi no PNAIC já realizava, talvez com menos embasamento, mas a diversificação das atividades, e reitero, as possibilidades se ampliaram muito. E eu “pirei”, percorria o Moodle[124], criava a partir do novo, pois sempre gostei de dar a minha ‘cara’, de planejar prevendo algumas situações, e replanejar, depois das práticas, pois a

[124] Moodle (Modular Object-Oriented Distance Learning) é um sistema de gerenciamento para criação de cursos online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Foi utilizado inicialmente no PNAIC para acesso aos materiais e trocas entre os Coordenadores, Formadores e Orientadores.

criança já diversifica e isso é muito rico. Em relação aos professores, se realizam também estas práticas em sala de aula, senti um empenho pela parte da maioria das cursistas, inclusive, porque eu levava muitas sugestões, e o bom era a troca, e as novas sugestões e possibilidades. No acompanhamento pedagógico de Matemática, realizava este trabalho sempre prendendo a atenção do estudante de alguma forma, com materiais concretos, tabuleiros, situações, jogos, literatura, histórias que viravam em problemas a serem solucionados com o uso real, cotidiano da Matemática, e nisso a Escola Municipal Augusto César Sandino colaborou muito, com todo material que eu precisava, sempre, bem como a pedagoga do Integral.

Se você já percebeu, Luciana, eu sou cinestésica. Eu não consigo ver minha turma parada, eu nunca gostei de estudante sentado “religiosamente” atrás do colega, desviando o pescoço para enxergar o quadro, por isso tenho certeza que incomodava, porque sempre pedia na escola que tinha muitas modalidades para ter uma sala que não tinha séries finais, porque mexia nas carteiras, sempre que possível.

Também realizei trabalhos utilizando o corpo nas aulas do acompanhamento pedagógico de Matemática também, desde atividades e jogos que os estudantes eram peões, eram equipes, eles arremessavam, mediam, contornavam, combinavam em duplas, a estrutura do integral dá condições de um trabalho mais dinâmico, pois tem uma composição diferente.

O que vi no PNAIC e nas práticas dos Professores Alfabetizadores, bem, percebi uma preparação para as aulas que as professoras relatavam, percebi por fotos, salas espaçosas, e nós falamos muitas e muitas vezes sobre o uso do espaço, da exploração, do uso do corpo (tanto corpo da criança, quanto do colega). Exemplo, uso do corpo na contagem. As professoras reclamavam da história “do dedo na boca para contar”, e então falávamos da oferta de materiais concretos, mas não desqualificando essa prática, pois é instintiva, da criança.

Eu sempre usei a música, levo todos os dias meu notebook e os estudantes com o tempo falavam: “professora pesquisa aí para nós”. O tipo de pesquisa que eles gostam de realizar é sempre em relação a ampliação de conhecimento mesmo, de algum exemplo que eu dava durante a explicação. Lembro de uma situação, que estava trabalhando perímetro e falei sobre perímetro urbano, estabelecendo essa relação social e “física”, geográfica da

Matemática, abri o computador e mostrei, na sequência, medimos a sala e falei que independente do formato da sala, poderíamos medi-la e então falei sobre diferentes estilos de moradias, selecionei algumas, mas eles pediram mais, mais e mais, e já fomos para projetos arquitetônicos digitalizados, e alguns já falaram que os familiares trabalhavam com construção civil, relatavam que as peças dos imóveis eram muito diferentes sem os móveis durante a construção e por muitas vezes foi assim. Na melhor parte da aula, batia o sinal e eu ouvia aquele coro falando: "Ahhhhh professora!!!" E às vezes pediam para continuar no recreio.

Com o auxílio da música, também consigo aliar com as práticas no acompanhamento pedagógico de Matemática. Em 2014, com a música "Chocolate" da Marisa Monte[125], estava frio, comprei leite, o achocolatado, preparei na aula, medimos em colheres para o chocolate não ficar nem muito fraco, nem muito forte, fizemos a estimativa de quanto de achocolatado por litro e sobrou muito, ouvi críticas, quanto ao exagero, justifiquei que planejei mal, conversamos bastante a respeito. Na sequência trabalhamos com encarte do mercado do bairro, onde eu havia comprado os produtos e lá estavam os valores do leite e do achocolatado, entre outros produtos e realizamos a resolução de alguns problemas, mas antes, assistimos um filme, uma biografia, comendo pipoca, e bebendo o achocolatado, pois o prazer tem que vir com o conteúdo!

No ano de 2017 trabalhei com a música "Não É Proibido", também da Marisa Monte[126] e foi ótimo, trabalhamos: medida de tempo – o horário da festa, planejamento financeiro, pois a música falava que as pessoas podiam chegar na festa sem cerimônia - trouxemos isso para os tempos atuais de crise e desemprego, falamos sobre gastos e custo para uma organização de festa, jantar, discutimos sobre a organização de tempo e espaço, foi bem interessante, e o legal foi que a música tornou-se o sinal para entrada e saída por um mês, na escola e então eles cantavam e dançavam. No integral eles lancham ouvindo música, amo música boa e meus estudantes aprenderam a conhecer e valorizar.

Tenho armários de Matemática, e não caixas Matemáticas. Esse ano eu descobri que até a moça da limpeza comentou com a direção porque sentia meu empenho em manter a sala organizada, com os materiais completos. Trabalho

---

[125] Música lançada no álbum da artista em 1989. Composição de Sebastião Rodrigues Maia.
[126] Lançada em 2008 no álbum "Infinito ao meu redor", compositores Eduardo Magalhães de Carvalho, Jorge Mario da Silva e Marisa de Azevedo Monte.

organização com os meus estudantes durante as práticas, não faltavam materiais. No início sim, mas é uma questão de organização, não posso guardar o jogo faltando 2 minutos, 5 minutos nem 10min, para bater o sinal. Então era na prática, jogar, guardar, organizar, saber onde está. Porque quando eles quisessem a qualquer momento poderiam pegar. Para ter uma ideia, quando usávamos os *tangrans*, eles guardavam na caixa, os dez jogos separados por cor, não era toda a aula, quando eles podiam organizavam para guardar, era perceptível, o amor que tinham com os materiais.

Acho essencial o uso de jogos em sala de aula, pois eu fui uma criança que joguei muito, meu pai sempre nos deu jogos e jogava junto. Desde o primeiro momento que ouvi de uma alfabetizadora Matemática, que jogo é Matemática, “me joguei” nessa ideia e sempre estimulava aos pais em reuniões, que adquirissem jogos, desde os mais acessíveis, mas que jogassem junto!

Planejava a partir do plano curricular, sempre pensando no perfil da turma, para iniciar, e depois ampliando as possibilidades, dificultando, diversificando. Apliquei o que vi no PNAIC também, tanto o que tinha visto como cursista em, quanto a vasta gama de possibilidade de jogos em Matemática, de acordo o plano curricular.

Durante a formação sobre o trabalho com jogos, vi muita coisa interessante, assimilei, associei, organizei a partir dos eixos de aprendizagens, novas orientações, mas sempre selecionava o que considerava mais interessante, pois como gosto do diferente, penso no que o meu estudante ia curtir fazer. Sempre tive essa preocupação no fazer, tornar interessante, quanto a ser novidade, diferente, ter recursos, enfim, atingir o estudante. Por muitas vezes penso que em sala de aula, numa aula divertida, pode ser um dos poucos momentos de diversão e alegria que a criança pode ter no seu dia, na sua semana. Não consigo desvincular planejamento de satisfação, seja a minha, ou do estudante. Às vezes chegava com as minhas malas de jogos, e as outras crianças do contraturno vinham correndo atrás, pedindo para eu deixá-las assistir aula. Na formação do PNAIC com as professoras, percebi que elas gostavam dos jogos, falavam muito que eu adorava os jogos porque eu trabalhava no integral, pois era uma outra formatação, mas eu tentava mostrar que dava para planejar integrando os componentes curriculares sim, e provavelmente fazer com mais frequência. As professoras reclamavam muito da

questão estrutural, e sabemos que são reclamações pertinentes, pois nem todas têm materiais disponíveis, dependiam de agendamento de espaço, som, *datashow*, do apoio da corregente[127] que não conseguia cumprir horário, enfim sempre havia muitas reclamações, mas elas gostavam, apesar da mudança na rotina.

Sempre tive dúvida no trabalho com os jogos, sobre uma sequência, mas o início sempre é previsível, noções, conceitos, SND, problemas, mas eu sempre ficava confusa, quanto a organização curricular, mas com o tempo a ansiedade foi baixando e as coisas iam fluindo sem atropelo e com mais flexibilidade. Os resultados percebidos eram crianças querendo ficar jogando nos recreios, era a compreensão que eu percebia e a preferência por outros jogos fora da escola. A participação durante a aula, o grupo da mesa explicando as regras para o colega que não tinha compreendido, eles se tornaram autônomos a partir da compreensão da proposta. Quando eu aplicava um jogo, que eles queriam jogar várias outras vezes, mas nem sempre dava, eu perguntava:

É possível reproduzir o jogo em casa? Como? Quais materiais você pode utilizar? (sempre pensando na reciclagem). Você conseguiria explicar aos seus amigos/irmãos/primos? Quem quer vir explicar a regra? Quem imagina outra regra para esse jogo? Como eu amo essa parte!!!

Sempre que possível, conversava com as colegas, professoras das turmas que eu trabalhava e acompanhava, sobre os resultados percebidos e na maioria das vezes percebíamos avanços, mesmo nos estudantes que tinham muitas dificuldades de aprendizagem. Reproduzo muitos dos jogos que aprendi no PNAIC, vários mesmos, e agora já nem sei quais aprendi lá ou fora, quais adaptei, pois sempre adaptei, nunca deixei de jogar, e nem sempre jogo da mesma forma.

Era como o jornal quando trabalhei o Ler e Pensar[128]. Eles falavam assim: “professora, porque você abraça o jornal como se fosse um filho?” E eles passaram a saber que eu tinha um colunista favorito, o Fernandes, maravilhoso!

---

[127] Corregente é uma das funções que o professor da rede municipal de Curitiba pode atuar em uma escola. Esta função foi criada em 1999 quando iniciou-se os ciclos de aprendizagem na cidade. Sua atribuição principal é atuar em conjunto com o professor regente em sala de aula e auxiliar os estudantes com dificuldade de aprendizagem.

[128] O Projeto Ler e Pensar, do Instituto GRPCOM (Grupo Paranaense de Comunicação) e da Gazeta do povo foi criado em 1999.

“Professora, hoje é dia do teu queridinho”, respondia “não, os meus queridinhos são vocês, daí tenho marido, daí que tem ele (O Fernandes[129])”. Quando teve o fechamento do Ler e Pensar em 2016, não o fechamento oficial, eu encontrei o Fernandes e falei: “sabia que é o meu queridinho? Até os meus colegas sabem e ele falou: “eu?”. Contei que quando eu chegava com o jornal, às sextas, na sala dos professores, os mesmos perguntavam: “e daí... o que seu queridinho está falando hoje?”. Às vezes eu falava: “gente eu li um negócio na minha casa, na coluna do Fernandes e trouxe para vocês”, bem, aconteceu que os professores começaram a ler a coluna do Fernandes, e o mesmo acontece com os jogos, com a Matemática, eu me encanto, faço, falo, mostro, compartilho, explico, tento contaminar!

Então é isso, sou essa coisa toda ao mesmo tempo. Às vezes tenho dificuldade no registro, porque planejo algo e sinto que a aula vai para outro viés, a necessidade a partir do conteúdo vai para outro, tenho que ter um plano b, c, d ou o plano que fecha da melhor forma.

O PNAIC é uma referência, algumas questões adaptei, pesquisei, aprimorei, outras eu segui como elas eram. Descobri que o estudante tem uma capacidade incrível de refletir e de repensar, como que ele poderia fazer. Às vezes via cada “sacada legal”, cada “linha de raciocínio” interessante. Às vezes terminava aquela aula e começava a outra pelo final, dizia: “Vi que este grupo aqui fez a tarefa desta forma, como que foi? Agora vocês vão contar como que foi para os colegas”.

Nossa, as minhas turmas eram muito redondinhas! a integração deles era ótima! É tão bacana, é um momento que sabem exatamente o que eles precisam fazer. Fazia a rotina no quadro, mas explicava exaustivamente o que eles veriam e os estudantes compravam a ideia. Não tem essa de ensinar fazendo, no sentido de que eu sempre preparei a turma, sempre os situei em relação aos objetivos da aula. Pois aquela criança que não tem referência a princípio, ela vai começar se inteirar sobre aquele assunto desta forma coletiva.

Quando consigo ver uma atividade mais individualizada, ali realmente vejo além, das manifestações da criança, o que ela precisa, o que preciso intensificar com ela. Com isso planejo momentos estratégicos para conseguir estar com ela,

---

[129] José Carlos Fernandes.

então assim foi muito redondo. O PNAIC ajudou muito, porque me fez parar, parar para pensar na Alfabetização Matemática, que já era importante para mim. Sinceramente a primeira vez que ouvi falar de alfabetização Matemática, não sei exatamente se ouvi, ou li, mas a primeira vez que fez sentido, foi em formação com a Justina Inês Carbonera Motter Maccarini. O letramento matemático, deveria ser decorrente da alfabetização Matemática, os dois são importantes, mas o melhor, na minha concepção, é de que o estudante letrado, não se descobre o real sentido, sem ter vivenciado, experimentado, anteriormente. Eu sabia de coisas, por ter um pai que adorava e trabalhava com Matemática, mas não por compreender e tampouco pelo assunto ter feito sentido na minha vida. Eu acredito que o PNAIC aposta no sentido, na aplicabilidade, na compreensão a partir de vivências, interações, participação da Matemática que não deve ser estanque.

Na minha visão o que o PNAIC diferenciou de outras formações é que tornou o ensino palpável, concreto. Embora não tenha participado de tantos cursos anteriores mais recentes, por fazer parte da vice-direção de escola. PNAIC fez muita diferença nas práticas na escola. Senti um movimento diferente nas escolas, pois naquela época eu trabalhava inicialmente no núcleo e percebia que nas reuniões de permanência, quem fazia o curso, influenciava as colegas mais inflexíveis às mudanças, nem que fosse pelos resultados obtidos. Tinha muito material, mas a seleção embasada na teoria do que atinge o estudante, o que situa o estudante, as diversas formas de ensinar, os princípios das operações, por exemplo, fazem com que se o professor explorar mesmo, o estudante tem possibilidade de aprender da melhor forma, pois cada um tem uma forma de compreender.

Teve um caso de um estudante muito indisciplinado e rebelde. Chegava sempre atrasado, olhava para gente com queixo levantado e respondão, mas na hora de fazer atividade, nossa, era maravilhoso, tinha um raciocínio lógico realmente bem interessante.

Ele não tinha paciência com os mais novinhos, era um ano mais velho. Não porque reprovou e sim porque entrou mais tarde, a mãe é analfabeta e mora na região. Depois de muito problema com o estudante, começou a bater nos colegas e sumiu das aulas. Perguntei por ele e outro tão agitado e rebelde quanto, inclusive era mais agressivo, quando descobri que foram trocados de

sala, pois não eram estudantes maravilhosos com os outros professores. Reclamei às pedagogas, direção e professora que senti falta deles, e que os queria na turma, pois eles eram estudantes muito inteligentes! Eles não davam mais problemas, eu havia superado a fase dos problemas, eu canalizava o interesse e a energia deles, pedia para ajudarem, para explicarem como aprenderam, como o colega poderia ter feito para não perder, não errar, problematizava o tempo todo, e ouvia percepção deles, era muito rico.

Descobrimos em seguida que um desses estudantes não tinha nem luz, nem gás e o tio dele cozinhava com graveto na frente de casa, à noite. Muitas pessoas não sabiam desses problemas. A escola sabe, imagina, que muitos passam por privações e problemas sim, mas não sei até que ponto respeita as necessidades dos estudantes. E mais uma vez o estudante que perdia a dignidade fora da escola, perdeu a oportunidade de ter o seu melhor explorado, por trocar de turma.

O que me chama atenção no Conselho de Classe é que eu conto tantas coisas que os estudantes relatam e ninguém nem sabe o que eles conversam, e tenho que levar um carômetro[130], com o sobrenome, para os professores, pois não imaginam que eu esteja falando do mesmo estudante. Aliás, gostaria de ressaltar, que estou chegando ao tempo de aposentar-me e continuo saindo frustrada de Conselhos de Classe. Participei também das formações pelo integral, oficinas de Matemática na Escola Papa João XXIII. Atravessava a cidade para participar das oficinas, eu e um colega que reside em Colombo. Alguns colegas não iam porque era muito longe, eu ia porque tinha todos os motivos do mundo para estar lá e foi ótimo!

Senti-me feliz em conceder esta entrevista, consigo afirmar que contemplada e temerosa ao mesmo tempo. Falo demais, quero explicar tudo o que vivi e senti, mas o principal, é saber que trabalhei de forma consciente, criativa e integrada, cujo principal objetivo era que as coisas fizessem sentido na vida dos estudantes e sempre desejei que eles não passassem pelo sofrimento que eu passei, muito pelo contrário, que para além da significação e compreensão, que tivessem ânimo e facilidade em aprender e interagir durante as aulas, pois a Matemática não pode mais ser considerada nem chata, nem

---

[130] Carômetro é uma relação de estudantes de uma determinada turma, trazendo a foto e o nome completo.

ruim e nem difícil (privilégio dos inteligentes). A Matemática é um componente curricular essencial e maravilhoso... a todos!

5.3.2 Relato da Orientadora de Estudos do PNAIC Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino

VIVIANE DA CRUZ LEAL NUNES VITORINO	
FIGURA 9 - VIVIANE DA CRUZ LEAL NUNES VITORINO  FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2020).	**Tempo de atuação no magistério:** 29 anos, destes, 27 anos no Município de Curitiba.
	Formação: Pedagogia – Supervisão Escolar (UFPR), Especialização em OTP (Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR). Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação – Psicopedagogia (UNINTER). Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR).
	Atuação no ano de 2020: - Pedagoga na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), atuando no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), na Gerência de Currículo.

Difícil falar de si mesma, surge um receio de exaltar somente as coisas boas e aquilo que quero exaltar na pesquisa. Assim vou fazer o máximo para me distanciar e colocar na balança, tentando ser a mais autêntica e fiel possível na minha história pessoal, profissional, no trabalho com formação de professores e no meu olhar sobre o PNAIC.

Fiz o Magistério, no Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa[131]. Ao terminar o curso, já comecei a trabalhar. Trabalho na educação há vinte e nove anos. Sendo destes, vinte e sete na Prefeitura Municipal de Curitiba. Antes disso, trabalhei em escolas particulares sem vínculo empregatício. Também passei em

[131] Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, situada na cidade de Curitiba-PR.

um concurso público no Município da Fazenda Rio Grande[132], logo que foi desmembrado da cidade de Mandirituba[133].

Nas escolas particulares, atuava com turmas de maternal e jardim[134]. Nesta época não tive nenhum apoio pedagógico, nem formação, apenas fui colocada como regente da turma em uma sala de aula, sem nenhum currículo a seguir e, simplesmente, escutei... “ensine”. Nas turmas de jardim tive que alfabetizar, recém saída do magistério, sem qualquer livro a seguir, somente cadernos, lápis, borracha... o básico. Eu, sem muito conhecimento na alfabetização, o que ia fazer? Reproduzir aquilo que me foi ensinado, trabalhando com método silábico e muita memorização. O silabário era minha bíblia na época!

Na Fazenda Rio Grande assumi uma quarta série do ensino Fundamental, atualmente correspondente ao quinto ano. Eu estava com 18 anos e tinha uma turma com estudantes de 9 a 24 anos na mesma sala, também sem apoio de uma pedagoga, ou até mesmo da direção da escola, mas tentando fazer o melhor. Não tive nenhuma formação para começar a trabalhar com esses estudantes apenas recebi o currículo do Estado do Paraná para orientar o trabalho. Trabalhei somente meio ano na escola, saí a convite da diretora, pois ela me considerava muito moderna para uma escola tão tradicional. Mesmo com os protestos de estudantes e pais. Voltei a trabalhar nas escolas particulares.

No final de 1993 fiz um concurso na prefeitura de Curitiba para atuar como professora do pré a quarta série (atual 1.º ao 5.º ano). Naquela época somente com a formação em magistério já poderia participar, agora precisa ter uma formação superior. Nesse mesmo ano, prestei vestibular para pedagogia na UFPR. Passei em ambos. Em 1994, no mesmo dia em que comecei a trabalhar na prefeitura no período da manhã, à tarde iniciei minha vida acadêmica.

Em meu primeiro ano na prefeitura, tinha vaga estrela, brincava que eu brilhava em todos os lugares. Na verdade, quem ocupava essa vaga circulava a

---

[132] Fazenda Rio Grande é um Município brasileiro do Estado do Paraná, que integra a Região Metropolitana de Curitiba. Foi elevado à categoria de Município emancipado, desmembrado do Município de Mandirituba, no dia 1° de janeiro de 1993. Dados que constam do site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fazenda_Rio_Grande. Acesso em: 07 set. 2020.

[133] Mandirituba é um Município do Estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba.

[134] Maternal e jardim correspondem a turmas da Educação Infantil. Maternal atendendo crianças de 2 a 3 anos e Jardim 4 a 5 anos.

cidade substituindo professoras que estavam com licença de saúde. Hoje não existe mais esse tipo de profissional, foi trocado pelo Regime Integral de Trabalho (RIT). Não foi fácil, nem bem chegava na escola, ia para salas variadas, sem muitas explicações. Porém, isso fez com que andasse preparada para qualquer situação, vivia com materiais e atividades para contemplar todas as áreas do conhecimento e diferentes séries. Foi um período de grande aprendizagem, principalmente no planejamento das aulas e no conhecimento do currículo, pois não queria fazer algo apenas para passar tempo, mas que contemplasse o que estava sendo estudado naquela série. Nessa época, a única formação que tive foi apenas na Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), era uma semana de curso. Eu escolhi fazer a formação em História e a docente era a professora Lilian Costa Castex[135], hoje trabalho com ela na secretaria. Temos até mesas lado a lado. E nas videoaulas ofertadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba aos estudantes de todo Paraná, nesta época de pandemia devido ao Coronavírus, eu fui escolhida para substituí-la, ela não pode assumir as aulas por apresentar situação de risco à doença. Assim juntas estamos elaborando as aulas e eu estou apresentando, sozinha, as aulas de História para o ciclo I (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental) na Tv Escola Curitiba. Somos colegas de trabalho... 27 anos depois desse primeiro encontro.

No final do ano fui participar do remanejamento de vagas[136], não tinha pontuação boa. Assim tive que escolher entre os últimos profissionais e as últimas escolas, aquelas longínquas ou com problemas maiores, onde ninguém queria trabalhar.

Assim em 1995, fui trabalhar na Escola Municipal Dona Pompília[137], no Tatuquara, naquela época considerada uma das mais problemáticas e a mais distante do marco zero do centro de Curitiba, local que utilizam para fazer a

---

[135] Lilian Costa Castex: possui graduação em História pela UFPR (1978), mestrado em Educação pela UFPR (2008) e doutorado em Educação pela PUCPR (2016). Atualmente atua na SME no DEF, na Gerência de Currículo como professora especialista em História, trabalhando com a formação de professores. (CASTEX, Lilian Costa. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4936653313379789. Acesso em: 07 set. 2020).

[136] O remanejamento é um processo da Prefeitura Municipal de Curitiba onde servidores participam de um concurso para fixar sua vaga de trabalho em um estabelecimento de ensino, considerando as opções de cada um de acordo com o quadro de vagas disponíveis da SME. Ele é realizado no final do ano letivo, considerando a pontuação do profissional, que inclui tempo de serviço e o valor ponderal dos pontos atribuídos às Unidades de lotação em que o candidato trabalhou durante o ano letivo.

[137] Escola Municipal Dona Pompília, localizada na cidade de Curitiba-PR.

pontuação ponderal que a escola vale no remanejamento. Uma escola que tinha três turnos: de manhã funcionava das 7h30 às 10h30, intermediário que era das 11h às 14h, e tarde das 14h30 às 17h30. Não havia horário de intervalo e lanche, era aula direto, ficava com muita pena dos estudantes, principalmente do horário do intermediário, pois na maioria das vezes vinham sem almoçar. Ao perceber isso, batalhamos (direção, professores, pais e os profissionais responsáveis pelo núcleo Regional da Educação do Pinheirinho/NRE- PN) para conseguir o almoço para as crianças, o que foi aprovado pela SME, porém as crianças se serviam e estudavam ao mesmo tempo, ainda não havia tempo para o intervalo. Era uma escola que ficava no meio das plantações de batatas, que estavam sendo adquiridas pela COHAB[138] para futuro loteamento. A cada novo sorteio de lotes, aumentava consideravelmente o número de crianças e a lista de espera para conseguirem uma vaga na escola, por isso surgiu o período intermediário, uma alternativa para atender a essa demanda. Se tivesse IDEB na época com certeza essa escola estaria bem abaixo do esperado. Além de difícil acesso, eu não tinha carro, o único ônibus que passava lá era de meia em meia hora, perdeu a condução chegava atrasada. Estudantes com as mais diversas carências possíveis, muitos trabalhavam nas plantações de batatas ou recém haviam chegado ao lugar, moravam embaixo de lonas. Mesmo assim, um grupo de profissionais estudava, debatia e planejava. Havia muitas trocas pedagógicas e auxílio mútuo. Mas poucos permaneciam na escola, uma rotatividade grande devido a distância.

Em 1996, a SME lançou um olhar diferenciado a esta escola e a outras que eram consideradas “abaixo do esperado”. Foram realizados os seguintes investimentos na escola: aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; na estrutura física com construção de mais salas de aulas e de farol do saber[139]; no transporte ao profissional e estudantes, havia ônibus que saíam do centro e passava pela via rápida sentido bairro e traziam os professores para o trabalho e, também, ônibus para os estudantes irem estudar em outras escolas, com isso

---

[138] COHAB: Companhia de Habitação Popular de Curitiba.

[139] O Farol do Saber é um projeto para bibliotecas, localizado em diversos bairros de Curitiba, a grande maioria acoplado em escolas municipais. Além do empréstimo de livros, um espaço de pesquisa, também oferece o uso de computadores e acesso à internet para estudantes e a comunidade em geral. Sua forma arquitetônica é inspirada no Farol de Alexandria do mundo antigo. Tem o intuito de mostrar a luz e despertar para a leitura.

não precisava mais do turno intermediário; e um aumento na formação dos professores que atuavam naquele local.

A Escola Municipal Dona Pompília foi uma das escolhidas para participar do projeto “Aprender a aprender”. Foram selecionadas quatro escolas[140], uma das características era que tinham número elevado de estudantes com dificuldades e com distorção idade-série. Este foi coordenado pelos profissionais das diferentes áreas do conhecimento do Departamento do Ensino Fundamental com consultoria do sociólogo Pedro Demo[141]. Para uma estudante de pedagogia, que na época o auge era a nova LDB n.º 9394/96, estar com esse autor que debatia essa lei foi uma grande aprendizagem. Um dos seus livros publicados sobre o assunto foi “A Nova LDB: Ranços e Avanços”[142], tive a oportunidade de ler antes da sua publicação, na época um escrito impresso e encadernado, e conversar sobre o tema com o autor. O nome dessa pesquisa é uma homenagem a esse autor e seu livro, significativo em minha trajetória.

Esse projeto contava com uma formação de professores que era realizada uma vez no semestre. Era uma semana de encontros diários, de manhã a tarde. Isso antes de iniciar o ano letivo, ou seja, nas férias, com pagamento de hora extra. É claro que o pagamento ajudava, e muito, mas não era o mais importante, o estudo, as atividades práticas, o trabalho com material didáticos e as reflexões foram de extrema importância. Durante o período de aula havia também assessoramentos, que eram encontros mensais na escola durante o período de aula com os professores da Secretaria e com o professor Pedro Demo, para troca de experiências, planejamento e estudo.

Apesar de ter o concurso para trabalhar somente no período da manhã e estudar à tarde, foi solicitado que quem participasse do Projeto ficasse o dia todo na escola, atuando como Regime Integral de Trabalho (RIT). A proposta seria trabalhar um período com estudantes e o outro com planejamento e estudo, seria o ideal, mas utópico para esses locais de trabalho, no qual já faltavam

---

[140] As outras escolas que participaram desse projeto foram: Escola Municipal Ayrton Senna da Silva, Escola Municipal Américo da Costa Sabóia e Escola Municipal Santa Anna Mestra.

[141] Pedro Demo: Graduado em Filosofia e doutorado em Sociologia, pela Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971) e pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Professor emérito e titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. (DEMO, Pedro. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1988962364420428. Acesso em: 07 set. 2020).

[142] DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços.** Campinas: Editora Papirus, 1997.

profissionais, isso não aconteceu. Trabalhava o dia todo na escola e troquei a faculdade para o período noturno.

A escola melhorou o seu desempenho, isso foi comprovado nas avaliações realizadas pela SME no início e no final de cada ano letivo. Também os profissionais começaram a fixar a vaga na escola, diminuindo a rotatividade. Fiquei por lá, cinco anos, saí por vários motivos, mudou a gestão política do Município e o projeto acabou, engravidei e queria trabalhar em um lugar mais próximo à minha casa. Nessa época, também terminei a faculdade de pedagogia.

No ano seguinte, tive meu único filho, o Mateus. E comecei a trabalhar em outro local de trabalho, na Creche Vila Formosa[143], permaneci até março e comecei a minha licença gestação. Mudei minha vaga para a creche com a esperança de ter uma vaga para o meu filho. Não consegui, segundo a diretora do local, minha chefe, eu era professora e ganhava bem e podia pagar por uma escola particular. Trabalhei por quatro anos nessa instituição. Nessa época, as creches faziam parte da Secretaria da Criança, as formações eram com as técnicas pedagógicas, não tenho muitas lembranças boas, isso porque trabalhava com o Jardim III (como se fosse o atual primeiro ano), e as formações eram direcionadas para o berçário e cuidado com os bebês.

Nessa época, iniciei a pós-graduação em especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), na UFPR, ainda na licença amamentação, o Mateus estava com 4 meses.

No último ano que estava trabalhando na creche, houve uma nova mudança de gestão política no Município. Para o ano seguinte foi extinta a Secretaria da Criança, as creches passaram a chamar-se Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sob a coordenação da Secretaria da Educação, começaram a atuar mais professores e uma pedagoga (que não havia na creche), além da diretora e as educadoras que já atuavam no local.

Nesse mesmo ano, era 2003, fiz um concurso para mudança de área de atuação, para trabalhar como pedagoga, passei e fui atuar na Escola Municipal Ivaiporã. De professora de Educação Infantil, para pedagoga do Ensino Fundamental, uma grande mudança. Meu trabalho agora era mais burocrático,

---

[143] A Creche Vila Formosa, atualmente recebe o nome Centro de Educação Infantil Vila Formosa, localizada na cidade de Curitiba-PR.

pois haviam muitos documentos para analisar e preencher; com o atendimento aos pais e encaminhamentos médicos e terapêuticos aos estudantes; quando sobrava tempo auxiliava professores em seus planejamentos e avaliações; com os estudantes eu era vista como a pessoa que dá a punição para as coisas erradas que faziam... Era o ritmo da escola, não foi fácil, a escola era considerada pequena para os padrões da prefeitura (na época tinha seis salas, depois foram realizadas reformas e aumentaram o espaço e as salas, mas não o número de pessoas na equipe pedagógica) e tinha apenas uma pedagoga por período. Com o tempo, conseguimos organizar muitas coisas e a priorizar o que era importante, dividir o trabalho, pedir ajuda quando necessário, não tentar ser autossuficiente, e tudo foi ficando mais fluído e melhor.

Essa foi a época que mais participei de formações na prefeitura, não porque fui obrigada, mas uma escolha, agora eu era pedagoga e, na minha cabeça, tinha por obrigação orientar e auxiliar da melhor forma possível os professores e as famílias. A maioria das formações era voltado para o trabalho com os pais e responsáveis, havia poucos que tinham como público-alvo a pedagoga e como auxiliar os professores no planejamento, nas avaliações e nas áreas do conhecimento. Que evidenciasse os estudantes eram somente os de educação especial e inclusão.

Por falar em inclusão, uma curiosidade é que quando iniciei na escola não havia nenhum laudo de inclusão, mas depois que iniciei lá comecei a perceber que existiam sim estudantes com indícios para inclusão, mas muitas vezes eram deixados de lado. Batalhamos para encaminhamentos, laudos, atendimentos médicos/terapêuticos, atas de inclusão para diminuir o número de estudantes na turma e profissionais auxiliares para que esses estudantes fossem melhores assistidos.

Atuei somente como pedagoga por três anos no período da manhã. Tinha a tarde livre para cuidar do meu filho. Porém, as questões financeiras pesavam e sentia falta dos estudantes. Assim, decidi tentar um novo concurso para professora em Curitiba e passei, isso em 2006. Fui trabalhar na Escola Municipal Professora Augusta Ribas[144] no período da tarde, com Ensino Religioso. Detalhe: na época não tive nenhum assessoramento da SME e nem

[144] Escola Municipal Professora Augusta Ribas, situada na cidade de Curitiba-PR.

da escola para trabalhar essa área do conhecimento das Ciências Humanas com os estudantes. Foi um desafio, mas um bom aprendizado.

No outro ano, em 2007, consegui mudar o meu padrão como professora para trabalhar na Escola Municipal Ivaiporã. Ficava o dia todo na escola, como pedagoga de manhã e professora à tarde.

Como professora atuei nas mais diversas funções e anos. Tive oportunidade de participar de diversas formações, e as que mais gostava eram relacionadas à área de conhecimento da Matemática, brinco que ali já estava um sinal, entre elas destaco: Formação de Formadores de Professores de Matemática, do Instituto Qualidade de Ensino (IQE)[145], assessoramentos no próprio local de trabalho ou no NRE-PN no dia da permanência com as profissionais de referência a área de Matemática da SME Justina e Salete, XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Porém, entre todos, destaco o Pró-letramento em Matemática, uma formação que foi no período noturno, fora do horário de trabalho, que incentivei algumas professoras a participarem. Elas aceitaram, com uma única condição, que eu participasse também, segundo elas, o motivo dessa era as atividades a distância, pois tinham medo de escrever relatos do seu trabalho e fazer errado, acreditei nisso! Cabe aqui uma observação, o medo do registro, isso para vários profissionais da educação básica, inclusive eu. Sempre fiz e vi trabalhos incríveis em sala de aula, com resultados estupendos, porém nunca paramos para escrever o que estávamos fazendo, qual a proposta, os objetivos, qual resultado disso e as avaliações, um relato do trabalho realizado, quem sabe até para futuras publicações. Algo que precisa ser revisto na minha vida e na educação... Momento reflexão!

Voltando ao Pró-Letramento. Novamente encontrei a profissional Justina que atuava na SME. E foi uma das formações que abriu minha mente para o prazer de entender e ensinar Matemática. Fez rever minha prática, sempre achei minhas aulas diferenciadas, não trabalhava os assuntos de forma tradicional, procurava e criava atividades. Mas em Matemática caía no

---

[145] O IQE - Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que tem por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico. Disponível em: http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php. Acesso em: 31 out. 2020.

paradigma do exercício, utilizava os algoritmos tradicionais, para explicação e cálculos escritos, isolados e repetitivos, onde evidenciavam as contas de uma maneira mecânica e os problemas sempre com o mesmo enfoque, um único tipo de operações por vez, achava que era mais fácil para estudantes aprenderem as operações Matemáticas. Uma prática mecânica sem muitos desafios para ampliar conhecimentos e aprendizagens. Muito que aprendi nessa formação me fez rever a forma de ensinar, tanto que me perguntava: “por que não fiz essa formação antes?” e aprendi uma maneira diferente, coerente e atraente de como ensinar.

Nessa mesma época passei na seleção pública para atuar como Orientadora de Estudos no PNAIC de alfabetização. Vou contar uma situação engraçada, vejo que algumas vezes meu nome é vinculado a essa formação. Alguns professores me identificam como Orientadora de Estudos do PNAIC, mesmo eu não dando aula para elas. Quem dirá para as que foram minhas alunas. Na qualificação para esse trabalho do mestrado, a Professora Elisangela Mantagute[146] iniciou falando: “Você é toda PNAIC!” Porém isso quase não aconteceu e nem estaria aqui hoje. Na etapa inicial de formação, ocorrida nos dias 10 a 14 de dezembro de 2012 (guardei a data por iniciar no dia do meu aniversário), a cada encontro pensava “o que eu estou fazendo aqui?”. Nessa data tivemos uma palestra inicial explicando o Programa, onde fiquei encantada com a proposta e com os materiais... venderam bem a ideia! Porém, na mesma semana aconteceram encontros com as Formadoras, apesar de elas dividirem os Cadernos de Formação para tratar o assunto, todos enfocaram a mesma coisa: métodos de alfabetização e hipóteses de sistema de escrita, como analisar os trabalhos dos estudantes e classificá-los, nada a mais!

Foram 40 horas só ouvindo isso, um conteúdo de que já tinha conhecimento. Considero o assunto importante, mas foi extremamente cansativo, repetitivo e teórico. Daí surgiu a dúvida: vou ter que trabalhar só isso

---

[146] Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute: Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UFPR, especialista em alfabetização e educação infantil, graduada em Pedagogia. Atualmente é Pedagoga Escolar na SME. Já atuou como superintendente de Gestão Educacional (2017-2019) da SME, como docente de educação básica e ensino superior, coordenadora pedagógica de educação básica, palestrante e formadora de professores e gestores da iniciativa pública e privada. (MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0009290157523519. Acesso em: 15 out. 2020).

com as Professoras Alfabetizadoras? E já com a resposta pronta... Se for assim vou ser massacrada! É importante a parte teórica, mas como professora sei que é necessário um meio termo. Ao fazer uma formação muitas buscam ideias práticas. E nessa etapa inicial não vimos nada prático, ficou somente na teoria e sem nenhum esclarecimento de como seria com as professoras cursistas. Foi muito frustrante! Saí de lá pensando se continuaria. Tive o mês de janeiro todo para tomar essa decisão... dei mais uma chance! Em fevereiro, próxima etapa de formação dos orientadores, a dinâmica foi outra. Persisti, não foi uma decisão fácil, mas vejo que mudou os rumos profissionais da minha vida.

Atuei como Orientadora de Estudos no PNAIC de Alfabetização e no de Alfabetização Matemática, ainda com a sorte da escola em que trabalhava ser escolhida como um dos polos regionais, onde aconteceriam os encontros. Desvantagem disso, eu era responsável por fechar a escola e o cuidado com todos os equipamentos... muita responsabilidade, não tínhamos nem como contar com a guarda municipal e passamos por algumas situações de assalto a profissionais e roubo de carro na frente da escola. Vantagem, nunca cheguei atrasada, pois já estava na escola, as Professoras Alfabetizadoras chegavam e a sala já estava arrumada, muitas vezes já em grupo, duplas ou em círculo. Nenhuma vez trabalhei com elas com a sala com carteiras individuais. Aproveitava e arrumava os equipamentos, espalhava os materiais para dar mais curiosidade sobre o que ocorreria. Preparava até o café e o chazinho, elas traziam os lanches. Isso foi importante, pois a maioria saía da escola em que trabalhava e ia direto para a formação, sem uma momento para fazer qualquer lanche, pensando que a formação iria até tarde da noite.

Depois de dois anos como Orientadora de Estudos, passei para professora cursista. Foi uma escolha, por dois motivos, a parte profissional e estava com problemas familiares devido à saúde dos meus avós. Percebi que não poderia me dedicar com o mesmo afinco à formação. Para não perder o vínculo, continuei como aluna. Só não fiz a última etapa da formação que foi para a Educação Infantil, por não ter sido liberada pela escola, pois naquele ano não havia essa etapa de ensino no período em que trabalhava como pedagoga, apesar de ser professora de linguagem artística no período da tarde nas turmas de Educação Infantil na mesma instituição de ensino.

Vou falar de cada formação do PNAIC individualmente. As primeiras com a visão de orientadora e as outras que participei com a visão de aluna/professora cursista.

O PNAIC de Alfabetização em matéria de conteúdo não foi algo tão inovador, mas foi esclarecedor e revelador de caminhos. Sobre a alfabetização, a maioria dos professores conheciam diferentes métodos, sabiam que a SME adotava a concepção interacionista, mas havia quem insistia no método fônico, no qual o silabário tinha um lugar de destaque e outro grupo numa perspectiva interacionista onde o trabalho com textos já estava presente. Com o PNAIC evidencia-se o trabalho com sequência didática, com enfoque em diferentes tipologias e gêneros textuais e em livros de literatura.

Destaco que sobre a avaliação diagnóstica, havia um conhecimento da psicogênese da escrita, porém pouco utilizado. Ao ser enfatizado no PNAIC e como trabalhar, desenvolver, aprimorar e superar cada fase das hipóteses de escrita, segundo Emília Ferreiro, se tornou uma constante nas escolas municipais, tanto que até hoje é realizada.

Houve um repensar do trabalho com a oralidade, já era um eixo de Língua Portuguesa no currículo da prefeitura. Porém, ao meu ver, mal trabalhado, muitas professoras relatavam que trabalhavam leitura em voz alta com os estudantes e isso era, somente isso, a parte da oralidade. A formação do PNAIC trouxe uma reflexão sobre o tema, apresentando novas sugestões para trabalho e análise. As Professoras Alfabetizadoras repensaram também o planejamento e as atividades dos estudantes de suas turmas, que não deveriam ser tudo homogêneo, tudo igual para todos os estudantes. O PNAIC apresentou alternativas para o trabalho diferenciado e diversificado, os professores viram que era sim um trabalho possível.

A formação também trouxe novos conceitos e perspectivas de trabalho. Como no eixo de análise linguística, lembro que na época havia um certo pré-conceito, crítica e resistência sobre esse tema, pois havia um elo diminuto com o trabalho com a velha gramática. O PNAIC mostrou a importância desse nas situações de uso da linguagem, que acontecem por meio da leitura, oralidade e escrita, que utilizasse os princípios do Sistema de Ensino Alfabético (SEA), não ficar somente em atividades que contemplem a consciência fonêmica, mas privilegiar também a consciência fonológica.

Porém, a meu ver houve falhas, destaco ao abordar os livros de literatura. Foi um momento que tivemos mais investimento do governo em aquisição de livros de literatura para as escolas. Isso não se pode negar, a qualidade do material e a diversidade foram mais que satisfatórias. Mas foi tão enfatizado em começar o trabalho pelo livro, esgotar as atividades e conteúdos possíveis para aquele livro, que se esqueceu a leitura fruição. Demais gêneros e tipologias textuais foram deixados de lado e até mesmo quando surgia um trabalho com eles era dentro dos livros de literatura. Posso citar o trabalho com o livro "Viviana, a rainha do Pijama" que enfatizava o convite; "Felpo Filva"[147] as cartas, "A verdadeira história dos três porquinhos"[148] as notícias. Parecia que tudo, todos os conteúdos tinham que estar evidenciados na literatura infantil.

Outro aspecto que também precisava ser repensado era sobre a interdisciplinaridade, principalmente de Língua Portuguesa com as outras áreas do conhecimento. Válido, porém, forçado! Nas atividades a distância apresentadas pelas Professoras Alfabetizadoras muitas faziam essa ligação, contudo sem destacarem os conteúdos curriculares para aquele ano de ensino. Lembro de atividades para o primeiro ano onde as professoras queriam que eles pesquisassem em mapas os países, o clima, a vegetação... temas importantes, mas para uma criança de primeiro ano pesquisar isso sozinha, acho sem sentido. A interdisciplinaridade tem que ser coerente!

E não posso deixar de citar os Cadernos de Formação, esses foram essenciais para o trabalho, mas um kit por ano[149] a meu ver não foi uma estratégia viável, isso porque o professor recebeu um kit do ano que estava trabalhando na época do PNAIC. Como se o professor fosse passar a sua vida profissional naquela série e não tivesse autonomia de mudar. Por exemplo, em 2013 ele atuava com o primeiro ano, mas em 2014 foi trabalhar com o terceiro ano, porém o material que recebeu não era adequado aquela série, claro que os temas poderiam ser adaptados, mas o caderno de um ano é mais avançado do que o outro, seria o ideal o profissional receber todos os kits. Em algumas

---

[147] FURNARI, Eva. **Felpo Filva.** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

[148] SCIESZKA, Jon. **A verdadeira História dos Três Porquinhos.** São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2013.

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

escolas houve estratégia de remanejamento, mas o número de turmas também pode mudar e já ouvi relatos de professoras que fizeram o PNAIC e no remanejamento ficaram sem o material. Nas formações posteriores, ficou um kit igual de caderno para todos os anos, muito mais válido[150]. Penso que o PNAIC de alfabetização (2013) teve erros e acertos, porém serviu para reorganizar os próximos e o Programa ter uma melhor fluência, como é o caso dos Cadernos de Formação.

E o que mais me frustrou foi o pouco que se investiu na equipe administrativa e pedagógica da escola. Poucas participaram da formação e sempre ouvindo o deboche de alguns colegas como: estão fazendo por quê, nem bolsa financeira vocês recebem e, além de tudo, fora do horário de trabalho. Não foi realizado nem uma reunião para explicar o PNAIC para diretores e pedagogos, qual o objetivo do Programa, quais os seus princípios e seus eixos, entre outros aspectos. Também sobre os materiais didático e pedagógico que chegavam na escola, como proceder, que não eram para ser guardados no almoxarifado ou na biblioteca escolar, mas que eram para uso em sala de aula.

No ano seguinte, 2014, segui para a formação dos Orientadores de Estudos que atuariam no PNAIC de Matemática, nessa vez com mais confiança, até por causa do Pró-Letramento, acreditava, o que realmente aconteceu, que muitos dos conteúdos trabalhados em uma formação iriam ajudar na outra. Fiquei mais confiante ainda quando houve um remanejamento na estrutura do PNAIC, onde as Formadoras foram divididas e em Curitiba ficariam responsáveis professoras da secretaria já conhecidas do grupo, entre elas, a Justina, orientadora do Pró-Letramento, e a Salete, que também trabalhou com assessoramentos, cursos e SEP na escola em que trabalhava e eram, ou melhor são, profissionais de referência na SME quando o tema é Matemática.

Destaco que mais do que a formação anterior, essa focou os princípios do PNAIC, visível em quase todos os encontros. Houve muitos momentos de reflexão sobre o cotidiano escolar, de reelaboração da prática do professor, no qual houve um olhar diferenciado para cada estudante e suas necessidades pedagógicas, isso é a prática da reflexividade. Houve a valorização dos saberes docentes, o que ele já sabe sobre aquele conteúdo para daí ampliar a sua visão

---

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

com materiais e conhecimentos que trazia a cada aula. Houve muita discussão sobre como o professor aprendeu enquanto estudante, o que reproduz em sala de aula, como formou sua identidade profissional. Muitos momentos de socialização da prática o que estavam fazendo em sala de aula, contar os resultados, divulgar sua prática e buscar juntas soluções para os problemas, buscando a colaboração dos colegas. E pude ver o gosto em aprender, a grande maioria das professoras interessadas na formação.

Sobre a relação teoria e prática, lembro que as professoras a cada encontro estavam ansiosas por atividades práticas, mas o PNAIC de Alfabetização Matemática proporcionou a práxis pedagógica e ampliou a base teórica que tínhamos sobre os nossos conhecimentos matemáticos. Ressaltando que tenho consciência que as professoras dos anos iniciais na sua maioria não são formadas em licenciaturas, não são técnicas em determinada área do conhecimento, porém precisam ter um conhecimento mais amplo de várias áreas para melhor trabalhar. Em Curitiba, nos anos iniciais do EF a professora regente da turma, ou seja, a professora referência da turma, que dá aula de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia. Sendo que são outras professoras que atuam dando aulas de Artes e Ciências, porém não necessitam ser formadas na área. Somente as profissionais de Educação Física possuem o curso de licenciatura.

Lembro de quando comecei a trabalhar com algoritmos não convencionais, como as operações de decomposição, divisão por estimativa, um grupo de professoras estavam interessadas, mas ao mesmo tempo inseguras, pois tinham medo de fazer diferente do que estavam acostumadas. Como eu já estava na escola antes de iniciar a aula, algumas vezes, essas professoras chegavam antes do início do encontro e nós realizávamos operações por decomposição e estimativa no quadro, para que elas aprendessem a fazer, e se sentissem mais seguras para ensinar aos estudantes. Lembro que na apresentação desse conteúdo havia uma frase “estratégias como essas não surgem do nada, precisam ser trabalhadas em sala de aula.”, acrescento também que precisam ser apropriadas pelos professores, para que possam trabalhar com mais segurança.

Outro aspecto que foi enfatizado no PNAIC e, enquanto pedagoga que atuo na SME, na Gerência de Currículo do EF, quando visito escolas percebo

que isso está mais presente, é a ênfase ao ambiente alfabetizador. Lembro que era costume trazer muitas coisas prontas para a sala de aula, cartazes, jogos, materiais manipulativos, entre outros. Com as propostas foi possível às professoras notarem a importância da participação dos estudantes, o confeccionar juntos, isso é muito mais significativo para eles.

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

Lembro do trabalho com o corpo antes, durante e até depois do PNAIC. Antes o contar com os dedos era considerado um obstáculo para a construção do número e entendimento das operações. Durante o PNAIC houve o reforço que era permitido, sobretudo na alfabetização e atualmente é uma prática natural para os professores e estudantes das séries iniciais. Brinco que os dedos são nosso primeiro ábaco, para depois partir para os materiais manipuláveis.

E algumas atividades trabalhadas ou até mesmo ressignificadas no PNAIC foram tão significativas que até hoje são utilizadas no ambiente escolar, vejo isso nas visitas realizadas nas escolas, nas formações continuadas dadas posteriormente ao Pacto, nas práticas exitosas apresentadas pelos profissionais em seminários como o do Ensino Fundamental ou no Integrando Saberes. Posso até nomear essas: fio de contas, um material parecido com um colar onde é possível realizar contagens e operações (lembro que fiz com a minha turma e anos depois encontrava estudantes com esse material em seus estojos escolares); também alguns materiais como as fichas numéricas e as fichas escalonadas (para trabalhar a composição e decomposição de números); quadro lugar valor (conceitos de unidade, dezenas e centenas e no processo de contagem, formação dos números e operações matemáticas); o quadro numérico para o trabalho com numeração; as tabuadas que com o PNAIC começaram a serem confeccionados junto com os estudantes; a caixa matemática foi um sucesso, porém com uma ressalva, poucas turmas tinham individual para cada estudante, mas uma para todo o grupo; o uso da calculadora. Esse último me fez lembrar uma situação inusitada, interessante relatar: A escola na qual eu atuava, adquiriu um kit de calculadoras para serem

trabalhadas com os estudantes. Logo após o trabalho das regentes, alguns pais compareceram na instituição, reclamando que com a calculadora seus filhos iriam ficar preguiçosos, não iriam pensar e nem fazer as contas. Eu era pedagoga, escutei as reclamações, tentei argumentar, daí tive a ideia de pegar algumas calculadoras e mostrar algumas atividades que eram realizadas com seus filhos em sala de aula (atividades do PNAIC). Mostrei também o caderno dos estudantes e planejamento do professor. Saíram da escola encantados com o trabalho e eu, faceira, como diria minha falecida avó, com a intervenção realizada.

Do PNAIC de Alfabetização Matemática, a meu ver o que ficou aquém do esperado foi o início da formação foi muito tarde, no final de abril e durou até dezembro. Os professores reclamaram muito desse início tardio, o que ocasionou encontros mais seguidos, no período da noite. Isso foi muito exaustivo e com profissionais muito mais cansados.

O Currículo de Curitiba da época citava muito a numeração e a resolução de problemas e isso foi claramente evidenciado durante a formação, houve mais horas de trabalho com esses temas do que com os outros. O eixo do Pensamento Algébrico é uma incógnita até hoje para muitos profissionais, inclusive para mim, uma vergonha! Lembro muito pouco do que foi trabalhado, mais relacionado à classificação, sequência de figuras e números, alguns exercícios com algoritmos e só!

O eixo de Educação Estatística era para ser trabalhado por 12 horas/aula, nos meus cálculos foram bem menos. Havia uma previsão inicial de horas trabalhadas com cada caderno/unidade, algumas foram trabalhadas a mais e outras bem menos, por exemplo, no eixo citado lembro de duas aulas (totalizando 8 horas/aulas) uma que trabalhamos com coleta de dados e construção de diferentes gráficos e de tabela onde o tema foi animais de estimação (foi uma choradeira dos profissionais, falando do amor pelos seus bichinhos). E a outra foi de combinatória, uma aula em novembro, achei muito tarde para um tema tão importante.

Para o trabalho com os eixos foi seguida a ordem dos cadernos e unidades, a meu ver poderia seguir as necessidades do Município, ou seja, os profissionais Formadores eram da secretaria, estavam a par dos conteúdos que as professoras sentiam mais dificuldade de trabalhar, também tinham em mãos

os resultados das avaliações externas e internas, poderiam verificar quais conteúdos estavam aquém do esperado e priorizar esses temas. Não visando ao treino dos estudantes para melhores desempenhos nas avaliações, mas auxiliando o professor nas suas dúvidas sobre os temas e dando sugestões que priorizassem o trabalho com os estudantes. Garantindo os direitos de aprendizagem. Sobre o eixo de Geometria, que eu adoro e relacionei muito com a Arte (como professora estava lecionando essa área na época), posso até dizer que foi um dos preferidos da turma em que atuava, pois elas falaram o quanto gostaram das atividades práticas, não somente na época do PNAIC, mas ouvi muito depois, já que recordavam da aula com entusiasmo e realizavam as atividades com seus estudantes. Também observando as fotos que foram tiradas durante a formação, dá para "sentir" uma alegria contagiante. Porém eu fiquei muito frustrada na parte que falei dos materiais virtuais, exatamente por isso, só falei, não tivemos nem na formação com os orientadores e nem em sala de aula a oportunidade de manuseá-los. Senti um vazio e vergonha de ter que falar, citar, recomendar um material que eu não conhecia e nem sabia como funcionava.

Percebi em alguns momentos que foram muito utilizadas as questões da Provinha Brasil, essas, as professoras anotavam com bastante afinco. Ótimo esse interesse, mas ficar reproduzindo atividade, parece que estavam procurando exercícios para treinar os estudantes. Isso não me deixava muito feliz!

Outro aspecto que me incomodou foi a resistência dos profissionais para algumas propostas. Por exemplo: a caixa Matemática foi um sucesso, mas os professores não aceitaram a ideia de ter uma caixa individual para cada estudante, argumentavam que não teriam lugar para guardar em seus armários e ao levar constantemente para casa, os estudantes perderiam ou esqueceriam os materiais. Sobre os jogos, alguns profissionais relatavam que não gostavam de realizar essa proposta de trabalho com os estudantes. Isso porque deixavam eles mais agitados e não se concentravam nas outras aulas. Reclamavam também do excesso de materiais para fazerem os jogos e para guardar nos pequenos armários que possuíam em sala de aula.

Um aspecto que me lembro que foi bastante conturbado durante a formação foi o uso do Tapetinho (similar ao quadro lugar valor) e as nomenclaturas soltos, grupos e grupões ou solto, amarradinho e amarradões.

Uma das Formadoras na formação dos orientadores enfatizou para que nós orientássemos os Professores Cursistas a usarem primeiramente essa nomenclatura, pois seria mais fácil para a criança assimilar e depois, gradativamente substituir pelas nomenclaturas matemáticas: unidade, dezena e centena. Lembro que esse encontro foi entre os meses de junho e julho. Alguns professores já trabalhavam com o quadro lugar valor, com a nomenclatura Matemática e realizando as trocas das 10 unidades para 1 dezena e assim por diante. Algumas orientadoras, seguindo o conselho da formadora, falaram que os professores estavam adiantando o processo, que os estudantes não iriam aprender, que era preciso retomar. Isso causou uma certa revolta nos Professores Alfabetizadores. Ainda bem que conversei muito com as minhas Professoras Alfabetizadoras e combinamos que elas trabalhassem com o tapetinho ou quadro lugar valor e que usassem a nomenclatura que achassem melhor, que utilizassem diferentes materiais manipulativos (palitos, fichas, material dourado, dinheirinho, entre outros), mas que trabalhassem essa troca de dez soltos ou 10 unidades por uma dezena, estando atentas para a posição no tapetinho ou no quadro lugar valor. Que o mais importante era sentirem segurança para trabalhar e melhor orientar os estudantes.

A aula de inclusão foi complicada trabalhar, receio por tratar um assunto que tenho um conhecimento moderado, além de pensar que cada inclusão tem características próprias. Porém, tive a sorte e o apoio de uma pedagoga especializada que fazia o PNAIC na minha turma e ajudou a esclarecer algumas dúvidas. Um assunto muito importante, mas que foi pouco trabalhado na formação.

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

Outra briga foi com os livros de literatura, por mais que organizasse para ficar na sala, havia o pedido para que fossem para a biblioteca, que seriam mais

uteis para empréstimo aos estudantes do que em sala para consulta e leitura deles, como se em sala isso não acontecesse, uma contradição até!

Como os jogos foram muito enfatizados, eles precisavam ser confeccionados e houve reclamação dos diretores pelo gasto maior com materiais. Para dar certo as propostas, professores comprando os materiais e reclamando da situação também. Não houve a orientação às direções da importância do trabalho com esses jogos e que os mesmos poderiam ser confeccionados com material de melhor qualidade e ser utilizado por toda a comunidade escolar.

Na formação do PNAIC em Alfabetização Matemática também apresentou momentos que refleti sobre a prática e o ser professor. Houve críticas de algumas Professoras Alfabetizadoras pela orientadora não ser licenciada em Matemática. Fiquei incrédula! No de alfabetização a maioria não era formada em Letras e não teve esse argumento! Porém, ao mesmo tempo, as Professoras Alfabetizadoras tiveram uma ligação muito forte com as orientadoras, sabe aquela história de “gente como a gente”, elas perceberam que poderiam conversar qualquer assunto e tirar dúvidas, não somente em Matemática. Eu, enquanto orientadora, era bem transparente, se sabia respondia, caso contrário dizia que iria conversar com as Formadoras e buscaria uma resposta para solucionar sua dúvida. Outro aspecto que se fosse para ser orientadora somente licenciadas em Matemática, em Curitiba dos professores concursados não haveria pessoas suficientes para essa função. Também pensando que no Ensino Fundamental anos iniciais não há uma professora licenciada para cada área, isso ocorre somente nos anos finais, e assim mesmo cumprimos o nosso papel de ensinar.

Na época fiquei decepcionada com alguns profissionais na formação dos Orientadores de Estudos e com algumas Professoras Alfabetizadoras da minha turma, não conseguia entender isso, hoje tenho uma outro visão e fico (além de decepcionada) com mais raiva ainda e até com vergonha alheia. Isso porque nos Cadernos de Formação haviam muitos relatos de experiências de várias regiões do país. Diferente do PNAIC de Alfabetização que também tinha, mas pouco evidenciou essas, o de alfabetização Matemática ressaltou-as bem mais. Houve momentos que os professores gostaram e outras que receberam uma enxurrada de críticas e uma desinteresse no assunto. Por exemplo, no eixo grandezas e

medidas, quando trabalhei sobre as cuias que eram utilizadas para medir os grãos nas feiras, ou até mesmo as latas de óleos (em uma época que não encontramos mais essas embalagens no mercado), idem quando foi citado o matapi e o paneiro. O argumento delas era por que estudar algo que não era evidenciado em sua região, que não contribuía em nada. Queriam atividades práticas, foi relatado, mas que fossem algo "acessível", nem se deram conta que era um exemplo de trabalho e que podiam, e deviam, buscar alternativas em sua região. Que os Cadernos de Formação eram para todo Brasil, que todas as regiões deviam ser evidenciadas. Hoje percebo uma questão de desvalorização em conhecer algumas regiões e culturas do nosso país. Isso é triste, se estamos desinteressados em conhecer características diferenciadas do nosso país, quem dirá observar a diversidade cultural e social que temos em sala de aula.

E para terminar a parte do PNAIC de Alfabetização Matemática, um olhar de pedagoga, principalmente durante as reuniões pedagógicas e administrativas, nos conselhos de classe e nos encontros multidisciplinares - EMD[151] (reuniões que aconteciam em dois momentos na metade e no final do ano letivo, sobre os estudantes que não apresentavam avanços na aprendizagem), em todos esses momentos percebi que era jogado uma responsabilidade muito grande nas costas do professor, principalmente de quem fez o PNAIC, como se ele fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso no processo ensino aprendizagem relacionado à alfabetização. Como se o PNAIC fizesse milagre! Tenho consciência que tem "profissionais e Profissionais", uns se esforçam e se dedicam mais do que outros, isso em qualquer área, não somente na educação. Mas atrelar o avanço ou a estagnação do estudante nas costas do professor, ou de uma formação continuada é um absurdo! Têm outros aspectos que precisam ser considerados e avaliados.

Como orientadora de estudo do PNAIC, aprendi muito, como já ressaltei, mudei meu modo de ser e agir com o meu trabalho, descobri a paixão pela

---

[151] Participam da EMD, em consonância com o Projeto Político-pedagógico da escola: diretor, vice-diretor, pedagogo, professores, equipe pedagógica do NRE respectivo, além de representante do CMAE correlato e representante do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), quando necessário. Esse encontro tem como objetivo apoiar as equipes pedagógico-administrativas das escolas e seus professores, nas reflexões, análises e tomadas de decisões sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos necessários ao prosseguimento da vida escolar dos estudantes, especialmente daquele cujo desempenho escolar não era considerado satisfatório pelas equipes escolares (CURITIBA, 2010). Regulamentado pela Instrução Normativa n.º 5, de 26 de abril de 2016.

formação de professores. Ouso dizer que me tornei uma profissional melhor, incorporando na minha prática muito que aprendi nos encontros com as Formadoras e Orientadoras, e, também com as Professoras Alfabetizadoras. Não continuei devido a problemas pessoais que já citei e pela cobrança profissional. Os encontros com as orientadoras ocorriam durante o período de trabalho, nesse eu era dispensada de comparecer à escola e ia para a formação. Ouvia reclamação no ambiente de trabalho de vários profissionais, isso antes de começar, durante e depois que voltava da formação. Escutava que estava deixando o serviço da escola de lado, priorizando outras coisas. Mesmo que adiantasse muito o meu serviço ou até quando eu voltava da escola e dava conta de tudo que ficou pendente. Ouvia constantemente que a SME deveria fazer esses encontros à noite, para não atrapalhar a rotina escolar. Mais do que os problemas pessoais, isso foi o que mais me desmotivou em continuar enquanto Orientadora de Estudos.

Mas vamos em frente! O PNAIC de Interdisciplinaridade foi realizado em duas fases, uma no ano de 2015 e outra em 2016. Participei enquanto professora cursista a cada ano com orientadores diferentes. Além do modo de trabalhar, incentivos e resultados díspares também. Por isso, vou falar dos dois separadamente.

Em 2015 para o PNAIC de Interdisciplinaridade, houve uma mudança na rotina do PNAIC. Os encontros não ocorreram no período noturno, mas no horário de trabalho, no dia da permanência quinzenalmente. Para muitos, foi uma vitória, para mim não foi fácil participar. Fiz minha inscrição no período da tarde, no qual atuava como professora de Arte. Fui questionada por colegas de trabalho do porquê participaria, não ia ter direito a bolsa e, na visão delas, nada a ver com o meu trabalho, que deixaria de planejar, preencher a documentação de avaliação e pareceres individuais dos estudantes, que não iria acontecer na escola (onde já se viu sair da escola para ir ao Centro de Capacitação da SME), que gastaria muito com gasolina e estacionamento etc. Persisti e fiz a formação.

Essa foi também com a profissional Justina da SME, com um grupo grande de profissionais, mas onde novamente notei os princípios do PNAIC, era muita troca pedagógica e de experiência naquele ambiente. Por ser no Centro de Capacitação da SME, no bairro do Centro de Curitiba e ser na quarta-feira, um dia que estavam em permanência (hora atividade) as professoras de Arte,

Ensino Religioso e Educação Física, havia professoras de várias regiões da cidade, acho que isso proporcionou uma troca maior ainda. Porém, a formação começou muito tarde, em agosto e teve apenas oito encontros. Os primeiros foram voltados para a organização do trabalho pedagógico, com temas como o professor enquanto protagonista, o currículo escolar, Ciclo de Alfabetização, direitos de aprendizagem, a concepção de criança, infância e educação, espaço e tempo escolar. Muitas discussões teóricas sobre interdisciplinaridade, multidisciplinariedade e transdisciplinaridade, achei isso importante, mas gostaria que tivesse mais atividades práticas, modelos prontos, pode até ser, mas esses vão me dar ideias e propostas de como trabalhar em sala de aula com os meus estudantes. Não desmerecendo o trabalho da orientadora e demais colegas, acho que eu estava com ânsia de saber.

No início de cada encontro havia um momento cultural onde as cursistas traziam algo para partilhar, tivemos contação de história de livro de literatura, teatro de história de livro de literatura e dramatização de livro de literatura. Lembro que trabalhei com dobradura e rasgadura de papel, não era de um livro de literatura, mas era história. Foi muito rico, mas me fez questionar, temos que sempre começar com história?

Durante esses encontros recebemos impressos os Cadernos de Formação 1, 3 e 4. Faltou o 2.º, recebemos o material incompleto. Claro que fui atrás e consegui todos os cadernos procurando em sites da internet. E de todos os cadernos do PNAIC são os que utilizo menos no meu trabalho, destaco que o material é bom, adequado, que traz reflexões importantes sobre a interdisciplinaridade. Contudo, alguns temas já foram abordados nos cadernos anteriores, há uma repetição de alguns conteúdos, por exemplo, os gêneros textuais como a parlenda, os convites etc. Alguns livros sugeridos já foram explorados nas formações anteriores. Ainda destaco que sinto uma ligação maior com os Cadernos de Formação anteriores do que esses, como se tivesse um carinho maior por um material do que por outro. Quem sabe até mesmo por ter a função de Orientadora de Estudos nos dois primeiros e agora não.

No próximo ano, 2016, o tema Interdisciplinaridade continuou como foco no PNAIC. A formação voltou a ser no período noturno e a escola em que trabalhava a receber professores para os encontros. Do pessoal da escola, poucas tinham feito o PNAIC no ano anterior por ser em um local distante, nesse

ano retornaram por ser no seu ambiente de trabalho e a garantia da bolsa para as professoras regentes de turma.

Foram duas turmas, uma na segunda-feira e outra na terça. Na segunda, o grupo era formado em sua maioria pelos professores da Escola, eu fiquei (sozinha) na terça com outros profissionais de outras instituições de ensino, um número bem reduzido de profissionais, se não me engano nove pessoas. Fiquei em outro dia, a pedido da direção, com a responsabilidade de fechar a escola após os encontros. Como já citei, tinha vantagens e desvantagens. Mas lembrando, eu não era a orientadora, era pedagoga e a princípio nem receberia a bolsa, estava ali pelo conhecimento em interdisciplinaridade.

O orientador era o Istalhin Smitek[152]. Foi a formação mais diferente que participei. Parecia que estava em um grupo de terapia profissional, onde cada um reclamava e se vitimizava de coisas ruins em ser professora, da mantenedora, do seu local e da equipe de trabalho, era um bom tempo do encontro onde os profissionais desabafavam. Necessário, mas extremamente cansativo. Eu ali com aquela pergunta que já elucidou minha vida em relação ao PNAIC: “o que estou fazendo aqui?”. Perdíamos um tempo precioso de estudo e de trabalho prático. Muitos temas que começamos a estudar, acabamos não concluindo.

Uma das coisas que achei válida é que ainda tinha a leitura inicial, , mas foi voltada à literatura adulta. Cada vez uma pessoa do grupo ficava responsável... alguns dos melhores livros de literatura que li nessa época foram dessas indicações.

Outra coisa me marcou muito, na metade da formação foi aberta para a participação das pedagogas, com direito à bolsa financeira de três pagamentos. Sim, depois que já tinha iniciado, foi ofertado uma bolsa por escola. Como tinha direito recebi, mas antes foi ofertada para a outra pedagoga da escola, se ela aceitasse, alguém ficaria sem receber ou teríamos que entrar em um acordo. O que achei injusto, afinal eu estava fazendo a formação desde o início. Ela não

---

[152] Istalhin Smitek: Graduado em Pedagogia pela FACEL (2005). (SMITEK, Istalhin. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7583087475349794. Acesso em: 15/10/2020).

quis participar. Destaco que não seria pelo direito a bolsa financeira, mas pelo reconhecimento que estava participando desde o início.

Mas sobre interdisciplinaridade, achei que ficou muito falho, tanto na teoria como na prática. O que mais me marcou foi o seminário final onde cada professora cursista precisou apresentar uma prática exitosa, interessantes os trabalhos e a troca de experiência que tivemos nesse momento. No final, o orientador nos disse que escolhêssemos uma que acharam que foi a melhor, a minha foi a contemplada, que bom, feliz por estar fazendo um bom trabalho, sendo uma referência. Daí ele conta que no outro dia, no período da noite deveria apresentar a mesma no Seminário dos Formadores do PNAIC. Tudo muito em cima da hora e apressadamente. Mesmo assim, participei e apresentei meu trabalho, falei da experiência enquanto orientadora e professora também, não fiquei só na prática, mas no meu desabafo e na frustração, queria mais! Não teve, não pude dar continuidade no ano seguinte ao PNAIC de Educação Infantil.

Esse relato me fez perceber o quanto a formação continuada é essencial para o aperfeiçoamento do profissional, isso em qualquer área, não só na educação.

5.4 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS FORMADORAS DO PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Em um artigo apresentado pelas autoras Couto e Gonçalves, onde destacam a formação dos Formadores do PNAIC, citam a importância dessa função:

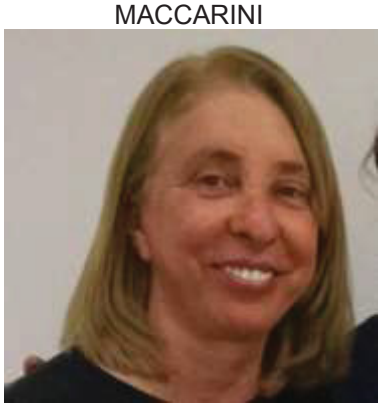
> Os formadores relataram a construção e a mobilização de uma base de conhecimento necessária ao desenvolvimento dessa função e, consequentemente, a construção do seu processo formador para formar os professores alfabetizadores, (re)constituindo situações que são teóricas e práticas, mobilizando conhecimentos referentes, por exemplo, ao planejamento, à leitura, à escrita, à oralidade. Assim, os formadores estão ampliando seu repertório de conhecimentos e ajudando os professores alfabetizadores a construir conhecimentos na área de alfabetização (COUTO; GONÇALVES, 2016, p. 1).

Portanto, os Formadores locais do PNAIC eram responsáveis por ensinar a planejar e usar de forma articulada os materiais enviados pelo MEC para estudo, atuando diretamente com os Orientadores de Estudo e acompanhando as atividades que eles desenvolviam junto aos Professores

Cursistas alfabetizadores e sugerindo novas intervenções. Para realizar esse trabalho, além do contato direto com o orientador, esse profissional analisava os relatórios apresentados dos encontros realizados, discutindo possíveis encaminhamentos e sugerindo estudos e atividades.

Também eram responsáveis em validar os cadastros dos Orientadores de Estudo e dos Professores Alfabetizadores, a frequência, a participação e as avaliações nos sistemas do MEC e do FNDE (SisPacto). Apresentando à IES, em Curitiba a instituição era a UFPR, o relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores.

5.4.1 Formadora Justina Inês Carbonera Motter Maccarini

JUSTINA INÊS CARBONERA MOTTER MACCARINI	
FIGURA 10 - JUSTINA INÊS CARBONERA MOTTER MACCARINI  FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2020).	**Tempo de atuação no magistério:** 39 anos de magistério, sendo desses, 34 na Prefeitura Municipal de Curitiba.
	Formação: Licenciatura de Ciências/Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1984). Especialização em Educação Matemática pela Unioeste (1986). Especialista em Educação a Distância pela UFPR (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007).
	Atuação no ano de 2020: - Secretaria Municipal da Educação, de Curitiba, Departamento de Ensino Fundamental, Gerência de Currículo, Equipe de Matemática;
	Tempo de duração das gravações: 1 hora e 37 minutos de gravação.

A entrevista foi realizada em uma única sessão, no dia 17/09, virtualmente pelo Google Meet. Iniciou-se conversando assuntos do trabalho e após, contei como estou fazendo minha pesquisa, relatando a análise do PNAIC sobre a ótica do ciclo de políticas públicas educacionais, dando ênfase ao contexto da prática que é onde as entrevistas estarão mais presentes.

Citei as fichas, se havia alguma dúvida a esclarecer antes de iniciarmos, ela citou que não falaria sozinha e solicitou que eu fizesse perguntas sobre o

tema, que ela preferiria mais um bate papo, porém no decorrer da entrevista, quando fiz perguntas, foi somente para complementar a fala.

Segue na íntegra a entrevista realizada com a colaboradora.

...

Primeira coisa, eu sempre gostei de Matemática, já na época de escola, como estudante; na verdade, eu sempre gostei muito da área de exatas. Minha primeira opção quando fiz vestibular foi em economia, passei na segunda opção que era Matemática, e daí trilhei por esse caminho. A minha ideia inicial era ser pesquisadora na área de Matemática pura. Não tinha muito muito vínculo com a área educacional, porque no ensino médio eu havia cursado técnico contábil, na área da contabilidade, que também tinha relação com a área de exatas.

Com esse pensamento eu fiz faculdade de Ciências/Matemática, e já comecei a trabalhar em escola com a educação. Na verdade, meu vínculo com a educação começou um ano antes de entrar na faculdade. Foi quando faltou professor de inglês em uma escola do Estado, lá no interior do Paraná, e me chamaram para dar aula, porque eu tinha sido uma excelente aluna. Eu dei aula de inglês por um ano, decorando termos, verbos e frases em inglês. Estudei muito nesse período.

Depois fui morar em Cascavel para cursar a faculdade, e já no primeiro ano de faculdade e, mesmo sem nunca ter estudado disciplinas da área pedagógica comecei a dar aulas para uma 3.ª série do Ensino Fundamental (4.º ano hoje), assumi a regência dessa turma. No início foi muito tumultuado, eu nunca tinha trabalhado com todas as disciplinas e também, não tinha domínio de classe nenhum, nunca tinha feito um estágio ou tinha tido formação pedagógica; mas, eu tinha muita força vontade, muita garra, e para mim, aquilo era um desafio. Com isso eu fui me descobrindo como formadora, tanto no trabalho de 1.º ao 5.º ano, quanto de 6.º ao 9.º ano. Iniciei o trabalho nessa escola com turmas de 1.º ao 5.º ano; tempos depois, surgiu uma vaga nos anos finais, nessa mesma escola, em Cascavel, e eu fui convidada a assumir a vaga de professora de Matemática do 6.º ao 9.º ano.

Em 1984 terminei a faculdade, lá na UNIOESTE[153] em Cascavel e já emendei, na mesma instituição, uma pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática e aí foi realmente minha descoberta maior como professora.

Nessa primeira pós (lato senso), coordenada pela Maria Linda[154], que era uma psicóloga, que também foi minha professora na graduação, era composta por módulos quinzenais, que iniciavam na sexta à noite, sábado o dia inteiro e domingo até o meio dia. A cada quinze dias eu tinha o final de semana com pós. Foram dois anos e a dissertação foi com defesa com uma banca de mestres e doutores. Nessa pós eu tive como professores: o Imenes[155], o Ubiratan D'Ambrosio[156], o Nilson Machado [157] e o Jacó Gimenez[158]. Eu recém-formada e ter aula com esses ícones da Educação, não tinha como não se encantar pela Educação Matemática.

Também conheci o Bigode[159], bem no começo da carreira dele, foi quando começou a SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988), e

---

[153] UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

[154] Maria Lídia Sica Schimanski: mesmo após pesquisa não foi possível coletar mais dados sobre a pessoa citada.

[155] Luiz Márcio Imenes: Engenheiro civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Licenciado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema. Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor em cursos para professores do Ensino Fundamental e Médio. Autor de obra didáticas e paradidáticas de Matemática. (IMENES, Luiz Márcio. Disponível em: https://bityli.com/j5KrU. Acesso em: 28 set. 2020).

[156] Ubiratan D'Ambrosio: Possui graduação em Matemática pela Universidade de São Paulo (1955) e doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1963). Matemático e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Reconhecido mundialmente pela comunidade acadêmica por seus estudos na área de EtnoMatemática. (D'AMBROSIO, Ubiratan. Disponível em: http://ubiratan.mat.br/. Acesso em: 28 set. 2020).

[157] Nilson José Machado: graduado em Matemática pela Universidade de São Paulo, mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (1989) e Livre-Docente na área de Epistemologia e Didática, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Suas principais publicações estão nas interfaces entre a Epistemologia e a Didática, e entre a Ética e a Educação. (MACHADO, Nilson José. Disponível em: https://www.nilsonjosemachado.net/sobre/. Acesso em: 28 set. 2020).

[158] Manoel Jacó Garcia Gimenez: graduado em Química pela UEM, especialista em turismo rural. Foi chefe de Departamento de Química (1976 a 1980), diretor do Centro de Ciências Exatas (1980 a 1982), pró-reitor de Ensino e Pesquisa (1982 a 1983) e vice-reitor (1986 a 1990), tendo se aposentado como professor adjunto em 8 de junho de 2004. (GIMENEZ, Manoel Jacó Garcia. Disponível em: http://memoriasparana.com.br/manoel-jaco-garcia-gimennes-2017-educacao-franca-sao-paulo/. Acesso em: 14 out. 2020).

[159] Antonio José Lopes Bigode: doutor em didática pela Matemática pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB); licenciado em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP). Pós-doutor; professor; pesquisador do Centro de Educação Matemática (CEM). Consultor na área de educação Matemática do MEC. Autor de livros didáticos. (BIGODE, Antonio José Lopes. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7100876578985579. Acesso em: 28 set. 2020.

logo em seguida, me filiei, também, à SBEM. Os materiais da SBEM contribuíram e contribuem para as minhas buscas, pesquisas e ampliação do conhecimento dessa área.

Também publiquei dois artigos já na década de mil novecentos e noventa, na SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; nessa época eu tinha um vínculo muito forte também com Ciências, mas, posteriormente me dediquei à Matemática mesmo.

Foi assim que tudo começou. Amo o trabalho com a Educação Matemática e não me vejo fazendo outra coisa: trabalhar em prol da educação Matemática na formação do cidadão, de modo que ele participe conscientemente da sociedade em que vive.

Em 1985, já formada, terminando a primeira pós-graduação, me mudei para Curitiba. Quando cheguei em Curitiba fui procurar emprego, quando uma pessoa conhecida que trabalhava na Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), me indicou para uma entrevista com o Jacó Gimenez, que foi um dos meus professores da pós, e era coordenador do Centro de Ciências do Paraná no CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério Estadual do Paraná. Ele me viu lá de manhã cedo, antes das sete horas, à espera da entrevista, e, no dia seguinte, eu já estava trabalhando no Centro de Ciências do Paraná (CECIP) no CETEPAR. Esse trabalho foi bastante interessante, porque eu me descobri como formadora de professores também. O trabalho no CECIP era estimular os professores para criar Centros de Ciências nas escolas estaduais do Paraná, com o intuito de estimular e desenvolver o gosto das Ciências nos estudantes, despertando para a investigação, envolvendo a área de Ciências e Matemática. Eu coordenava esse trabalho de formação de professores para o desenvolvimento do espírito investigativo em Ciências, de criar Clubes de Ciências e de Matemática. O Jacó era o coordenador geral do CECIP, e foi uma parceria muito legal, porque a gente viajava pelo Paraná inteiro, orientando e ajudando a montar os Clubes e os Centros de Ciências. Fiquei um ano e pouco desenvolvendo esse trabalho no CETEPAR, quando encerrou o contrato, e não podia ser renovado, pois eu não era concursada, e de acordo com as regras dessa época em que o Paraná era governado por José

Richa[160], não podia criar vínculo sem concurso; então, me afastei, mas continuei dando curso de formação de professores pelo Paraná inteiro, e nunca mais deixei de trabalhar com formação de professores.

No final de 1985, fiz e passei no concurso para trabalhar como professora de pré a 4.ª série (atual pré II a 5.º ano) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Comecei a trabalhar na Escola Municipal Rio Negro[161] no início de 1986, trabalhando em várias escolas do 1.º ao 5.º ano da RME. Fiquei com esse padrão de 20 horas semanais por 10 anos, desenvolvendo diversos trabalhos e projetos em escolas da RME e, também, em alguns momentos, na equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Mas tinha um diferencial nessa época, nosso prefeito era o Maurício Fruet[162] e ele dizia assim: "quem tem estudo para trabalhar no maior pode trabalhar no menor", ou seja, se alguém tem estudo acadêmico para atuar de 6.º ao 9.º ano, pode atuar de 1.º ao 5.º ano, razão pela qual foi permitido que eu fizesse o concurso para professora de 1.º ao 5.º ano, sem ter magistério normal ou pedagogia; então, tendo somente a licenciatura em Ciências/Matemática fiz o concurso de 1.º ao 5.º ano. O fato de eu não ter um curso de magistério ou de pedagogia, deixavam muitas pessoas na dúvida, pois acreditavam que minha formação básica era no magistério, mas, como sempre fui uma pessoa curiosa, eu sempre li muito e isso me deu uma boa bagagem para as questões pedagógicas e educacionais, para além da Matemática. Percebi nessa minha trajetória profissional que a formação inicial é importante, mas, ela por si só, não garante a qualidade do teu trabalho profissional. O estudo deve ser constante, permanente. A formação é essencial, porém, além da formação, o profissional deve ter vontade, garra, amor naquilo que está fazendo, e se qualificar permanentemente.

Em 1989, fui atuar na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Trabalhei no projeto de criação do Parque de Ciências da Prefeitura, a convite do Gabinete da Secretaria Municipal da Educação, da época. Atuei no Parque de Ciências até 1993.

---

[160] José Richa: eleito governador do Paraná de 1982-1986. (Disponível em: http://www.memoriaparanaense.com.br/2018/07/11/a-carreira-politica-do-ex-governador-josericha. Acesso em: 28 set. 2020).

[161] Escola Municipal Rio Negro, localizada em Curitiba-PR.

[162] Maurício Fruet: prefeito de Curitiba nos anos de 1983 a 1985. Disponível em: http://memoriasparana.com.br/mauricio-roslindo-fruet-sala-exclusiva-politica-curitiba-parana/. Acesso em: 28 set. 2020.

Em 1992, fui convidada a compor um grupo de trabalho de formação continuada de professores, denominado de Programa Ensino Nota 10, na PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Trabalhei nesse programa durante dez anos (de 1992 a 2002). Era um programa de formação de professores, coordenado pela Heloísa Lück[163] juntamente com a Norma Coelho[164] da PUCPR. Esse programa era uma parceria da PUCPR, com os Municípios e com o Banco Bamerindus, que patrocinava à docência dos Professores Formadores do programa. Era um grupo de Formadores de professores de todas as áreas do conhecimento, que atendiam os Municípios do Paraná, via PUCPR. Esse grupo se reunia quinzenalmente na sala da biblioteca da PUCPR para estudar e ampliar o conhecimento, sob a orientação e coordenação da Heloísa Lück. Como os cursos de formação desse programa aconteciam, normalmente, nas sextas e sábados a cada quinze dias, era possível conciliar as atividades do programa e a minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tendo em vista a organização do meu trabalho na RME. Foi um período muito intenso, de muito estudo e grandes aprendizagens, pois eu vivenciava diversas realidades educacionais. Foi uma experiência única, tendo em vista, inclusive, a longevidade do programa.

Também, em alguns momentos paralelo a isso, nesse período, eu comecei a trabalhar no SESI (Serviço Social da Indústria). Ali eu me descobri como escritora. Trabalhava com cursos de Matemática para Jovens e Adultos, nas empresas, via SESI, tais como a Brahma, a Coca-Cola e na própria escola do SESI-Portão, onde trabalhei por quatro anos. No período de 1993-1994, trabalhando na escola interna da Brahma, me solicitaram que eu elaborasse um material para os estudantes, que não conseguiam acompanhar as apostilas do Estado, que estavam fazendo o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), pois eles tinham que fazer as provas para concluir o Ensino Fundamental e receber a certificação, e precisavam de um material mais detalhado, mais explicativo e com mais atividades para resolver, de modo que

---

[163] Heloísa Lück: graduada em Licenciatura em Letras Neolatinas pela PUCPR (1963), mestrado em Educação - Columbia University (1977), mestrado em Humanidades - Columbia University (1976) e doutorado em Educação - Columbia University (1979). (LÜCK, Heloísa. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7178609173690293. Acesso em: 29 set. 2020).

[164] Norma Coelho: mesmo após pesquisa não foi possível buscar mais dados sobre a pessoa citada.

eles se sentissem mais seguros para fazer as provas no CEEBJA. Elaborei o material, que contribuiu bastante para o trabalho da época; hoje vejo esse primeiro material estruturado e publicado e percebo o quanto ele está fora de contexto para o atual cenário da educação Matemática. Mas, para a época foi bastante válido. Como a gente vai mudando! Esse material foi patrocinado pela Brahma e elaborado para os funcionários que eram estudantes dessa escola interna onde eu trabalhei, via SESI. Um trabalho bem interessante!

Nesse período, a minha coordenadora do SESI conheceu esse meu material, e como ela era amiga de uma pessoa que atuava na Editora do Educarte, que estava em busca de uma autora de Matemática, me indicou para essa Editora. E foi lá que eu comecei a escrita de materiais didáticos, em 1993, e atuo nesta área de produção de materiais didáticos de Matemática até hoje.

Desde então, me identifico e gosto muito da produção de materiais didáticos. Tive duas coleções aprovadas para o PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), em 2008 e 2011, com o uso de pseudônimo, pois havia uma questão contratual com a Editora em relação a isso, por isso, meu nome não aparece nos livros didáticos desses dois momentos do PNLD. Produzi vários livros didáticos e paradidáticos, para essa Editora, até que ela foi comprada por outra editora. Nessa minha trajetória, publiquei livros didáticos e paradidáticos em oito editoras. Atualmente, trabalho com mais intensidade na Editora OPET/SEFE. Também produzi o livro básico de Matemática para o curso de Pedagogia da FAEL (Faculdade Educacional da Lapa), contendo o programa de metodologia da Matemática.

Em 1995, surgiu um concurso para trabalhar com os anos finais na Rede Municipal de Curitiba. Fiz, passei e já fui chamada. Fiquei trabalhando nos dois concursos (dois padrões): um do 1.º ao 5.º ano e o no outro do 6.º ao 9.º ano.

Em 1997, uma colega que conheci do Colégio Lins de Vasconcellos[165], me indicou para trabalhar como coordenadora de Matemática de 1.º a 5.º ano no

---

[165] Colégio particular, que era localizado na rua Nilo Peçanha, no Bairro do Bom Retiro – Curitiba/Pr, mantido pela Federação Espírita do Paraná. Atualmente faz parte da rede OPET de ensino. (Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EDG758076009,00A+CIDADE+GERIDA+POR+CRIANCAS.html. Acesso em: 29 set. 2020), atualmente, neste lugar, funciona a Cidade Mirim, vinculada ao Colégio OPET um ambiente lúdico de aprendizagem, um espaço de descobertas, interação e socialização que permite às crianças exercerem a cidadania a partir de valores que nortearão seu próprio caminho. (Disponível em:

Positivo Júnior[166]. Mas, para isso eu precisava fazer um teste, que consistia em dar uma aula de 20 minutos para uma banca de coordenadores e diretores do Colégio Positivo Júnior. Lá estava eu, na frente de um grupo de 25 profissionais, dando uma aula sobre uso do *tangram* e os números fracionários. Depois disso, mais algumas entrevistas e, enfim contratada.

Como conciliar as 40 horas semanais da prefeitura e mais 40 horas no Colégio Positivo? Impossível! E, nessa época eu trabalhava o dia todo no Laboratório de Ensino Aprendizagem (LEA)[167], antigo Parque de Ciências de Curitiba, no laboratório de Matemática com a Maria Luiza[168] e com a Glaci[169], hoje elas são aposentadas. Foi um período excelente de trabalho, em especial, na formação de professores.

Diante do impasse, abri meu coração para diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SME da época, e ela me fez a seguinte proposta: "Há oportunidades na vida que só surgem uma vez; então, sugiro que você aceite o trabalho de coordenadora de Matemática no Colégio Positivo Júnior, peça licença sem vencimento em seu padrão mais antigo (o de 1.º ao 5.º ano); e, o outro padrão (6.º ano 9.º ano) você vem trabalhar na Secretaria Municipal da Educação no período da noite, no programa de formação continuada a distância, com os Cadernos de Formação denominados, Matemática: a Ciência das relações. De fato, esse era um trabalho que podia ser realizado no turno da noite. Os cadernos desse programa já tinham sido elaborados pela Lúcia Helena

---

https://www.opet.com.br/colegio/conheca/cidade-mirim#:~:text=A%20Cidade%20Mirim%20%C3%A9%20um,que%20nortear%C3%A3o%20seu%20pr%C3%B3prio%20caminho. Acesso em: 22 mar. 2021).

[166] Positivo Júnior: colégio particular, localizado na cidade de Curitiba.

[167] Antigo Parque de Ciências de Curitiba, espaço de formação dos professores municipais, que foi renomeado com o nome Laboratório de Ensino e Aprendizagem.

[168] Maria Luiza Bordini: Graduada em Matemática pela PUC-PR. Trabalhou como professora e na formação de professores na Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente aposentada. (BORDINI, Maria Luiza. Disponível em: https://www.facebook.com/marialuiza.bordini. Acesso em: 29 set. 2020).

[169] Glaci Matoso Mendes: Graduada em Matemática pela Universidade Paranaense (1982). Especializada em: Filosofia Contemporânea: Cultura, Trabalho e Meio pela Faculdade Padre João Bagozzi (2007), Docência e Gestão do Ensino Superior pela Faculdade Padre João Bagozzi (2013) e Magistério de 1.º e 2.º grau pelo Instituto Sul Brasileiro de Pós Graduação e Extensão(1997). Trabalhou como professora e na formação de professores na Prefeitura Municipal de Curitiba. Atualmente é Professor assistente da Faculdade Padre João Bagozzi. (MENDES, Glaci Matoso. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/3422481/glaci-matoso-mendes. Acesso em: 29 set. 2020.

Ribeiro Cipriano[170] e pela a Maria Otília Leite Wandresen[171]; logo em seguida, eu fiz a revisão técnica para a segunda edição. Nesse período, eu trabalhava à noite na SME na revisão desses materiais, nas formações de professores que aconteciam no período da noite, recebia as atividades realizadas pelos professores que estavam fazendo o curso de EAD com os cadernos de Matemática, corrigia essas atividades e dava o retorno para cada professor no sistema de malote. Então, eu trabalhava das dezoito às vinte e duas horas no prédio da SME que ficava ali na Marechal Deodoro. E, durante o dia, trabalha como coordenadora de Matemática do Colégio Positivo Júnior. Quando deu os dois anos de licença sem vencimentos de um padrão da prefeitura optei por pedir exoneração do padrão de 1.º a 5.º ano (com 10 anos de trabalho), dando continuidade ao trabalho que estava fazendo, ou seja, o dia todo no Colégio Positivo e à noite na SME.

Assim que o Positivo Ambiental foi inaugurado, eu me dividia no atendimento da coordenação de Matemática dos dois colégios Positivo: o Júnior e o Ambiental[172]; nessa época eu coordenada o trabalho de Matemática de um grupo de sessenta professores dos dois colégios. E à noite, trabalhava na SME.

Passou mais um tempo, mudou a gestão municipal e o programa de EAD de formação de professores por meio dos cadernos foi extinto. Sai da SME e assumi aulas de Matemática na EJA de 6.º a 9.º ano, à noite, na Escola Municipal Albert[173]. Trabalhei ali por um ano e meio, quando diminuíram algumas turmas, tive que mudar de escola novamente; mudei para melhor, foi para a escola municipal Papa, à noite, como professora de Matemática da EJA de 6.º a 9.º ano.

Quando eu estava trabalhando na Escola Municipal Papa, à noite, decidi sair do Colégio Positivo, pois estava muito desgastante, pois, como coordenadora de Matemática, eu tinha que trabalhar também nos finais de semana, no período de setembro a dezembro, que era o período de renovação

---

[170] Lúcia Helena Ribeiro Cipriano: graduada em Letras/Língua Portuguesa. Atuou no Ensino Fundamental em escolas na rede municipal de Curitiba e na formação de professores. Atualmente aposentada e autora de livros didáticos. (CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro, WANDRESEN, Maria Otília Leite. Coleção Linhas & Entrelinhas. Curitiba: Positivo, 2004).

[171] Maria Otília Leite Wandresen: graduada em História, com licenciatura em Estudos Sociais na UFPR (1977). Pós-Graduada em Educação pela PUCPR (2003). Atuou no Ensino Fundamental em escolas na rede municipal de Curitiba e na formação de professores. Atualmente aposentada e autora de livros didáticos. (CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro, WANDRESEN, Maria Otília Leite. Coleção Linhas & Entrelinhas. Curitiba: Positivo, 2004).

[172] Colégio Positivo Ambiental: colégio particular, localizado na cidade de Curitiba-PR.

[173] Escola Municipal Albert Schweitzer, localizada na cidade de Curitiba-PR.

de matrículas e apresentação do Colégio para famílias de crianças de escolas conveniadas, a fim de oferecer a oportunidade de estudar no Colégio. Posso afirmar, com toda a convicção, essa experiência na coordenação de Matemática de uma grande rede particular educacional, foi fantástica! Foi um crescimento profissional inimaginável.

Assim que saí do Colégio Positivo alterei o meu horário de trabalho na escola municipal Papa João XXIII, passando para o período da manhã, como professora de Matemática de 6.º a 9.º ano, de 2000 a 2006. Nesse período, eu já iniciei um trabalho interno na Editora Educarte, no período da tarde, como coordenadora da produção de materiais didáticos para a EAD de Jovens e Adultos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No final da década de 1990, (1998 e 1999), fiz outra pós-graduação em Formação de Tutores e Produção de Material para a Educação a Distância. Foi na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com parceria da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Essa pós foi 65% da carga horária à distância, com aulas também com professores da Universidade Nacional de Educação a Distância da UNED da Espanha, e 35%, em módulos presenciais. Foi uma pós maravilhosa, que durou quase dois anos que, para mim, foi patrocinada pela editora Educarte, que me incumbiu de elaborar e coordenar um programa de educação a distância para Jovens e Adultos que não tinham concluído o Ensino Fundamental e Ensino Médio, no âmbito da Editora. Produzimos os cadernos sob a supervisão de uma equipe da UFMT, de Cuiabá. Tivemos a oportunidade de ir algumas vezes até a UFMT (Cuiabá), assim como, a equipe da Universidade de Cuiabá esteve conosco, na Editora, por diversas vezes. O programa de Educação a Distância formou mais de 10.000 estudantes, na época.

Em 2007 conclui o mestrado em Educação, voltado para a Formação continuada de professores e práticas pedagógicas em Educação Matemática, na Universidade Tuiuti do Paraná. Na minha dissertação, pesquisei sobre as práticas pedagógicas de sala de aula em Matemática, advindas dos cursos de formação continuada de professores, ou seja, até que ponto é possível verificar a aprendizagem das crianças por meio da prática do professor que fez curso de formação continuada de Matemática.

A pesquisa do mestrado foi um tanto ousada, pois coletei dados de 81 professores de 1.º a 5.º ano, em 10 escolas municipais de 1.º ao 5.º ano, que, além do questionário, conversas não estruturadas, frequentei a sala de aula, assistindo aulas de todos esses professores, das quais eu tinha sido docente deles em cursos de formação continuada de Matemática por um período de quatro anos, com encontros bimestrais. Ao entrar nas salas de aula e assistir as aulas, eu também aproveitava para dialogar, informalmente, com as crianças, e suas aprendizagens. Porém, o foco do trabalho de mestrado esteve na prática do professor em educação Matemática e a relação com a formação continuada.

E em 2008, quando voltei do mestrado a Nara[174] que era diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SME, me encaminhou para ser a profissional de Matemática no Núcleo Regional da Educação do Pinheirinho. E foi uma experiência FAN-TÁS-TI-CA! Nesse período eu tive a oportunidade de ser formadora de professores com o "pé no chão da escola", ou seja, eu trabalhava a formação de professores em serviço, no cotidiano escolar. Eu entrava nas salas e tinha contato com os estudantes, juntamente com as professoras. Criamos um vínculo bastante forte em prol da aprendizagem das crianças. Foram quatro anos e meio, quando, então, mudou a gestão e fui convidada para atuar na equipe de Matemática da gerência de currículo da SME (janeiro de 2013). Estou lá até o presente momento.

Nesse na SME, em 2012 e 2013, fui convidada e trabalhei como Orientadora de Estudos do Pró-Letramento de Matemática, sendo uma turma em 2012 e outra turma em 2013. Por participar de outras formações, eu já tinha tido contato e conhecia o material do Pró-Letramento, cuja proposta é bastante interessante. Fizemos as formações da Universidade Federal do Paraná,

---

[174] Nara Luz Chierighini Salamunes: graduada em Pedagogia pela UFPR (1985). Especialista em: Pesquisa Educacional pela PUCPR, Educação Especial pela UTP. Mestre em Educação pela UFPR (1998) e Doutora em Informática na Educação pela UFRS (2009). Pedagoga aposentada da Prefeitura Municipal de Curitiba, onde atuou como Pedagoga escolar, Pedagoga de Núcleo Regional de Educação, Gerente de Currículo e Diretora do Departamento de Ensino Fundamental. (SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7394190114271870. Acesso em: 29 set. 2020).

coordenadas pelo Carlos[175] e pelo Emerson[176]. As minhas Formadoras foram: a Michelle[177], a Clélia[178] e a Silvana[179]. A Clélia e a Michele eu já conhecia da rede municipal de ensino de Curitiba, pois as duas são minhas colegas de trabalho nessa rede de ensino. Então, como Orientadora de Estudos, eu fazia as formações e trocava muito com a Salete, que também era Orientadora de Estudos, organizando e aprofundando as temáticas abordadas nesse programa.

Em 2013, estava acontecendo o PNAIC de Língua Portuguesa, cujo material tinha sido elaborado no ano anterior, e que teve sua origem no PAIC do Ceará. Nesse ano (2013) o Emerson ligou para a Anne[180], que trabalhava comigo na SME, e tínhamos uma excelente parceria de trabalho, convidando-a para produzir o caderno de jogos do PNAIC de Matemática, que iniciaria no ano seguinte (2014). A Anne olhou para mim e disse: “Justina, vamos assumir?”, e eu prontamente aceitei, pois, além de gostar da produção de material escrito, eu tinha certeza que seria uma excelente parceria de trabalho. E, foi o que aconteceu! Na mesma hora começamos a delinear as ideias que contemplassem jogos nos cinco eixos da Matemática. Fizemos um roteiro que foi apreciado, ajustado e aprovado pelo Emerson. Ele coordenou o trabalho e produziu a parte da fundamentação teórica do material, a Anne e eu elaboramos os jogos, sob a

---

[175] Carlos Roberto Vianna: licenciado em Matemática pela UFPR (1980), Mestrado (1995) e Doutorado (2000) em Educação pela UFSP. Professor Associado no Departamento de Matemática da UFPR. (VIANNA, Carlos Roberto. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5000796701369816. Acesso em: 29 set. 2020).

[176] Emerson Rolkouski: licenciado em Matemática pela UFPR (1999), mestrado em Educação pela mesma instituição (2002) e doutorado em Educação Matemática pela UNESP (2006). Realizou estágio pós-doutoral no Institute of Education da University College London (2018). Professor da Educação Básica durante vários anos, atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná. (ROLKOUSKI, Emerson. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7329669702482470. Acesso em: 29 set. 2020).

[177] Michelle Tais Faria Feliciano: graduação em Matemática pela UFPR (2003), Especialização em Educação Matemática (2006) e Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR. Atualmente trabalha como coordenadora da Área de Matemática na SME. (FELICIANO, Michelle Tais Faria Feliciano. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0529568556919431. Acesso em: 29 set. 2020).

[178] Clelia Maria Martins Isolani: mesmo após pesquisa não foi possível buscar mais dados sobre a pessoa citada.

[179] Silvana Matucheski: Licenciada em Matemática pelo CEFET-PR (atual UTFPR)- Unidade de Pato Branco, Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR e Doutora em Educação Matemática pela UNESP-Rio Claro. (MATUCHESKI, Silvana. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9095312134361355. Acesso em: 29 set. 2020).

[180] Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak: licenciada em Matemática pela UFPR (2000). Especialista em Educação Matemática pela UTP (2002). Mestrado em Educação pela UFPR (2009). Atualmente trabalha na SME, no departamento de Ensino Fundamental. (SOBCZAK, Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5816962497966666. Acesso em: 29 set. 2020).

supervisão do Emerson. Trabalhamos nesse caderno desde a elaboração do roteiro, elaboração e escrita dos jogos, acompanhamento da diagramação, revisão, e aprovação final, tanto do caderno quanto dos encartes.

Talvez, hoje, se fosse para escrever de novo, ou refazer, eu deixaria tudo como está, mas acrescentaria alguns jogos referente ao eixo do pensamento algébrico. Eu não diminuiria nenhum jogo, acho que eles ficaram muito legais, bastante interessantes, mas eu procuraria colocar mais alguns sobre pensamento algébrico. Acredito que, por ter sido produzido em 2013, o trabalho com o pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não era tão discutido ainda; era algo um tanto novo para o ciclo I (1.º ao 3.º ano) do Ensino Fundamental com as caraterísticas que temos hoje; nessa época, ainda não tínhamos a Base (BNCC), não tínhamos as discussões que temos hoje, então acredito que ficou muito bom, eu posso afirmar que gostei muito do resultado desse trabalho.

No início de 2014, o Emerson e o Carlos da UFPR, convidaram para participar do processo de seleção de Formadores do PNAIC de Matemática. A ideia, nesse momento, foi para ser formadora dos Orientadores de Estudo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Foram selecionadas três Formadoras: a Salete, eu e a Edilene, e assim começaram os trabalhos, os estudos e a formação de Matemática. Foi um trabalho MUITO legal. A Salete e eu temos um vínculo bem legal de trabalho, até hoje; ela é uma pessoa iluminada, fizemos uma parceria de trabalho FAN-TÁS-TI-CA! Em 2015, a Salete e eu demos continuidade ao trabalho na linha teórica do PNAIC, na SME.

Como formadora do PNAIC, ampliamos os estudos para além dos cadernos. As citações de autores feitas nos cadernos, como Vergnaud, por exemplo, eu fazia uma busca e a leitura de artigos e materiais produzidos por esse profissional, de modo a conhecer e ampliar o conhecimento sobre a questão apresentada. Se tem alguma citação da Anila Spinillo[181], por exemplo, eu tenho que ler sobre ela, seus artigos e materiais produzidos, de modo a

---

[181] Anila Galvão Spinillo: graduada em Psicologia (1978) e mestrado em Psicologia Cognitiva pela UFPE (1984), doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Oxford, Inglaterra (1990) e pós-doutorado na University of Sussex, Inglaterra (1998). É Professora Titular do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (NUPPEM). (SPINILLO, Anila Galvão. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9699640984791832. Acesso em: 29 set. 2020).

conhecer e ampliar as questões teóricas relacionadas a ela. E, nesse sentido, encontrei, na Salete, a parceria ideal para esse estudo e aprofundamento dos conhecimentos propostos nos cadernos do PNAIC.

Em 2015, continuei no PNAIC, mas como Orientadora de Estudos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Foi um trabalho desenvolvido com cadernos interdisciplinares. Trabalhei com uma turma de professoras maravilhosas, em que você, Viviane, fazia parte. Foi um ano de muitas aprendizagens, para além da Matemática! Eu participava dos encontros de formação, estudava muito e preparava cada encontro para as orientadoras. Era um grupo de professoras em que várias delas trabalhavam com Arte na escola, e isso foi diferencial na qualidade profissional do grupo. O grupo era composto por 32 professoras e, somente 2 desistiram no decorrer da formação, por questões particulares. Em 2016, optei por não participar das formações do PNAIC, tendo em vista o meu envolvimento em um novo projeto de formação de professores da Rede Municipal de Ensino, denominado PROFI (Programa de Formação Integrada), da qual fui a formadora de Matemática.

E, nesse ano (2016), percebeu-se o início de uma ruptura na caminhada formativa do PNAIC como um Programa nacional de formação. A Haudrey que era coordenadora local, assim como, a Magaly, comentavam que as informações, em nível nacional, estavam um tanto desencontradas em relação ao Programa, tanto que, na sequência, foi dando sinais de finalização. É uma pena, pois foi um Programa de formação continuada bastante amplo, eficiente, de excelente qualidade, com materiais bem estruturados e com temas bem fundamentados. Com certeza, será um Programa e um material que servirão para muitas pesquisas. Por vezes, pensávamos que o MEC deveria manter o PNAIC, e ampliar a ideia, propondo um similar para os anos seguintes, 4.º e 5.º ano, assim como, de 6.º ao 9.º ano. Seria maravilhoso!!

O PNAIC teve algum impacto na qualidade da educação no Município em que atuo? Há evidências que apontam, positivamente, para essa questão. Dentre elas, observamos o aumento gradativo do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando avanço contínuo, e que, parte desses avanços podem ser atribuídos ao trabalho pedagógico advindo do PNAIC. Além do IDEB, percebe-se que os professores, ainda hoje, utilizam os cadernos do PNAIC como um recurso material de consulta, para subsidiar a sua prática

pedagógica. Outro aspecto a ser considerado, e que possivelmente, teve contribuição do PNAIC, é a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista as mudanças dos professores na forma de encaminhar o trabalho com a Matemática, demonstrando avanços significativos na aprendizagem.

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

Comparando o Pró-Letramento de Matemática com o PNAIC, houve um avanço no sentido de valorização dos profissionais da educação. Enquanto o Pró-Letramento era um programa de adesão voluntária do professor, sem remuneração, o PNAIC, além da adesão voluntariada, ele tinha uma pequena remuneração (bolsa estudo) ao participar do programa. Esse foi um aspecto bastante interessante, pois além de valorizar o professor de sala de aula, da base, era um incentivo ao estudo, e com isso, favoreceu a adesão em massa dos professores na participação do programa. Assim, se tornou mais visível os resultados do PNAIC na prática pedagógica.

Retomando a questão dos Cadernos de Formação de Matemática do PNAIC, cuja qualidade é maravilhosa, talvez, deveria ter sido feito um específico sobre pensamento algébrico, tendo em vista que foi um tema um tanto novo para grande parte dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental.

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

Outra questão bastante interessante na Matemática é que os cadernos não foram organizados em nível 1, 2 e 3. Em Matemática penso que é complicado você dizer o seguinte: introduzir, aprofundar e consolidar, nessa fase da escolarização, porque envolve o desenvolvimento de raciocínios, significados, compreensões, construções mentais. O trabalho pedagógico com

a Matemática é uma via de mão dupla, ou seja, é um ir e vir constante, e os cadernos fizeram isso muito bem. Ficou muito legal!

No PNAIC de Matemática foram desenvolvidos oito cadernos, mais o caderno de jogos com os devidos encartes, um caderno de Educação inclusiva e um caderno de educação do campo.

Particularmente, o caderno número 8, que trata dos Saberes Matemáticos, tem uma conotação especial no trato com o conhecimento Matemático. Ele fez o fechamento do trabalho, mostrando que a Matemática está em toda a parte, e permeada por diversos raciocínios que se entrelaçam. Nesse sentido, o Bigode foi muito feliz na produção desse material.

O caderno de jogos, com os encartes, foi muito bem aceito pelas professoras, com os objetivos, a descrição, as orientações e as problematizações de cada jogo, propiciando a ampliação e a aplicação em situações similares. Por fim, os cadernos de Matemática do PNAIC são muito bons.

Sobre o eixo de Números e Operações houve uma caminhada muito interessante de construção; alguns elementos ocasionaram um pouco de discussão além do esperado, é o caso da nomenclatura da estrutura do Sistema de Numeração Decimal, quando se procurou concretizar as ideias relacionadas ao valor posicional, ou seja, o quadro valor lugar, como tapetinho, e os agrupamentos em: “amarradinho, amarradão; ou, grupinho e grupão”. Foram discussões mais calorosas, que proporcionaram momentos bem interessantes de reflexão sobre essas construções.

O eixo Grandezas e Medidas foi abordado, mais sucintamente, pois são diversas medidas a serem trabalhadas e foi produzido somente um caderno envolvendo as diferentes medidas.

O eixo de Geometria aponta para alguns questionamentos bem interessantes, do tipo: o que é tridimensional e o que é espacial? É um tema que mexe um pouco com algumas convicções. Depois, o material apresenta ideias relacionadas à geometria bem interessantes, favorecendo a construção de conceitos.

Por fim, o eixo de Educação Estatística que proporcionou uma ampliação no olhar dos professores, como por exemplo, a construção de um gráfico de setor. Isso só podia ser trabalhado no 5.º ano, mas, o material do PNAIC mostra

que é possível trabalhar com as ideias desse tipo de gráfico desde o 1.º ano, em situações concretas e de compreensão da criança.

Uma questão que gostaria de destacar, que ocorreu nesse período de formadora do PNAIC, foi a minha participação no Seminário do PNAIC em Brasília. Quatro Formadoras da UFPR foram indicadas para participar desse seminário, juntamente com o Emerson. Foi a Edicléia[182], eu, a Nelem[183] e a Maria Silvia[184]. Foi um seminário de dois dias sobre o PNAIC, cujo trabalho já estava em andamento. Foram apresentados os diferentes pontos de vistas, as discussões, as análises dos cadernos e como cada universidade envolvida no PNAIC estava desenvolvendo os trabalhos. Eu AMEI! Nesse seminário foram apontadas algumas questões sobre o eixo do pensamento algébrico/álgebra, no sentido de que deveria ser melhor explorado.

Diante de toda essa caminhada de formação de professores, não poderia deixar de citar o curso Integrando Saberes, que é um programa FE-NO-ME-NAL de formação de professores da Rede Municipal de Curitiba. Esse programa consiste em cursos coordenados e que ocorrem nas dez regionais de Curitiba ao mesmo tempo, com as mesmas temáticas, para todos os professores da Rede Municipal de Ensino de 1.º a 5.º ano, durante o ano todo, com uma formação ao mês, relacionado teoria e prática. Muito bom!

Continuamos a caminhada educacional, acreditando que é possível desenvolver programas de formação continuada em Matemática que promova a melhoria da qualidade educacional. Quem sabe, num futuro próximo, sejam

---

[182] Edicleia Xavier da Costa: Licenciatura em Matemática pela UFPR e Pós-graduação em Ensino da Matemática pela UTP. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UFPR. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais/PR. Atualmente é doutoranda da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPR. (COSTA, Edicléia Xavier da. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5760767670500680. Acesso em: 29 set. 2020).

[183] Nelem Orlovski: Licenciada em Pedagogia pela UFPR (2002), graduação em Licenciatura em Matemática pela UFPR (2012) e mestrado em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR (2014). Docente dos anos iniciais no Município de Curitiba. (ORLOVSKI, Nelem. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5973943351609626. Acesso em: 29 set. 2020).

[184] Maria Silvia Bacila: Secretária Municipal da Educação - Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão 2017/2020. Secretária de Articulação da UNDIME-PR, gestão 2019/2020. Doutora em Educação pela PUCPR. Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e em Psicomotricidade Relacional. (BACILA, Maria Silva. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5897077507024436. Acesso em: 29 set. 2020).

retomados e recriados programas de formação continuada de professores que, de fato, estejam voltados para o chão da escola.

5.4.2 Formadora Salete Pereira de Andrade

<table>
<tr><th colspan="2">SALETE PEREIRA DE ANDRADE</th></tr>
<tr><td rowspan="4">FIGURA 11 - SALETE PEREIRA DE ANDRADE
 
FONTE: Acervo pessoal da entrevistada (2020).</td><td>Tempo de atuação no magistério: 28 anos na Prefeitura municipal de Curitiba.</td></tr>
<tr><td>Formação: Licenciatura em Matemática pela PUCPR (1998). Especialização em Educação Matemática em Sala de Aula virtual pela PUCPR (2000). Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR (2017).</td></tr>
<tr><td>Atuação no ano de 2020: Professora de Matemática nas Escolas Albert Schweitzer e na Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho.</td></tr>
<tr><td>Tempo de duração das gravações: 1 hora e 2 minutos de gravação.</td></tr>
</table>

Salete foi contatada no dia 14/09, através de mensagem WhatsApp, sendo convidada a participar da pesquisa, no mesmo momento, retornou, aceitando participar. Com a autorização da colaboradora, liguei para ela e fiz o convite, ficou feliz em poder ajudar, chegando a relatar algumas coisas durante essa ligação, e a entrevista, pelo Meet, foi marcada para o dia 21/09.

No dia combinado, conversamos um pouco antes de iniciar. Após, falei do uso das fichas, a colaboradora relatou já ter utilizado a metodologia da HO com fichas em umas das disciplinas que cursou no mestrado. Assim ficou mais fácil dar início à entrevista.

Segue, na íntegra, a textualização da entrevista realizada com a colaboradora.

...

Vejo que comecei minha formação como estudante mesmo. Meus pais logo que se casaram, foram trabalhar em um armazém, no balcão. Os dois tinham muita facilidade para cálculo mental e eu aprendi isso com eles. Então a Matemática para mim era tranquila.

Nós erámos do interior do Paraná e viemos para cá justamente para ter uma educação melhor. Onde morávamos só tinha uma escola rural e o meu pai

não concordava com o método da professora que atuava ali, ela era acostumada a deixar os estudantes sozinhos na sala de aula e ia até a sua casa fazer almoço. Ele não pode estudar, era o filho mais novo. Quando terminou a quarta série, o meu vô poderia ter pensado assim: você é o filho mais novo, então vai poder estudar. Mas deu para ele uma enxada.

Quando chegamos aqui em Curitiba, não tinha vaga para a minha irmã mais velha na escola e ela ficou três meses sem estudar. Com isso diminuiu a diferença entre nós duas, de dois anos acabou ficando somente um. Quando ela chegou na quarta série teve muita dificuldade em expressão numérica e divisão por número com dois algarismos e acabou reprovando. Com isso eu a alcancei, nós ficamos estudando na mesma escola, mas em salas diferentes.

Na quinta série, a minha mãe precisava adquirir os livros didáticos para nós duas e a situação financeira não estava fácil. Ela foi até a escola e negociou, solicitando que nós estudássemos na mesma sala. No primeiro bimestre continuou o ritmo normal de estudo, na primeira avaliação minha irmã tirou 25. Teve uma reunião da professora com a minha mãe. Eu tive que ajudar ela em casa, estudando e ensinando, eu acho que ali meio que comecei a me ver como professora formadora. Eu não conseguia entender o porquê Matemática era tão difícil para ela e fácil para mim. E fomos estudando em casa, com a minha explicação ela entendia, com a da professora não.

Na 5.ª, na 7.ª e na 8.ª série eu tive aula com uma professora que tinha como prática o trabalho com grupo, ela formava grupo de quatro estudantes e cada um tinha o chefe da equipe. Ela explicava a matéria e se você não entendia você não podia perguntar para ela, mas se dirigir ao chefe. Eu não era chefe de equipe nessa época, mas eu tinha um bom desempenho. Uma das equipes era de um menino, que era o chefe e os colegas, que tiravam notas muito baixas. Ele não sabia explicar e nem ajudar eles. Um dia ele me parou no recreio e me disse assim: você quer ser chefe no meu lugar, eu falo com a professora. Naquela época havia uma distância muito grande entre a professora e os estudantes, não era costume conversarmos com ela. Esse menino foi até ela e deu a sugestão de sua equipe trocar de chefe e ela aceitou. Ele saiu do grupo e outra pessoa também, eu e a minha irmã fomos para essa equipe. E o meu grupo conseguiu recuperar a nota. A minha irmã já estava no ritmo, a gente estudava

muito em casa e os outros dois eu consegui recuperar a nota deles. Na 7.ª e na 8.ª série era a mesma professora e eu continuei sendo chefe.

Nessa mesma época, eu era catequista e já sabia que queria trabalhar na área educacional, ir para escola e ensinar. No 2.º grau cursei o Magistério.

Depois do Magistério fiz concurso para trabalhar como professora do Pré a 5.ª série (atual pré II a 4.º ano) na prefeitura de Curitiba. Naquela época podia fazer o concurso somente com o Magistério. Passei e logo depois comecei a trabalhar, isso no dia 27 de março de 1992, faz 28 anos. Quando cheguei na escola, encontrei as crianças com a mesma dificuldade da minha irmã em Matemática. Eu questionava, como pode isso? Tinha criança com o raciocínio lógico tão bom, mas na sala não sabia fazer as coisas e eu comecei a trabalhar de diferentes maneiras.

Naquela época estava em evidência a LDB, que trazia em sua escrita a obrigatoriedade da faculdade para trabalhar com os anos iniciais também. A minha pretensão não era fazer faculdade naquela hora, daí eu corri e acabei fazendo Matemática. A minha irmã fez Pedagogia, cada uma foi para um lado, mas ambas para a Educação.

Na faculdade percebi algo que muito me incomodou, era como se o estudo começasse da quinta série para frente, como se não tivesse os anos iniciais e eles fossem sem importância, como se tivesse esse tempo de quatro anos somente para aprender a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão.

Quando eu me formei na faculdade, no jantar da formatura eu conheci a professora Maria Otília[185] esposa do professor Romualdo[186] que era da PUCPR[187], ela trabalhava na rede municipal, como professora referência de Língua Portuguesa. Tínhamos amigos em comum e começamos a conversar e surgiu o convite para ir trabalhar na Secretaria. Eu, recém-formada, tive vontade de fazer um trabalho diferente e fui atuar com a formação de professores, junto

---

[185] Maria Otília Leite Wandresen: graduada em História, com licenciatura em Estudos Sociais na UFPR (1977). Pós-Graduada em Educação pela PUCPR (2003). Atuou no Ensino Fundamental em escolas na rede municipal de Curitiba e na formação de professores. Atualmente aposentada e autora de livros didáticos. (CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro, WANDRESEN, Maria Otília Leite. Coleção Linhas & Entrelinhas. Curitiba: Positivo, 2004.)

[186] Romualdo Wandresen: licenciatura em Matemática pela UFPR (1973), mestrado em Ciências Geodésicas pela UFPR (1975) e doutorado em Ciências Geodésicas pela UFPR (2004). Atualmente é professor titular doutor da UFPR. (WANDRESEN, Romualdo. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1628483399551532. Acesso em: 04 out. 2020).

[187] Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

com a Rosania[188]. Após um ano na SME surgiu o convite para nós duas trabalharmos com escrita de material. No final desse mesmo ano voltei para a escola.

Depois da faculdade eu fiz uma pós na PUCPR também, em Educação Matemática na Sala de Aula Virtual. Naquela época estavam começando a discutir sobre como a informática podia ajudar na escola. A minha pesquisa não foi sobre isso, eu fiz sobre os anos iniciais, eu atuava com uma turma de pré na Escola Municipal Francisco Frischmann[189] e, também, uma oitava série no CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho[190], dois extremos. Eu pesquisei sobre a passagem da educação infantil para o fundamental, como a criança começava a manusear brinquedo, a comparar menor e maior para chegar na numeração. Na época tinha poucos materiais escritos sobre isso e meu orientador queria que eu pesquisasse sobre o jardim de infância, a obrigatoriedade, eu acho que ficou faltando alguma coisa na minha pesquisa.

Em 2007, eu tentei o mestrado na PUCPR. A pessoa que me deu as dicas de como fazer o projeto disse que eu tinha que ter como tema a Matemática Moderna. Não era aquilo que eu queria pesquisar, fiz a entrevista e não passei. Daí eu desisti do mestrado, coloquei em *stand by*.

Participava de vários cursos e assessoramentos de Matemática. Uma vez eu participei de uma palestra com o Bigode. O auditório estava cheio, acho que tinha umas seiscentas pessoas o assistindo. E ele deu o seu e-mail e disse que iria responder as dúvidas. Eu mandei um e-mail para ele, porque a maior discussão na minha escola era se fazia ou ensinava a divisão para as crianças em processo longo ou processo curto, eu não me incomodava com isso, desde que elas aprendessem a divisão e fizesse. Na escola havia professoras que tinham muito tempo de profissão e eu era uma das mais novas no local, então eu era voto vencido. E ele me deu a dica de um livro: “Didática de Matemática -

---

[188] Rosania Kasdorf Rogalsky: Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1998) e Pós Graduação em Ensino de Matemática pela UFPR (2002), com Magistério Superior pela FESP (2006). Atualmente é Matemática do Núcleo Regional de Educação do Boqueirão. (ROGALSKY, Rosania Kasdorf. Currículo do Sistema Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6943657678921601. Acesso em: 04 out. 2020).

[189] Escola Municipal CEI Francisco Frischmann, situada na cidade de Curitiba/PR.

[190] E.M. Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, situada na cidade de Curitiba/pr. CAIC: CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Como Dois e Dois - a Construção da Matemática”[191], esse era usado principalmente nos cursos do Magistério. Eu adquiri aquele livro, li e peguei as referências bibliográficas dele e comecei a estudar mais. Fui enchendo a estante aqui de casa. As minhas irmãs são professoras também, mas se você olhar dois terços da estante é de Matemática, um terço é coisas da família inteira. Eu fui acumulando muita leitura mesmo.

Depois voltei a trabalhar na escola e nos fins de semana de vez em quando, com palestras nas SEP (Semana de Estudos Pedagógicos), eu era indicada pela Justina. Paralelamente eu viajava pela antiga Editora Base, com palestras sobre materiais pedagógicos. E nos finais de janeiro eu dava cursos no interior do Paraná.

Depois teve um concurso para mudança de área, para trabalhar com Matemática do 6.º ao 9.º ano eu fiz e comecei a atuar nos dois padrões[192] nessa etapa de ensino. Daí eu fiquei um tempo na Escola Municipal CAIC do Bairro Novo como professora de apoio à tarde, foi muito bom também, porque os estudantes vinham com dificuldade do 5.º para os anos finais e a prioridade de atendimento da escola era o 6.º ano. Eles vinham com dúvidas tão enraizadas, que tinha que ler bastante para poder saber no que ajudar. Por exemplo, lembro de uma aluna que na hora de fazer a subtração, ela “emprestava”, ele sabia o que era e como emprestar, mas não sabia qual o significado daquilo. Então vamos supor que na unidade fosse sete menos oito, ela tinha que emprestar para resolver e na dezena ela pegava um, ela não pegava dezoito, ficava sete mais um dava oito, tirava o oito, o resultado seria zero. Percebi que ela sabia o processo da operação, mas não entendia o valor posicional, tive que trabalhar isso, utilizando até o material dourado. Essa época tive uma grande aprendizagem, foi muto bom aquele período, boas experiências.

Esses dias eu estava conversando com uma pessoa da escola que eu trabalho, da Escola Municipal Albert Schweitzer, e falei assim que eu tive a felicidade de encontrar muita gente boa no meu caminho, muita gente envolvida com a educação, pedagogas boas com experiências boas e as coisas foram só

---

[191] TOLEDO, Marília e TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática - Como Dois e Dois - a Construção da Matemática.** São Paulo: Editora FTD, 1997.

[192] Cada padrão corresponde um concurso onde a professora trabalha um período do dia, ou seja, a professora começou a atuar de manhã e de tarde com os estudantes dos anos finais.

acumulando. Não tem só uma pessoa, mas várias pessoas que foram me ajudando e agregando. Claro que posso citar como exemplo a Justina, mas tem muitas outras. Por exemplo, na época que eu estava no CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, trabalhando com o apoio pedagógico, eu fui à palestra do Vergnaud. Para eu comparecer tive que mudar meu horário e as minhas turmas, isso só foi possível porque a direção era acessível.

Em 2013, usufrui de uma licença prêmio, fiquei três meses afastada da escola. Antes de voltar mandei uma mensagem para a Justina, falando assim: agora eu estou pronta para trabalhar com a formação de professores. Esperava que nós fossemos trabalhar juntas, mas eu fui para o Núcleo Regional do Pinheirinho e ela foi para a Secretaria Municipal da Educação, no Departamento de Ensino Fundamental. Ela foi mais longe e eu fiquei no Pinheirinho!

Quando eu cheguei no núcleo do Pinheirinho, as meninas estavam trabalhando como orientadoras do PNAIC de Alfabetização. Elas comentavam como eram os encontros, mas eu tinha envolvimento nenhum, sabia somente da estrutura e dos cadernos.

Nesse mesmo ano a PUCPR sediou o ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática). Foi maravilhoso, achei muito bom, discussões bastante acessíveis também e eu aproveitei e adquiri vários livros.

Nessa mesma época, em 2013, veio o convite para trabalhar com o Pró-Letramento. Houve mais demanda acima do esperado em um determinado Núcleo Regional, a turma ficou muito grande e acabaram dividindo. Fiquei eu e a Anne, foi uma experiência muito gostosa, foram vinte e uma segundas-feiras. Eu passava o sábado e o domingo de manhã preparando as aulas para o encontro do Pró-Letramento. Era um grupo gostoso, com o tempo as meninas começaram a pesquisar sobre a Matemática. O Pró-Letramento foi uma experiência maravilhosa e eu criei um vínculo muito bom com as meninas. O único problema dessa formação era que tinham professoras do primeiro ao quinto ano, era um leque variado, enquanto algumas queria discutir os anos iniciais as outras já se interessavam pelos anos finais (4.º e 5.º ano). Foi a única dificuldade encontrada e que o PNAIC veio para corrigir.

No ano seguinte, em 2014, eu fui trabalhar com a Justina na Secretaria, até que enfim atingi o meu objetivo que era trabalhar com ela. Nessa mesma época iniciou a seleção para formadora do PNAIC e a diretora do departamento

sugeriu que a gente se inscrevesse. Eu me inscrevi, sem muito saber sobre o projeto. Somente sabia que era coordenado pelo professor Carlos e pelo professor Emerson. Sabia que a Nelem estava envolvida com a escrita. Que era parecido com o PAIC. Quando iniciou foi um encantamento maior que o Pró-Letramento. Agora é só saudades, porque foi muito bom mesmo.

O primeiro ano a gente se jogou de cabeça e aprendemos muito. Lembro que a Nelem vinha aqui em casa nos fins de semana que antecediam as formações e a gente passava o dia inteiro estudando, mas sabe aquela coisa gostosa de se preparar para o encontro.

Depois do PNAIC eu achei que era a hora de voltar a estudar, me inscrevi no mestrado e passei, a experiência dessa formação precisava ser relatada. O PNAIC tem uma participação muito grande na minha vida profissional, eu tenho um carinho especial. Eu acho que o PNAIC foi um Pró-Letramento melhorado, uma versão master, prêmio, plus e, realmente, um antecedeu o outro na ordem certa.

Em 2015 eu estava de licença para estudos, devido ao mestrado e não participei do PNAIC. Mas depois quando voltei a trabalhar, regressei como formadora do PNAIC, em 2016 e 2017. Estas versões que vieram depois elas não foram melhoradas, elas foram podadas. Não foi tão bom quanto e tão marcantes como foi o de 2014, o de Matemática.

Os cadernos ficaram muito bons, ficaram completos, uma base teórica boa, com um ótimo material de referência. Vou dizer que não tem nenhum que eu ache que ficou incompleto, eu gosto do caderno do 1, do 2, do 3, TODOS! Eu não tenho um caderno preferido, todos eles são muito bons!

Já no caderno de Apresentação a escrita chama atenção dos professores a pensar o porquê eu tenho que discutir a Matemática na escola. Enfatiza o ambiente alfabetizador, isso só se falava em Língua Portuguesa, com os cadernos teve um outro olhar para Matemática.

O caderno três fala do Sistema de Numeração (SND), muito bom. Mas a prática com o tapetinho foi meio que incompreendida, isso não quer dizer que foi ruim. Outra questão são as características do SND, eu acho que não foi todos os grupos que enfatizaram, isso deveria ser mais constante nas escolas. Porque evitaria atividades, que eu vi como Matemática do Núcleo Bairro Novo, de escreva do 1 até 30, isso três vezes no mesmo mês. Se a criança não entendeu

as características, tipo que é um com o um, um com o dois, um com o três, não adianta esse tipo de atividade. Uma atividade prática seria mais interessante do que isso, essa é uma discussão que me acompanha sempre e já fiz em alguns grupos. Na minha pesquisa do Mestrado eu li muitos relatórios, eu peguei 500 e poucos relatos, e dava para ver que teve grupos que discutiram muito a questão das características do SND e outros que não foram tão a fundo.

O caderno de Grandezas e Medidas trazem uma discussão, se não é direta, é indireta, sobre problemas da sociedade em geral, isso ficou muito bem construídos.

O caderno 8 que é sobre os Saberes Matemáticos, foi escrito pelo Bigode, eu gosto bastante.

O de Estatística eu acho maravilhoso.

Se for para recordar: a história da caixa matemática, o partilhar, as trocas entre o grupo, as discussões, a organização, era tudo muito bom e os cadernos foram a cereja do bolo. O legal que eles não foram regionalizados, se você for ver tem autores de vários Estados e várias discussões. Uma coisa que eu sentia falta do 1.º ao 5.º, nos cadernos do PNAIC você encontra, são as dicas de leitura, para saber mais com sugestões de livros e de vídeos.

Nas formações a gente sempre retomava os cadernos do PNAIC, não tem o que dizer diferente, foi tudo maravilhoso.

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

Depois veio o Integrando Saberes, que foi outra paixão, que tentou fazer uma versão do PNAIC municipalizada. Essa tentou fazer como que o professor fosse responsável pela própria formação. O Integrando trouxe muitas discussões do PNAIC, muitos temas que podem ter passado, não é desmerecer é que teve orientadoras que não tinham tanta afinidade com a Matemática, outras tinham afinidade com a formação, mas não era tão profunda na hora de trabalhar algumas discussões. O Integrando retomou alguns temas também. Sem contar

na ideia de fazer encontros mais próximos nas regionais, o que facilitou o diálogo com o professor. Foi muito bom também!

O Pró-Letramento deu base para o PNAIC que trouxe essa experiência boa para o Integrando Saberes. Foi uma rede que foi se estendendo, foram frutos que foram dando, nem melhor e nem pior, mas com qualidade diferente. É claro que teve erros, teve alguns momentos que foi meio forçado os temas e relação de interdisciplinaridade de Língua Portuguesa com a Matemática. Mas foi importante para mostrar que a Matemática não está somente a serviço das outras áreas, mas que tem fundamentação teórica, tem objetivos próprios, pode ser também uma ferramenta, mas não precisa estar exclusivamente a sombra da Língua Portuguesa. Em ambas as áreas as dificuldades são as mesmas, temos a rotatividade e as demandas dos professores, até mesmo dos próprios alfabetizadores e matemáticos, mas também ficou a experiência e com essa formação, plantamos uma sementinha e a referência de material de pesquisa que acompanhava a mesma, que são os cadernos do Integrando Saberes. Tanto que ano passado eu estava trabalhando no Bairro Novo com a Sumaia[193], fizemos um sumário dos cadernos do Integrando, quais os temas que eram tratados em cada um. Depois enviamos para as escolas, via e-mail, os cadernos, o sumário e junto com os cadernos do PNAIC.

Tenho que falar que tirar os cadernos do ar do site do MEC foi uma coisa assim... sem comentários[194]. Ainda bem que teve outros lugares que salvaram e divulgam na internet.

Sobre os eixos eu acho que foi também uma coisa boa, porque veio organizar isso para o professor. O que eles precisam trabalhar. Por exemplo:

- Sobre a Geometria, vários autores e pesquisadores colocavam ela era deixada de lado, para o final, se desse tempo dava e isso ainda acontecia em sala de aula. Ou senão a Geometria ficava no básico em reconhecer quadrado, triângulo e círculo.

---

[193] Sumaia de Almeida Moura Guimarães: Estudou na instituição de ensino PUCPR , atualmente trabalha no Núcleo Regional da Educação do Bairro Novo. (GUIMARÃES, Sumaia de Almeida Moura. Disponível em: https://www.facebook.com/sumaia.guimaraes/about. Acesso em: 04 out. 2020).

[194] Com a mudança de governo o site do MEC foi reestruturado e documentos importantes, como os Cadernos de Formação do PNAIC, foram retirados da página oficial.

- Em Estatística, trabalhava-se somente com gráfico de barras e pronto, só de vez em quando, tinha a construção, não tinha a leitura, não tinha a análise de dados, são coisas que com o eixo e os cadernos foram se destacando em sala de aula.

- Em Medidas e Grandezas, eu lembro muito de ver isso em sala de aula, como estudante, como professora e como formadora (a professora que olha as outras coisas dos outros professores), aparecia somente atividades do tipo: o que compramos em quilograma, o que compramos em litro, mas não é só reconhecer a unidade. Então essas questões de saber que a criança precisa entender unidade de medida, o que está sendo medido, qual é a unidade de referência, tipos diferentes de gráficos, ter conhecimento geométrico, com os eixos isso ajudou bastante.

- Culminou com a discussão da álgebra nos anos iniciais, que também avançou.

A gente teve muita coisa que parece que foi encadeada para melhorar a qualidade dos anos iniciais. Só que infelizmente as políticas públicas vieram podando isso. Mas em termos de materiais avançamos bastante, os eixos organizaram isso. Tanto que na escrita do Currículo eu pude perceber um envolvimento maior dos professores, percebendo aquela questão que não precisa trabalhar um eixo por vez, as juntos. Como por exemplo trabalhar dois eixos juntos, com um jogo, explorando e organizando uma tabela e dela fazer um gráfico.

Eu acho que tinha que ter ficado uns dois anos só para o PNAIC Matemática, podia fazer uma pós. Todos precisam estudar, nós como Formadores então mais ainda. E essa história de dividir com Língua Portuguesa, por mais que seja interessante, acabou por dividir o tempo também, mas se não fosse assim será que a gente daria conta de tudo, não ficaria muito cansativo? Esse é o desvelar que vai fazer a carreira de cada um, não adianta trazer um monte de informação se o professor não está preparado para isso, vai chegar uma hora que vai dar um clique e ele vai começar a andar sozinho. Também não adianta encher de informação que ele só vai reproduzir o modelo. Que não era esse o objetivo. Aprendemos a adaptar as atividades, isso a gente conseguiu fazer, os cadernos trouxeram isso. O fato por ser uma rede você encontra pessoas que te pede isso, te pede aquilo, até os próprios cadernos, eu vivo

respondendo WhatsApp das pessoas pedindo. Se for olhar eu já os tenho numa pasta separado, e eu sempre mando, acho que é uma referência boa e as pessoas precisam aprender a buscar. Só ficar se queixando que o estudante não faz, mas o porque ele não faz, temos que nos colocar como pesquisador também, sem tanto o formalismo na parte acadêmica, mas buscar informação e não só buscar atividade, só o exemplo de atividade, é buscar e criar mesmo. Então eu acho que alguma coisa ficou.

6 OS PNAICS, O PNAIC DE CURITIBA SEUS IMPACTOS E NÃO IMPACTOS

Em consonância com o Ciclo de Políticas Públicas, e com os princípios da História Oral, vislumbrou-se, nas narrativas constituídas, não um PNAIC, mas vários PNAICs. Há o PNAIC da Viviane, há o PNAIC da Justina, há o PNAIC da Josieli, da Salete, da Adriana e o da Maria Claudia... da leitura de cada uma das narrativas e acesso aos documentos do Município de Curitiba, pode-se constituir, ainda que, de forma sempre parcial e incompleta, o PNAIC de Curitiba, já que, lido e interpretado por seus atores. É sobre esse PNAIC que esse estudo lança o olhar, procurando seus ranços e seus avanços, seus impactos e não impactos. Para tanto, esse capítulo será dividido em duas partes:

- O PNAIC de Curitiba;
- Impactos e avanços/ Não Impactos e ranços.

Cada um desse será subdividido em temas que se considera, por meio de nossas interpretações, relevantes para serem discutidos. Certamente haveria muitos outros, e isso deve ser considerado como um ponto positivo da metodologia da HO, tal qual vem sendo empreendida pelo GHOEM, já que, tem-se como pressuposto a divulgação da integralidade das textualizações.

6.1 O PNAIC DE CURITIBA

O PNAIC teve início em 2012, por meio de um compromisso formal assumido pelos entes federados (Governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios). Em resposta à Meta 5, do PNE, que define a obrigatoriedade da alfabetização até o final do 3.º ano do EF. Cada Secretaria de Educação deveria fazer sua adesão ao Programa, essa de maneira voluntária.

Curitiba foi um dos Municípios que aderiu ao PNAIC logo no início do Programa. Essa adesão formalizou um procedimento de colaboração entre os entes federados no que diz respeito aos gestores que deviam apoiar os eixos de atuação do Programa: formação continuada, materiais pedagógicos, avaliações sistemáticas e gestão, além de cumprir o que está posto nas leis, há também a leitura, a interpretação, a decodificação e a materialização dessas. No ciclo de política pública educacional esse movimento de entender a lei e colocá-la em ação o que está presente no contexto da prática, observando a participação de

cada ator na teoria da atuação. Assim, utilizar-se-á a narrativa das colaboradoras (atores do Pacto) por meio da metodologia da HO, para analisar os diferenciais desse Programa nessa cidade.

6.1.1 PNAIC: curso ou formação continuada

Um dos aspectos que aparece na teoria da atuação em Curitiba é o que diz respeito ao eixo da formação continuada. O caderno de Apresentação do Programa em Alfabetização Matemática destaca que esse seria um compromisso institucional e individual:

> Institucionalmente, conta com apoio do Governo Federal e das Secretarias de Educação, que atuam como financiadores e apoiadores; conta também com as Universidades, que são parceiras na elaboração e execução das ações do programa.
> Individualmente, há o conjunto de professores que optam por continuar o seu processo formativo, e para isso recebem incentivos do Governo Federal e de seus Municípios de atuação. O trabalho destes professores recebe também o suporte dos cadernos de formação.
> Os cadernos de formação são utilizados nos momentos presenciais de formação e servem de referência para todos os atores envolvidos no PNAIC.
> [...] Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e devem ser seguidos (BRASIL, 2014, p.13).

Entende-se que a formação do PNAIC deveria ser encontros para além dos cadernos. Onde cada turma formasse um grupo de estudos, enfatizando o conhecimento proposto, o saber de cada profissional e a troca de experiências. Porém, ao ouvir a fala das colaboradoras, percebe-se que, em Curitiba, o PNAIC foi destacado não como uma formação continuada, mas sim como mais um curso que estavam realizando, onde havia o destaque para as sugestões de atividades, diferentes metodologias e materiais para sua prática pedagógica:

> **Cinco anos que a gente fez os cursos do PNAIC**. Então eu lembro de algumas coisas, mais da parte teórica eu acho que fugiu, porque está mais relacionada com a prática do que a própria teoria. A prática é nosso cotidiano, mas a teoria também é importante. (Professora Josielli – grifo nosso).

> **Um dos cursos que mais contribuiu para a minha prática pedagógica foi o PNAIC de Matemática**, também fiz com a orientadora de estudo Alessandra. **Esse curso apresentou diferentes**

> **materiais, jogos e atividades lúdicas de acordo com os conteúdos trabalhados.** (Professora Maria Claudia – grifo nosso).
>
> Em seguida, em 2014, comecei a ser formadora do PNAIC, como orientadora dos professores alfabetizadores, fui com muita bagagem, muito ânimo e estudo, mas quando cheguei naquele grupo de pessoas que queriam **fazer um curso para aprender novas práticas**. (Orientadora de Estudos Adriana – grifo nosso).

Há várias tipologias de ações formativas, cursos, seminários, conferências, congressos, fóruns, palestras etc. O curso pode ser definido como uma maneira de adquirir novas habilidades e competências. No entanto, como aponta Nóvoa (1992), condicionar a formação do professor apenas a cursos não garante qualidade em sua formação. O curso traz conhecimentos e técnicas, mas não a reflexão crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade profissional. Para Imbernón, "a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias" (2010, p. 40).

Considerar o PNAIC como mais um curso, os encontros como aulas, a relevância da prática sobre a teoria, não mostra sua dimensão como formação, porém não desmerece o que foi realizado em Curitiba. Observou-se essa mudança de postura no profissionais, atores do Programa que em sua narrativa destacam os princípios como: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização e a colaboração estavam presentes e foram comentados pelas colaboradoras:

> O PNAIC [...] permitiu a gente verificar a própria prática em sala de aula, os conceitos e os métodos que a gente utilizava. Começamos a perceber que fazíamos muita coisa tradicional. Na Língua, com o silabário. Na Matemática não refletir e trabalhar com exercícios mecânicos. Acho que isso ele adaptou para a gente de uma forma significativa, passando isso também para os estudantes, para que eles conseguissem entender o conteúdo. (Professora Josielli).
>
> O PNAIC teve grande importância na minha vida profissional, promoveu uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação a alfabetização, possibilitou a troca de experiências e momentos de rever meu planejamento. Os materiais que recebemos são ótimos. Observando os Cadernos de Formação percebi que utilizo muitas atividades e práticas do PNAIC em sala de aula até hoje juntamente com minhas colegas de trabalho. (Professora Maria Claudia).
>
> O PNAIC contribui com mudanças na forma do professor se relacionar com a Matemática e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passou a ver a Matemática para além das técnicas, treinos e

> procedimentos mecânicos, percebendo e vivenciando a construção de conceitos, o desenvolvimento de raciocínios, a construção de significados, entre outros. (Formadora Justina).

A palavra princípios remete a fundamentos, à essência de algo. Ao trabalhar-se com essa especificidade na prática docente, traz uma formação pautada no coletivo, numa perspectiva de formação continuada crítica, permeada pela reflexão docente em busca do melhor para si e para o outro, no caso para os estudantes que estão sendo alfabetizados. A fala da Orientadora Adriana demonstra esse caminho:

> Eu prefiro trabalhar com o PNAIC diretamente com criança, como professora alfabetizadora, fui orientadora por um ano. Como professora alfabetizadora trabalhei com apoio pedagógico e ali era PNAIC, nu e cru, onde surtiu bastante resultado. (Orientadora de Estudos Adriana).

Repensar e reconstruir a prática, renovando suas ações, principalmente, dentro da sala de aula, diretamente com os estudantes. Desse modo, a formação do PNAIC tem em vista propiciar melhores condições de aprendizagem para as crianças. Esse destaque à melhoria de aprendizagem no Município de Curitiba também esteve presente na fala da Formadora Justina:

> O PNAIC teve algum impacto na qualidade da educação no Município em que atuo? Há evidências que apontam, positivamente, para essa questão. Dentre elas, observamos o aumento gradativo do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando avanço contínuo, e que, parte desses avanços podem ser atribuídos ao trabalho pedagógico advindo do PNAIC. Além do IDEB, percebe-se que os professores, ainda hoje, utilizam os cadernos do PNAIC como um recurso material de consulta, para subsidiar a sua prática pedagógica. Outro aspecto a ser considerado, e que possivelmente, teve contribuição do PNAIC, é a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista as mudanças dos professores na forma de encaminhar o trabalho com a Matemática, demonstrando avanços significativos na aprendizagem.

Um PNAIC ou vários PNAICs? De curso para o aperfeiçoamento da prática, com novas metodologias e uso de materiais diversificados. Momento onde os princípios formativos fizeram o repensar pedagógico, fortalecendo os laços do grupo de profissionais e, consequentemente, a troca de experiências. Ressignificação do ensino e dos conhecimentos matemáticos. Marco formativo para cada profissional. Observando a fala das colaboradoras percebe-se que,

para cada uma, o PNAIC teve um enfoque diferente, mas todos eles destacando que essa política pública apresentou impacto na sua vida profissional.

Na narrativa das colaboradoras foram citadas a formação do Pró-Letramento e o Integrando Saberes. Uma anterior ao Programa e que serviu de modelo à estrutura do PNAIC. Outra, uma experiência local da cidade de Curitiba, que foi estruturada a partir da herança da formação em rede do PNAIC. Destaca-se também que além do que foi destacado pelas professoras, a SME de Curitiba durante o ano letivo oferta uma diversidade de formações continuadas, contemplando as necessidades dos seus profissionais.

Quanto as avaliações externas, em especial o IDEB, percebe-se que em Curitiba sempre houve avanços desde a primeira vez que foi calculado esse índice na cidade (tabela 12). Em 2015 houve um avanço mais, mas seriam necessários estudos mais profundos para que a fala da colaboradora se figurasse como afirmação, que o PNAIC foi responsável por esse crescimento.

FIGURA 12 - RESULTADOS E METAS DO IDEB PARA O MUNICÍPIO DE CURITIBA

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Município	UF:	PR
Município:	CURITIBA	Rede de ensino:	Municipal
Série / Ano:	4ª série / 5º ano		

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CURITIBA	4.7	5.1	5.7	5.8	5.9	6.3	6.4	6.5	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

FONTE: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8328973. Acesso em: 04 abr. 2021.

- Continuidade do Pró-Letramento

Nos depoimentos percebe-se as diferentes formações que as colaboradoras participaram em IES como o estudo em nível de pós-graduação em especialização e de mestrado, estes foram feitos com recursos e interesses próprios. Em serviço, as colaboradoras destacaram as formações que foram realizadas pelo Município de Curitiba, mantenedora das unidades educacionais em que trabalham. Entre as formações continuadas que participaram as colaboradoras destacam o Pró-Letramento.

O Pró-Letramento foi uma formação ofertada pelo MEC, realizada em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e Municípios. O Brasil é constituído de 5570 Municípios[195], segundo dados do IBGE, destes, 1547 aderiram ao Pró-Letramento[196]. Um diferencial foi a adesão de Curitiba nesse Programa, destacando a valorização profissional, os saberes docentes e a cultura de uma rede de formação continuada. As colaboradoras destacaram:

> Depois fiz o Pró-Letramento de Matemática, eu amei, a professora responsável era a Salete. [...] Com o Pró-Letramento e com essa professora que eu me apaixonei pela Matemática, foi ali que eu falei: "é a Matemática que eu quero estudar". [...] O Pró-Letramento abrangia desde o 1.º ano até o 9.º ano, então quando você entrava ali, tinha uma gama de conhecimento, que era muito importante. Existia essa troca em saber o que o professor do 6.º ano gostaria que a gente ensinasse em relação a fração, por exemplo. O material era maravilhoso, riquíssimo, ainda tenho o meu! [...] Eu gosto muito de brincar com uma coisa, falo assim que tive que fazer Pró-Letramento para aprender, compreender e entender algumas coisas da Matemática. (Professora Josielli).
>
> Voltando ao Pró-Letramento. A orientadora deste foi a Justina, já conhecida. E foi uma das formações que abriu minha mente para o prazer de entender e ensinar Matemática. Fez rever minha prática, sempre achei minhas aulas diferenciadas, não gostava de trabalhar os assuntos de forma tradicional, procurava e criava atividades. Mas em Matemática caía no paradigma do exercício, utilizava os algoritmos tradicionais, para explicação e cálculos escritos, isolados e repetitivos, onde evidenciavam as contas de uma maneira mecânica e os problemas sempre com o mesmo enfoque um único tipo de operações por vez, achava que era mais fácil para estudantes aprenderem as operações Matemáticas. Uma prática mecânica sem muitos desafios para ampliar conhecimentos e aprendizagens. Muito que aprendi nessa formação me fez rever minha forma de ensinar, tanto que me perguntava: "por que não fiz esse curso antes?" e aprendi uma maneira diferente, coerente e atraente de como ensinar. (Orientadora de Estudos Viviane).
>
> Nessa mesma época, em 2013, veio o convite para trabalhar com o Pró-Letramento. [...] foi uma experiência muito gostosa, foram vinte e uma segundas-feiras. Eu passava o sábado e o domingo de manhã preparando as aulas para o encontro do Pró-Letramento. Era um grupo gostoso, com o tempo, as meninas começaram a pesquisar sobre a Matemática. O Pró-Letramento foi uma experiência maravilhosa e eu criei um vínculo muito bom com as meninas. O único problema dessa formação era que tinham professoras do primeiro ao quinto ano, era um leque variado, quanto algumas queriam discutir os anos iniciais, as outras já se interessavam pelos anos finais (4.º e 5.º ano). Foi a única dificuldade encontrada e que o PNAIC veio para corrigir. (Formadora Salete).

---

[195] Dado que consta no site do IBGE: encurtador.com.br/dnuD3. Aceso em: 27 mar. 2021.
[196] Dados que constam no site: encurtador.com.br/ajoyL. Acesso em: 27 mar. 2021.

Percebe-se na fala das entrevistadas a importância de políticas públicas educacionais que enfatizem a formação continuada para o exercício e aperfeiçoamento da docência. Um diferencial do Pró-Letramento é que não trouxe somente atividades prontas para serem reproduzidas, mas momentos de reflexão dos conteúdos e das práticas pedagógicas. O docente não era considerado um executor de receitas prontas, mas que a partir das discussões e aprendizados que ocorreram na formação poderia refletir, adaptar com o intuito de atingir os objetivos que estabeleciam para a sua turma e/ou seus estudantes.

A fala da Formadora Salete enfatiza o Pró-Letramento como uma formação em nível nacional e precursor do PNAIC: “Eu acho que o PNAIC foi um Pró-Letramento melhorado, uma versão master, prêmio, plus e, realmente, um antecedeu o outro na ordem certa”.

- O modelo do PNAIC municipalizado: Integrando Saberes

Outro aspecto relevante, citado por todas as colaboradoras, foi a formação continuada ofertada pela SME por meio do curso Integrando Saberes. No depoimento da Formadora Salete percebeu-se essa inspiração do Pró-Letramento, para o PNAIC e desse para o Integrando Saberes:

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

Pode-se destacar que para planejar esse curso havia um encontro entre os profissionais especialistas da SME, também chamadas de técnicas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com os Professores Alfabetizadores e Matemáticos que atuavam nos dez núcleos regionais da educação na cidade de Curitiba. Esses encontros lembravam os do PNAIC. No Programa reuniam-se as formadoras das IES junto as Orientadores de Estudos. Tanto a nível nacional como no PNAIC, quanto a nível local quanto no Integrando Saberes, os encontros serviam para pensar os temas e as propostas que seriam trabalhadas na formação com os professores ministradas pelos profissionais dos núcleos regionais de educação. Porém a formação em Curitiba tinha os seguintes

diferenciais do PNAIC: não era somente para os professores alfabetizadores, mas para todos que atuavam no Ensino Fundamental dos anos iniciais (1.º a 5.º ano) no dia de sua permanência; ao invés de ter um caderno de formação prévio, após cada encontro era divulgado o caderno com textos, conteúdos, objetivos e atividades que foram realizadas no curso.

Da formação continuada por meio do curso Integrando Saberes, ofertada pela SME, as colaboradoras afirmaram:

> No “Integrando Saberes”, as professoras deram ideias bacanas que complementou, que ativou a memória do que a gente aprendeu no PNAIC, que estava adormecido, que a gente não estava usando em sala de aula. (Professora Josielli).
>
> Diante de toda essa caminhada de formação de professores, não poderia deixar de citar o curso Integrando Saberes, que é um Programa FE-NO-ME-NAL de formação de professores da Rede Municipal de Curitiba. Esse Programa consiste em cursos coordenados e que ocorrem nas dez regionais de Curitiba ao mesmo tempo, com as mesmas temáticas, para todos os professores da Rede Municipal de Ensino de 1.º ao 5.º ano, durante o ano todo, com uma formação ao mês, relacionando teoria e prática. (Formadora Justina).
>
> Depois veio o Integrando Saberes, que foi outra paixão, que tentou fazer uma versão do PNAIC municipalizada. Essa tentou fazer com que o professor fosse responsável pela própria formação. O Integrando trouxe muitas discussões do PNAIC, muitos temas que podem ter passado, não é desmerecer, é que teve orientadoras que não tinham tanta afinidade com a Matemática, outras tinham afinidade com a formação, mas não era tão profunda na hora de trabalhar algumas discussões. O Integrando trouxe retomou alguns temas também. Sem contar na ideia de fazer encontros mais próximos nas regionais, o que facilitou o diálogo com o professor. Foi muito bom também! (Formadora Salete).

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

6.1.2 Modificações nas recomendações

No contexto da prática a política é colocada em ação e está sujeita a interpretações e recriações, que podem ocasionar mudanças significativas na

política original. Ball e seus colaboradores chamam esse processo de recontextualização, um processo permanente é presente nas políticas.

> A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. [...] A recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos "oficial" e "pedagógico". O primeiro é "criado e dominado pelo Estado" e o segundo consiste nas "pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação" Estes campos constituem-se de forma diferente em distintas sociedades. (BALL, 2001, p. 102).

A partir dessa citação considera-se influências para recontextualizar uma política pública educacional: primeiro o Estado, com sua lógica de verticalidade onde os ideais políticos se sobressaem sobre quem implementa a lei; após o Município, com mudanças significativas da política original, mesmo havendo orientações do processo por meio de documentos oficiais produzidos pelo MEC e os cadernos de formação, adaptações para atendar as demandas de cada cidade; Depois na atuação de cada docente, seja na figura de Alfabetizadores, Orientadores de Estudos, Formadores, Supervisores e Coordenadores, ou seja, aqueles que colocam em prática a política e teriam muito mais voz para dizer seus pontos positivos e negativos, em busca de (re)adequações. Nessa etapa da pesquisa, referenciam-se as adaptações ocorridas para o PNAIC de Curitiba.

- Abertura para outros profissionais

O Caderno de apresentação do PNAIC de Alfabetização recomenda a participação dos professores alfabetizadores na formação continuada, com o objetivo de ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento. O Professor Alfabetizador é aquele que está atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em Curitiba, ele é chamado de Professor Regente de turma do Ciclo I, responsável pelo trabalho com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e, em alguns casos, Ensino Religioso[197]. Assim, o professor seria o

[197] Conforme Instrução Normativa n.º 4, de 5 de julho de 2017, que orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

contemplado para fazer a formação do PNAIC, porém houve abertura para outros professores além dos regentes de alfabetização, como diferencial esses profissionais não poderiam receber a bolsa auxílio. As colaboradoras também narraram isso:

> Essa foi novamente com a Justina, com um grupo grande de profissionais, mas onde novamente notei os princípios do PNAIC, era muita troca pedagógica e de experiência naquele ambiente. Por ser no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação, próximo a Reitoria da UFPR, ser na quarta-feira um dia que estavam em permanência as professoras de Arte, Ensino Religioso e Educação Física, havia professoras de várias regiões de Curitiba, acho que isso proporcionou uma troca maior ainda. (Orientadora de Estudos Viviane).

> Em 2015, continuei no PNAIC, mas como Orientadora de Estudos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Foi um trabalho desenvolvido com cadernos interdisciplinares. [...] Foi um ano de muitas aprendizagens, para além da Matemática! Eu participava dos encontros de formação, estudava muito e preparava cada encontro para as orientadoras. Era um grupo de professoras em que várias delas trabalhavam com Arte na escola, e isso foi diferencial na qualidade profissional do grupo. (Formadora Justina).

No Município, os Professores Alfabetizadores foram convidados e estimulados a participar, por se tratar de uma formação fora do horário normal de trabalho, nem todos tiveram essa disponibilidade. Assim, houve vagas disponíveis, o mais razoável seria preencher essas do que elas ficarem ociosas, possibilitando a formação de outros profissionais e ampliação do Programa. Porém, faltou um olhar para as equipes pedagógicas e administrativas (pedagogos e diretores).

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

Ao não incentivar a participação das equipes pedagógicas administrativas na formação do PNAIC, negligenciou-se o fato de que esses profissionais são responsáveis pelas ações na escolas e que, diretamente, atendem os professores alfabetizadores e os estudantes no processo ensino e

aprendizagem. Além de não orientação ao procedimento mais adequado quanto aos materiais ofertados pelo Programa, como será visto a seguir.

- Cadernos

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

> Dos cursos citados do PNAIC recebi os Cadernos de Formação, os de Alfabetização ficaram para uso coletivo na escola. Eles eram por ano, para o 1.º, 2.º e 3.º anos. Os cadernos de Matemática eram iguais para todo o ciclo I, eu os tenho e os guardei em casa, aproveitei esse tempo de quarentena para vê-los de novo. Gostei muito dos cadernos de Matemática, muito ricos em conteúdo. Uso bastante, principalmente o de Jogos, já fiz vários. Gosto do material de Geometria, pois facilitou muito o trabalho com os estudantes em sala de aula. O caderno do PNAIC traz atividades práticas para trabalhar a geometria e facilitar a compreensão do estudante. (Professora Maria Claudia).
>
> E não posso deixar de citar os Cadernos de Formação, esses foram essenciais para o trabalho, mas um kit por ano[198] a meu ver não foi uma estratégia viável, isso porque o professor recebeu um kit do ano que estava trabalhando na época do PNAIC. Como se o professor fosse passar a sua vida profissional naquela série e não tivesse autonomia de mudar. Por exemplo, em 2013 ele atuava com o primeiro ano, mas em 2014 foi trabalhar com o terceiro ano, porém o material que recebeu não era adequado àquela série, claro que os temas poderiam ser adaptados, mas o caderno de um ano é mais avançado do que o outro, seria o ideal o profissional receber todos os kits. Em algumas escolas houve estratégia de remanejamento, mas o número de turmas também pode mudar e já ouvi relatos de professoras que fizeram o PNAIC e no remanejamento ficaram sem o material. Nas formações posteriores, ficou um kit igual de caderno para todos os anos, muito mais válido[199]. Penso que o PNAIC de alfabetização (2013) teve erros e acertos, porém serviu para reorganizar os próximos e o Programa ter uma melhor fluência, como é o caso dos Cadernos de Formação. (Orientadora Viviane).
>
> Um dos aspetos interessantes dos cadernos de Matemática do PNAIC é a linguagem acessível ao professor. A forma como os cadernos foram produzidos, com textos teóricos, relatos de professores, indicação de

---

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

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

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

Na época do PNAIC de Alfabetização estava atuando como Orientadora de Estudos e como pedagoga na Escola Municipal Ivaiporã. Uma das orientações das Formadoras era conversar com a equipe pedagógica da escola para realizarem esse remanejamento de materiais, para que as professoras tivessem o caderno do PNAIC do ano que estava trabalhando. Com isso, houve cadernos para algumas turmas e faltas para outras, pois a cada ano muda o fluxo de estudantes e de profissionais na escola.

No PNAIC de Matemática não houve essa divisão de cadernos por níveis/anos. Cada profissional recebeu um kit com os materiais, que pela narrativa das colaboradoras percebe-se que ficou como um material pessoal e o uso deles é constante sua prática cotidiana.

Os cadernos de formação foram utilizados nos encontros do PNAIC, pois continham as orientações teóricas e os princípios que ilustram os objetivos do Programa. Atualmente esse material ainda é referências para o trabalho com a formação continuada e com a alfabetização.

- Horário das formações

A Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, no art. 13 destaca:

> VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, **sem prejuízo da carga-horária em sala de aula**, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário. (BRASIL, 2012, não paginado – grifo nosso).

Entende-se que a formação deveria ocorrer fora do hora de trabalho dos profissionais, para que não houvesse o comprometimento aos horários dedicados ao trabalho com os estudantes, sejam eles de ensino, planejamento e avaliação. Em Curitiba, no PNAIC de Alfabetização e Alfabetização Matemática

foi seguida essa instrução. No de Interdisciplinaridade, quem participou utilizou o seu dia de permanência (hora atividade) para a formação.

> Em 2015 para o PNAIC de Interdisciplinaridade, houve uma mudança na rotina do PNAIC. Os encontros não ocorreram no período noturno, mas no horário de trabalho, no dia da permanência quinzenalmente. Para muitos foi uma vitória, para mim não foi fácil participar. Fiz minha inscrição no período da tarde, no qual atuava como professora de Arte. Fui questionada por colegas de trabalho de por que participaria, não ia ter direito a bolsa e, na visão delas, nada a ver com o meu trabalho, que deixaria de planejar, preencher a documentação de avaliação e pareceres individuais dos estudantes, que não iria acontecer na escola (onde já se viu sair da escola para ir ao Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação) que gastaria muito com gasolina e estacionamento etc. Persisti e fiz a formação. (Orientadora de Estudos Viviane).

Ao utilizar o horário de trabalho, as escolas não eram mais polos de encontros da formação do PNAIC, pois nesse período estavam atendendo os estudantes. Assim, houve uma alteração na oferta dos locais onde ocorreriam as formações. Essas aconteceram em espaços mais distantes do que o local de trabalho das Professoras Alfabetizadoras, e a procura para a formação também diminuiu.

- Professoras capacitadas para a alfabetização que foram para outras funções

No caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização há uma recomendação:

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

O ideal seria que as professoras que tiveram a formação do PNAIC continuassem a trabalhar com as turmas de alfabetização, pois se aperfeiçoariam cada vez mais. Nota-se que no Município de Curitiba houve uma mudança de foco, as professoras que eram destaques nos anos iniciais assumiram outras funções, conforme o citado pela Formadora Salete:

> Hoje o que eu acho que foi uma contribuição boa do PNAIC, mas que também foi entre aspas um desserviço é que muitas professoras se

> descobriram como estudiosas, pesquisadoras em Matemática e as escolas as levaram para serem regentes de quarto e quinto ano. Elas fizeram a formação nos anos iniciais e foram para os anos finais e os anos iniciais foram descobertos de novo. Sem contar as que assumiram cargos na Secretaria e na direção, elas se descobriram como Formadoras dentro da própria escola.

A narrativa da formadora mostra que esse remanejamento de professores que ao fazer a formação do PNAIC poderiam estar contribuindo nas turmas de alfabetização, mas atualmente estão trabalhando com outras etapas de ensino ou em serviços na direção ou na própria SME. Percebeu-se isso também na trajetória dessa pesquisa, a ideia inicial era entrevistar somente Professoras Alfabetizadoras, ao conversar com Orientadoras de Estudos para que indicassem quem participar da entrevista, que tivessem trabalhando com os anos iniciais, notou-se que muitas das indicações eram de professoras que estavam atuando com serviços burocráticos. Essa troca de função não deixa de ser uma perda para o Município e, consequentemente, para a aprendizagem dos estudantes, em especial no período de alfabetização.

6.1.3 O PNAIC em e para Curitiba

O relato das colaboradoras indica que Curitiba construiu uma trajetória em formação continuada, ofertando cursos próprios elaborados pelas profissionais que atuam na SME para seus professores. Porém isso não impede que o Município faça adesão a outras formações que venham a contribuir para melhorar os aspectos pedagógicos. Para realizar essas formações além dos espaços da comunidade que são utilizados em parceria com a SME, são utilizadas as salas de aula, de informática, de reuniões e refeitórios das próprias escolas municipais; os auditórios e salas de reuniões Núcleos Regionais de Educação; os Centros de Desenvolvimentos Profissionais (CDP)[200]. As colaboradoras citaram também o Parque de Ciência, o Laboratório Ensino Aprendizagem e o Centro de Capacitação, porém estes são espaços físicos desativados. Nesses espaços, as colaboradoras relataram que aconteceram formações de: cursos presenciais, cursos de educação a distância por meio de

[200] Centros voltados à promoção de cursos, palestras e ações formativas para os professores da rede municipal de Curitiba. Atualmente a cidade conta com quatro CDP.

cadernos impressos, assessoramentos com alfabetizadores e matemáticos, oficinas, semana de estudos pedagógicos, cursos ofertados pelo MEC (Pró-Letramento e PNAIC), entre outros. Mesmo com esse rol de oportunidade de participação em variadas formações, percebe-se na narrativa das colaboradoras a importância e o entusiasmo que o PNAIC proporcionou a esses profissionais. Reverberando nos conhecimentos próprios, ampliando sua prática pedagógica, tanto na época que ocorreu a formação, como apresentando vestígios desses no seu cotidiano escolar.

Notaram-se também na narrativa das professoras colaboradoras os ajustes em nível de Município para que houvesse uma maior participação dos seus profissionais e até mesmo uma divulgação maior no ambiente de trabalho. Houve falhas como a falta de informações para equipes pedagógicas e administrativas, principalmente no eixo dos materiais pedagógicos.

Outro aspecto relevante é o vínculo entre os professores com os profissionais de referência da secretaria, como a Justina e a Salete, que são citadas com entusiasmo nas entrevistas. Suas falas, explicações matemáticas, reflexões, materiais e atividades que utilizaram (tanto em cursos, assessoramentos, Pró-Letramento e PNAIC) fizeram as professoras repensar seus trabalhos e conhecimentos matemáticos.

Na fala das colaboradoras tem um outro ponto que leva à reflexão, o papel de quem está à frente da formação. Primeiro ressaltando que as Formadoras das IES de Língua Portuguesa escolhidas para Curitiba Haudrey, Magaly e Ramolise; como as profissionais de Matemática Edilene, Justina e Salete, já tinham uma caminhada de trabalho no Município, já havia informações prévias do trabalho delas, devido a trabalharem na SME como especialistas/técnicas de área do conhecimento, e que facilitou o contato das orientadoras de estudos com elas, as conversas nas formações, a liberdade para tirar dúvidas e até momentos de enfrentamento.

Para as Orientadoras de Estudos viram-se dois relatos diferenciados. Um que traz um vínculo maior entre a profissional com as Professoras Alfabetizadoras, isso por já ter trabalhado no PNAIC de Alfabetização com o grupo de Professores Cursistas e por estar atuando na escola em que ocorreram as formações. Nesse grupo apareceu um maior vínculo entre as profissionais. A outra Orientadora de Estudos só atuou no PNAIC de Alfabetização Matemática,

trabalhando em uma regional diferente da que atuava, com profissionais que não a conheciam e nem vice-versa, com isso passou por um momento de adaptação, de conquista e confiança desses profissionais. Após a diminuição de ansiedade, de ambos os lados, houve uma fruição no trabalho.

Surgem novos questionamentos: Qual a vantagem, ou desvantagem, de ter como “professor” que comanda uma formação uma pessoa conhecida ou não? Ao mesmo tempo, conhecer pessoas novas, com novas ideias, novas propostas é uma oportunidade de refletir e mudar seu aspecto profissional?

Esse contato com diferentes profissionais abriu oportunidade de destaque a professores que brilhavam, mas em seus espaços... sala de aula e na escola. O PNAIC proporcionou além da aprendizagem, da reflexão, da troca de experiência, um conhecimento e (re)conhecimento dos profissionais e seu trabalho. Ao mesmo tempo conhecer esses profissionais e dar a oportunidade de atuarem em outras funções deixou as turmas de alfabetização em desfalque.

E o papel do professor como ator em diferentes funções no PNAIC (Professor Alfabetizador, Orientador de Estudos, Formador ou Coordenador), apresentou uma estrutura que se tornou um diferencial, tanto nos Programas anteriores e exemplo para o Programa, como o PAIC e o Pró-Letramento, e servindo de modelo também para o Município de Curitiba. Primeiramente, com o Programa de Formação Integrada (PROFI), em 2016, depois renomeado para Integrando Saberes. Esse ofertado entre os anos de 2017 a 2019, sendo que em 2020, era um projeto de formação que não teve continuidade devido à pandemia do Coronavírus. E que foi citado pelas colaboradoras como uma continuação do PNAIC, retomando assuntos trabalhados no Programa e ampliando-os.

6.2 IMPACTOS E NÃO IMPACTOS / AVANÇOS E RANÇOS

Quando se pensa em impacto ou avanço e não impacto ou ranço de uma política pública educacional, ressalta-se a sua efetividade, procurando identificar os efeitos produzidos sobre uma população-alvo de um programa social. O que torna sua avaliação indispensável é o fato de que, caso o impacto social não seja o esperado, poder-se-á replanejar a atuação ou uma recontextualização (FONTES, 2005).

Pedro Demo (2004) em seu livro “A nova LDB: ranços e avanços”, cita que vai analisar a nova política para educação de uma maneira pedagógica, ou seja, iniciando pelos avanços, pois esses devem vir sempre primeiro do que é ranço. Assim iremos analisar por primeiro o que mais causou impacto positivo do Programa e que foram colocadas a luz na narrativa das colaboradoras.

6.2.1 Impactos/avanços

Ao pesquisar no dicionário o significado das palavras impactos e avanços[201] destaca-se respectivamente: impressão forte deixada por alguma ação ou acontecimento e melhora de estado ou qualidade ou progresso. Portanto nessa parte da pesquisa iremos salientar os temas que se destacaram nas narrativas e as mudanças positivas percebidas no cotidiano do profissional no trabalho com seus estudantes.

O Caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização Matemática, apresenta cinco eixos estruturantes:

1. Números e operações;
2. Pensamento algébrico;
3. Espaço e Forma/ Geometria;
4. Grandezas e Medidas;
5. Tratamento da informação/ Estatística e Probabilidade.

Apesar de estarem separados para melhor organização dos conteúdos matemáticos, o trabalho entre eles se interliga. O “caderno 8: Saberes Matemáticos e outros campos do saber” destaca que “as situações e os conteúdos matemáticos, da escola ou vida cotidiana, guardam entre si relações que podem e devem ser explicitadas e exploradas na sala de aula. É o que chamamos aqui de conexões matemáticas” (BRASIL, 2014, p.8). Os impactos do PNAIC estão interligados com esses eixos e diferentes metodologias utilizadas durante a formação.

---

[201] Disponível em: https://dicionariocriativo.com.br/significado. Acesso em: 03 jul. 2021.

- Sistema de Numeração Decimal (SND)

No SND estão elencadas as representações numéricas, por meio de atividades que envolvam a contagem, a classificação, a quantidade, o agrupamento, o pareamento, a estimativa, a posição, a ordem, a medida, entre outros. O caderno de formação número 3 do PNAIC de Alfabetização Matemática é dedicado a esse tema.

Ao pensar em uma turma de Alfabetização, em uma aula de Matemática, associa-se a numeração. Pode até ser considerado um conteúdo de domínio do professor, mas na narrativa das colaboradoras, demonstraram-se suas limitações e superações com o trabalho realizado com o Programa:

> Na parte da construção de números, foi importante porque eu desconstruí e reconstruí meus conceitos matemáticos, por exemplo eu realmente sabia o que era uma dezena, mas não sabia explicar como fazer a dezena. Eu brinco com meus amigos assim, você tá pensando que é fácil explicar o zero, aí eles me olham assim e eu falo explica pra uma criança o que é o zero, eles falam o zero é quando não tem nada, mas o zero quando tá no 10, 100, também não tem nada, você tá vendo como é difícil explicar o zero. Você vai lá e diz para a criança que o zero é ausência que não existe, no 100 ele existe sim, no 10, no 20, no 30, não é ausência de nada. (Professora Josielli).
>
> Em relação a *Números e Operações*, lembro da apresentação de diferentes materiais para trabalhar com as crianças. Confeccionamos alguns durante o curso como: o tapetinho (quadro valor lugar), as fichas escalonadas, alguns cartazes e a caixa matemática. Foi muito enfatizado a importância da utilização de materiais concretos, de jogos e de brincadeiras, para melhor compreensão dos conteúdos.
> Lembro das atividades práticas com agrupamentos; sequência de dois em dois, cinco em cinco, dez em dez; contagem utilizando o corpo (dedos e as mãos); de composição e decomposição. A importância de fazer com que a criança compreenda que os algarismos têm diferentes valores de acordo com a posição que ele ocupa, trabalhando no quadro valor lugar. (Professora Maria Claudia).

O material trazia atividades que envolviam o conhecimento com situações lúdicas. Uma das orientações das Formadoras que atuavam em Curitiba era que o que fosse proposto, por exemplo, atividades, jogos, entre outros, fossem vivenciados durante os encontros com as Professoras Alfabetizadoras. Esse trabalho de “colocar a mão na massa” foi essencial para tirar dúvidas e ajudar a reconstruir o conhecimento matemático.

Uma das atividades propostas no caderno de construção do SND era a caixa matemática, que consistia em uma série de materiais para o trabalho de representação e manipulação de quantidades numéricas. No caderno há

sugestão do que poderia compor essa caixa, porém a orientação era que o estudante tivesse a sua caixa individual, com materiais que ele mesmo escolheria.

> Esta caixa deve ser montada pelo alfabetizando, ao longo do trabalho, a partir das necessidades de uso, contendo materiais para representação e manipulação de quantidades numéricas. Para guardar e transportar o material, cada aluno pode encontrar sua própria solução e personalizar sua "caixa matemática", usando caixa de sapato ou camisa, caixa plástica de ferramentas, sacola de tecido, dentre outras muitas possibilidades. Deste modo, cada aluno coleciona seus materiais e pode ilustrar, colorir e decorar sua própria caixa. (BRASIL, 2014, p. 19-20).

Com as atividades realizadas durante a formação mostrou-se o quanto esse material é rico e versátil. Porém, houve resistência a ele ser individual, muitos professores alfabetizadores utilizavam uma caixa matemática por turma. Segue relato das colaboradoras:

> A caixa matemática, eu vi uma foto minha no Facebook essa semana que trouxe como lembrança o "Cantinho Matemático". Foi ano que mais me apropriei de materiais de Matemática, eu comprei e confeccionei muitos materiais. Hoje eu não a tenho na sala mais. Na escola que eu trabalhava no Meszner ela ficava na sala em cima do armário e quando precisávamos íamos pegando o material, lá tinha uma organização um pouquinho melhor. Agora no Álvaro eu não tenho mais, porque não tenho lugar pra guardar, a disposição dos armários é muito diferente, são embutidos e embaixo da janela.
> Nunca trabalhei com a caixa matemática individual, a gente tinha uma geral pra turma. Quando eu estava no primeiro ano eu usei muito, ficava realmente exposto, eles podiam pegar e usar. Mas quando eu fui pro segundo já não ficou tão exposto, era mais evitado. No terceiro eu nem uso. Eu uso material concreto, mas daí eu levo específico, se eu vou trabalhar tampinha, eu levo tampinha, não aquilo ali o que ele vai escolher. A eu vou jogar um jogo eu já levo o jogo, não vou tirar ele da caixa, só se for pra criar um suspense. (Professora Josielli).
>
> Outro aspecto que me incomodou foi a resistência dos profissionais para algumas propostas. Por exemplo: a caixa Matemática foi um sucesso, mas os professores não aceitaram a ideia de ter uma caixa individual para cada estudante, argumentavam que não teriam lugar para guardar em seus armários e ao levar constantemente para casa os estudantes perderiam ou esqueceriam os materiais. (Orientadora de Estudos Viviane).
>
> Um dos materiais que ainda uso bastante é a caixa Matemática. Este ano ainda não comecei a trabalhar com ela, devido à suspensão das aulas por conta do Coronavírus, tivemos poucos encontros. Nos anos anteriores, trabalhei com algumas turmas, onde cada criança tinha uma caixinha (pote de sorvete) com materiais diversificados, como palito, dinheirinho, fichas escalonadas e outros. Os estudantes utilizavam quando necessário, principalmente durante a realização das atividades. (Professora Maria Claudia).

Mesmo apresentando essa resistência à caixa matemática individual, percebe-se que o trabalho com materiais manipulativos foi intensificado após a formação do PNAIC. Esses materiais “possibilitam a concretização das atividades e jogos que favorecem a construção do Sistema de Numeração Decimal” (BRASIL, 2014, p. 20).

Outro aspecto citado pelas colaboradoras foi o uso do “Tapetinho”, um material de apoio para os materiais manipulativos que os organiza segundo o sistema de posicionamento decimal, usando terminologia como “Soltos, grupos e grupões”, “solto, amarradinho e amarradão” ou “solto, montinho/monte e montão”, foram utilizados nomes diversificados conforme instrução da Orientadora de Estudos. Houve uma certa resistência ao uso dessa terminologia, grupos que defendiam e outros que achavam correto usar a nomenclatura matemática “unidade, dezena e centena”. Esse relato esteve presente nas narrativas das colaboradoras:

> O caderno três fala do Sistema de Numeração (SND), muito bom. Mas a prática com o tapetinho foi meio que incompreendida, isso não quer dizer que foi ruim. (Formadora Salete).

> A construção do quadro valor lugar, o tapetinho! Eu vou ser bem sincera, eu dizia cada nome aqui é a unidade, a dezena e a centena. Eu odiava aquela nomenclatura amarradinho, amarrado, amarradão, monte, montinho, montão. Isso eu não gostava, parecia que eu estava xingando a criança: O seu montão! Quando via já estava dando o nome certo, o nome aos bois. Eu acho importante dar o nome certo. Veja lá quando você nasceu, você ganhou um nome e é chamado por ele. (Professora Josielli).

> Um aspecto que me lembro que foi bastante conturbado durante a formação foi o uso do Tapetinho (similar ao quadro lugar valor) e as nomenclaturas soltos, grupos e grupões ou solto, amarradinho e amarradões. Uma das Formadoras na formação dos orientadores enfatizou para que nós orientássemos os Professores Cursistas a usarem primeiramente essa nomenclatura, pois seria mais fácil para a criança assimilar e depois, gradativamente substituir pelas nomenclaturas matemáticas: unidade, dezena e centena. Lembro que esse encontro foi entre os meses de junho e julho. Alguns professores já trabalhavam com o quadro lugar valor, com a nomenclatura Matemática e realizando as trocas das 10 unidades para 1 dezena e assim por diante. Algumas orientadoras, seguindo o conselho da formadora, falaram que os professores estavam adiantando o processo, que os estudantes não iriam aprender, que era preciso retomar. Isso causou uma certa revolta nos Professores Alfabetizadores. Ainda bem que conversei muito com as minhas Professoras Alfabetizadoras e combinamos que elas trabalhassem com o tapetinho ou quadro lugar valor e que usassem a nomenclatura que achassem melhor, que utilizassem diferentes materiais manipulativos (palitos, fichas, material dourado, dinheirinho, entre outros), mas que trabalhassem essa troca de dez soltos ou 10

> unidades por uma dezena, estando atentas para a posição no tapetinho ou no quadro lugar valor. Que o mais importante era sentirem segurança para trabalhar e melhor orientar os estudantes. (Orientadora de Estudos Viviane).

> Sobre o eixo de Números e Operações houve uma caminhada muito interessante de construção; alguns elementos ocasionaram um pouco de discussão além do esperado, é o caso da nomenclatura da estrutura do Sistema de Numeração Decimal, quando se procurou concretizar as ideias relacionadas ao valor posicional, ou seja, o quadro valor lugar, como tapetinho, e os agrupamentos em: "amarradinho, amarradão; ou, grupinho e grupão". Foram discussões mais calorosas, que proporcionaram momentos bem interessantes de reflexão sobre essas construções. (Formadora Justina).

Mesmo com várias discussões sobre o assunto, destaca-se que o uso do tapetinho ou do quadro valor lugar se tornou mais presente nas práticas dos profissionais, principalmente no trabalho com agrupamentos e trocas, favorecendo o entendimento da construção dos números decimais com os estudantes.

- Educação Estatística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, de 1997, já traziam em seu contexto o trabalho com o eixo de Tratamento da Informação. Esse documento enfatizava que o estudante para estar alfabetizado, além do ler e do escrever, deveria também interpretar dados apresentados de maneira organizada, de construir representações com dados recolhidos e de analisar as informações.

Com o PNAIC um aspecto relevante foi a mudança de nome de eixo de Tratamento de Informação (re)adequado para Educação Estatística. O caderno 7 de Alfabetização Matemática trata desse tema, citando que o trabalho com estatística estava mais presente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, são conceitos essenciais para o exercício da cidadania e que devem ser abordados desde os anos iniciais. Os conteúdos desse tema estavam presentes no currículo do EF da SME, eram abordados em sala de aula, mas pela fala das colaboradoras, usava-se mais a interpretação de gráficos prontos ou evidenciavam-se os gráficos de barras com dados dos estudantes.

> Sobre Educação Estatística antes do PNAIC eu acho que essa a gente quase não trabalhava. Era raro um trabalho em cima da estatística, da análise de dados, da construção do gráfico. Considero que essa parte veio que nem números e operações, passou-se a usar mais. Educação

> estatística está muito junto com números e operações você consegue trabalhar num paralelo, em uma está quantificando e na outra qualificando, deixou melhor e mais fácil o trabalho.
> Antes a gente fazia um gráfico para análise que não fazia parte do cotidiano do estudante ou tínhamos a mania de trazer algo pronto, querendo que eles fizessem a análise de dados, porque a gente queria trabalhar o número e não o conceito estatístico. Usávamos muito o desenho, os pictóricos, os infográficos, a gente trabalha muito mais esses com a criança menor do que o numérico mesmo.
> Acho falho que trabalhamos mais com o gráfico com desenhos, pictóricos do que com outros gráficos, mas não é culpa do PNAIC, usamos mais o gráfico de barras e não mostramos que existe outras formas de representação, a gente acaba limitando. Isso é falha nossa enquanto professores.
> Então houve uma importância um pouco maior como o PNAIC, porque começou a ser trabalhado a construção, principalmente com dados do cotidiano, usar essas informações para fazer a construção dos gráficos e das tabelas. Também o aprender a fazer a análise das informações virou algo mais real. (Professora Josielli).
>
> Do eixo sobre *Educação Estatística,* lembro do que está relacionado ao trabalho de pesquisa, de coleta de dados, de levantamento de hipóteses e da construção de gráficos. Realizamos a construção de gráficos coletivamente e individualmente, como por exemplo de aniversário, das preferências por determinados alimentos, dos animais de estimação que eles possuem, fazendo também a interpretação e exploração das informações contidas dentro do gráfico, instigando muitos questionamentos. (Professora Maria Claudia).
>
> Por fim, o eixo de Educação Estatística que proporcionou uma ampliação no olhar dos professores, como por exemplo, a construção de um gráfico de setor. Isso só podia ser trabalhado no 5.º ano, mas, o material do PNAIC mostra que é possível trabalhar com as ideias desse tipo de gráfico desde o 1.º ano, em situações concretas e de compreensão da criança. (Formadora Justina).

Ao mesmo tempo que o trabalho com gráficos e tabelas, análise, síntese, levantamento de hipóteses e inferências, trouxe um impacto na prática pedagógica no eixo de Educação Estatística, houve pouca referência ao trabalho de probabilidade, estimativa, combinatória, que também fazem parte desse eixo. Uma das colaboradoras citou a falta de mais tempo no encontro para esses temas e outra relatou como realiza o trabalho, respectivamente:

> O eixo de educação estatística era para ser trabalhado por 12 horas/aula, nos meus cálculos foram bem menos. Havia uma previsão inicial de horas trabalhadas com cada caderno/unidade, algumas foram trabalhadas a mais e outras bem menos, por exemplo, no eixo citado lembro de duas aulas (totalizando 8 horas/aulas) uma que trabalhamos com coleta de dados e construção de diferentes gráficos e de tabela onde o tema foi animais de estimação (foi uma choradeira dos profissionais, falando do amor pelos seus bichinhos). E a outra foi de combinatória, uma aula em novembro, achei muito tarde para um tema tão importante. (Orientadora de Estudos Viviane).

> Um dos trabalhos que realizo é com a probabilidade e estimativa, estimando a quantidade de objetos em um recipiente por exemplo. Os estudantes registram a quantidade estimada, relatam a estratégia pensada e depois é realizado a conferência para comparações. (Professora Maria Claudia).

Um aprofundamento maior nesse tema na formação e um meio de que ele esteja presente em sala de aula. O propósito desse trabalho é garantir os direitos de aprendizagem do estudante e a sua formação científica, instigando-o para a pesquisa.

- Jogos

Destacou-se também nas narrativas a metodologia com o uso dos jogos em todos os eixos matemáticos. Os jogos estavam presentes no ambiente escolar, porém mais como um momento de passatempo/recreação, do que uma metodologia que favorecesse à aprendizagem. As colaboradoras citaram:

> Eu acho que o jogo foi o auge. Era muita pesquisa sobre o jogo e acabou tendo o jogo pelo jogo, a o que fazer com ele não tinha. E o PNAIC veio ressignificar o jogo, na teoria estava tudo lindo, dizendo que tinha que jogar, que ia desenvolver tal capacidade e habilidade, mas para isso eu preciso desenvolver um trabalho. O PNAIC veio para fazer isso. [...]
> O que eu mais uso é o de jogos, o de encarte esse eu guardei mesmo, se precisar, tira cópia, amplia, mas ninguém recorta. Ele é uma relíquia! (Professora Josielli).
>
> Acho essencial o uso de jogos em sala de aula, pois eu fui uma criança que joguei muito, meu pai sempre nos deu jogos e jogava junto. Desde o primeiro momento que ouvi de uma alfabetizadora Matemática, que jogo é Matemática, “me joguei” nessa ideia e sempre estimulava aos pais em reuniões, que adquirissem jogos, desde os mais acessíveis, mas que jogassem junto! (Orientadora de Estudos Adriana).
>
> Sobre os jogos eles eram presentes em sala de aula, mas não didaticamente, fica estranho se eu falar que era um prêmio para turma comportada ou quando sobrava um tempinho antes do intervalo ou no final do dia. Era o jogo pelo jogo! Com o PNAIC o jogo tomou um aspecto além de lúdico, também educativo e didático. (Orientadora de Estudos Viviane).
>
> O caderno de jogos, com os encartes, foi muito bem aceito pelas professoras, com os objetivos, a descrição, as orientações e as problematizações de cada jogo, propiciando a ampliação e a aplicação em situações similares. (Formadora Justina).

Um dos aspectos que o PNAIC deixou bem destacado é que a utilização dos materiais manipulativos e dos jogos, não garante a aprendizagem do educando. O trabalho do professor desde o seu planejamento, a confecção do

material, a testagem, a sua intervenção durante a atividade, a proposta de outras situações que façam o estudante pensar e repensar, isso sim trará uma dimensão educativa e de aprendizagem.

6.2.2 Não impacto / ranços

Há um intenção entre o que a política propõe e seu resultado. Há impactos positivos que nessa pesquisa destacamos como avanços e há impactos negativos que chamamos também como ranços. Entendendo o significado de ranço como aspectos que tornam algo ruim[202]. Nessa etapa da pesquisa o olhar foi sobre aspectos do Programa que não atendeu as expectativas das colaboradoras.

A ideia de uma política pública educacional é provocar alterações "no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura" (DELGADO, 2011, p. 3). Contudo, a política/lei por si só não altera a realidade, é necessário a atuação, materializando o que é indicado na lei. No caso do PNAIC a importância do trabalho das Formadoras e das Orientadoras de Estudo, no eixo de formação continuada. Porém, alguns temas não apresentam a mesma efetividade, não causam impacto esperado e nessa etapa da pesquisa, eles serão identificados por meio das narrativas das colaboradoras. Das características dessa fala o que chamou a atenção é o tempo verbal sempre direcionado ao passado e poucos relatos de como trabalham com esses temas no seu cotidiano.

- Pensamento algébrico

Em 1997, os PCNs abordavam a álgebra como um conteúdo destinado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, faz menção ao trabalho de pré-álgebra nos anos iniciais:

> Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados; trabalhando com situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (como modelizar, resolver problemas representando problemas por meio de

[202] Definição do site: https://www.dicio.com.br/ranco-2/. Acesso em: 03 jun. 2021.

> equações (identificando parâmetros, variáveis e relações e tomando contato com fórmulas, equações, variáveis e incógnitas) e conhecendo a “sintaxe” (regras para resolução) de uma equação (BRASIL, 1997, p. 39).

Somente em 2014, com o PNAIC de Alfabetização Matemática houve um destaque maior ao tema da álgebra para os anos iniciais, isso devido ao eixo de Pensamento Algébrico, articulando esse com o trabalho realizado com os outros eixos. No caderno de apresentação é definido como “o reconhecimento de padrões numéricos e na realização de determinados tipos de problemas, dentro do eixo números de operações, seja no reconhecimento de padrões geométricos e da classificação, presentes no eixo geometria” (BRASIL, 2014, p.50). No caderno de jogos na Alfabetização Matemática reforça-se o objetivo do eixo “compreender padrões e relações a partir de diferentes contextos” (BRASIL, 2014, p. 48), apresentando apenas uma proposta de trabalho. Um tema novo para todos os envolvidos. E assim apresentando dúvidas em relação ao trabalhado, destacado pelas colaboradoras:

> Do eixo Pensamento Algébrico eu tenho muita dificuldade em desenvolver atividades com ele, porque a álgebra para criança ela parece muito complexo. Ficou assim uma lacuna enorme na minha cabeça, até o ano passado quando as meninas levaram na formação do “Integrando Saberes” algumas formas de como você trabalhar o pensamento algébrico, com esses exemplos práticos ampliou o que eu sabia do assunto. Porém acho ainda que é uma coisa que preciso ampliar mais, porque para o quinto ano é mais fácil, você pode usar a letra ali, eles conseguem fazer essa assimilação. Mas no primeiro ano, época de alfabetização é bem difícil, não posso dizer para eles assim aqui é o xisinho, aqui é o pontinho de interrogação, é difícil eles assimilarem, eles fazerem essa relação, até porque o desenvolvimento deles cognitivo eles nem chegaram ainda nessa fase. Eles ainda não conseguem fazer essa relação. (Professora Josielli).
>
> Sobre o *Pensamento Algébrico* tenho poucas lembranças, estas são relacionadas com atividades de sequência numéricas, com objetos, formas e cores. Lembro de algumas atividades de agrupamento, de classificação e ordenação de objetos. (Professora Maria Claudia).
>
> O eixo do Pensamento Algébrico é uma incógnita até hoje para muitos profissionais, inclusive para mim. Uma vergonha! Lembro muito pouco do que foi trabalhado, mais relacionado à classificação, sequência de figuras e números, alguns exercícios com algoritmos e só! (Orientadora de Estudos Viviane).

A álgebra teve uma crescente nos documentos que tratam do Ensino Fundamental. Consolidando-se como Unidade Temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o nome: “Pensamento Algébrico”, iniciando o

trabalho nos primeiros anos do EF e se estendendo durante todo o percurso escolar. A ideia dessa unidade é o desenvolvimento de um modo de pensar que antecede o uso da linguagem algébrica. Segundo o documento é o trabalho com regularidades, relação de interdependência entre grandezas, resolver problemas por meio de equações e inequações, generalização de padrões e propriedades da igualdade (BRASIL, 2018, p. 270). Sendo uma unidade temática da BNCC, houve alteração do Currículo da SME e mais estudos sobre o tema. Assim, percebeu-se a necessidade de abordá-lo melhor, o que foi comentado na narrativa da Formadora Justina, que foi uma das autoras do caderno de Jogos:

> Talvez, hoje, se fosse para escrever de novo, ou refazer, eu deixaria tudo como está, mas acrescentaria alguns jogos referente ao eixo do pensamento algébrico. Eu não diminuiria nenhum jogo, acho que eles ficaram muito legais, bastante interessantes, mas eu procuraria colocar mais alguns sobre pensamento algébrico. Acredito que, por ter sido produzido em 2013, o trabalho com o pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não era tão discutido ainda; era algo um tanto novo para o ciclo I (1.º ao 3.º ano) do Ensino Fundamental com as caraterísticas que temos hoje; nessa época, ainda não tínhamos a Base (BNCC), não tínhamos as discussões que temos hoje, então acredito que ficou muito bom, eu posso afirmar que gostei muito do resultado desse trabalho.
> [...]
> Retomando a questão dos Cadernos de Formação de Matemática do PNAIC, cuja qualidade é maravilhosa, talvez, deveria ter sido feito um específico sobre pensamento algébrico, tendo em vista que foi um tema um tanto novo para grande parte dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental. (Formadora Justina).

Pode-se dizer que o PNAIC abriu as portas para pensar-se sobre o trabalho com pensamento algébrico nos anos iniciais. Porém, esse precisa ser aprofundado, daí a importância de estudos e de outras formações, como foi comentado pela Professora Josielli: “Eu aprendi mais no ‘Integrando Saberes’ do 5.º ano no ano passado com a Fabiane porque abriu um pouco mais o leque. O PNAIC não me ajudou muito não no pensamento algébrico, eu acho que ficou uma lacuna”.

- Inclusão

A inclusão foi um dos temas tratados na formação do PNAIC, com um diferencial o trabalho não abordava as áreas do conhecimento, mas a necessidade de oferecer aos profissionais esclarecimentos sobre o tema. A proposta era “fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo

legal e institucional para suas ações pedagógicas" (BRASIL, 2014, p. 5), ou seja, tornar o ambiente escolar um espaço inclusivo. Nas narrativas das colaboradoras há uma ausência desse tema, o que é preocupante, mostrando que não causou o impacto necessário e, também que é preciso aprofundar os estudos e olhares para a educação inclusiva:

> Vejo com o PNAIC diminuiu um pouco essas questões de atrasos, de construção com a criança, começamos a trabalhar mais com a adequação metodológica, isso foi bom. Adequar as atividades, porque a criança não chegou no nível desejável, porque cada um tem o seu tempo de desenvolvimento, mas isso a meu ver não é inclusão.
> Uma coisa que eu lembro do PNAIC foi a parte da inclusão, e eu vou ser bem sincera, não foi nada que me agregou. Essa metodologia que fazemos na prática hoje que é a adequação, eu não chamo de inclusão. (Professora Josielli).
>
> A aula de inclusão foi complicada trabalhar, receio por tratar um assunto que tenho um conhecimento moderado, além de pensar que cada inclusão tem características próprias. Porém tive a sorte e o apoio de uma pedagoga especializada que fazia o PNAIC na minha turma e ajudou a esclarecer algumas dúvidas. Um assunto muito importante, mas que foi pouco trabalhado na formação. (Orientadora de Estudos Viviane).

A educação é um direito de todos, segundo nossa carta magna, a Constituição de 1988. Porém, para atender a necessidade de nossos estudantes, a educação inclusiva deve estar presente, tanto nas adaptações do espaço físico escolar e de materiais, como as adequações em sala de aula com atividades diferenciadas e diversificadas. A educação inclusiva ainda está em fase de adaptação nos âmbitos escolares, daí a importância da formação continuada para ampliar esse olhar.

- Resistência às propostas

Em um artigo com o título *Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente*, uma das Formadoras do PNAIC de Alfabetização e Alfabetização Matemática da UFPR, atual Secretária da Educação de Curitiba, Maria Silva Bacila (2020), cita que o Brasil avançou muito na área de Alfabetização, em especial após o Pró-Letramento e o PNAIC, dois "Programas muito bem estruturados, com material denso na formação de professores e direcionado para um trabalho pedagógico complexo da alfabetização". Ainda ressalta que, apesar de muitos profissionais terem participado do PNAIC, e "tenham aplicado lições espetaculares desse material, ainda não mudaram a sua

prática", continuam trabalhando da mesma maneira, com práticas arcaicas e mecanizadas. Isso foi citado na Introdução dessa pesquisa e na entrevista:

> Resistência dos profissionais para algumas propostas. Por exemplo: a caixa Matemática foi um sucesso, mas os professores não aceitaram a ideia de ter uma caixa individual para cada estudante, argumentavam que não teriam lugar para guardar em seus armários e o levar constantemente para casa os estudantes iriam perder os materiais ou esquecer.
> Os jogos; alguns profissionais relatavam que não gostavam de realizar essa proposta de trabalho com os estudantes. Isso porque deixavam eles mais agitados e não se concentravam nas outras aulas.
> Reclamavam também do excesso de materiais para fazerem os jogos e para guardar nos pequenos armários que possuíam em sala de aula. (Orientadora de Estudos Viviane).

No entanto, ainda há resistência por parte de alguns professores em mudar sua metodologia de trabalho. Para quem fez o PNAIC, não é porque não conhece o material, a proposta, mas balizam suas práticas em metodologias obsoletas, com as aulas expositivas (não dialogadas) e no paradigma do exercício.

6.3 PONDERAÇÕES SOBRE O PNAIC NA PRÁTICA DAS COLABORADORAS

Para terminar esse capítulo, algumas narrativas demonstraram o que foi o PNAIC na vida profissional das colaboradoras:

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

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

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

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

> Foi um Programa de formação continuada bastante amplo, eficiente, de excelente qualidade, com materiais bem estruturados e com temas bem fundamentados. Com certeza, será um Programa e um material que servirão para muitas pesquisas. Por vezes, pensávamos que o MEC deveria manter o PNAIC, e ampliar a ideia, propondo um similar para os anos seguintes, 4.º e 5.º ano, assim como, de 6.º ao 9.º ano. Seria maravilhoso!! [...]
> O PNAIC contribui com mudanças na forma do professor se relacionar com a Matemática e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passou a ver a Matemática para além das técnicas, treinos e procedimentos mecânicos, percebendo e vivenciando a construção de conceitos, o desenvolvimento de raciocínios, a construção de significados, entre outros. É uma pena que não há um Programa similar ao PNAIC para os professores de 6.º ao 9.º ano. Seria show! (Formadora Justina).

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

Ao utilizar o ciclo de políticas públicas educacionais, percebe-se que há um Programa proposto pelo Governo Federal e outro reinterpretado e materializado pelo Município de Curitiba, com as adaptações necessárias para que no eixo de formação continuada abrangesse o número maior de profissionais da cidade. E pela fala das diferentes profissionais que atuaram no Programa, descobriu-se que há vários PNAICs, de momento formativo, de troca, de reflexão, de combate e, principalmente, de aprendizagem e da reconstrução de um novo profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada ajuda a compreender melhor as políticas públicas educacionais. Como surgem as leis, projetos, programas e as ações do governo para garantir o acesso e a melhoria da educação escolar para os cidadãos. Em uma entrevista de Ball, concedida a Mainardes e Marcondes, ele faz uma analogia entre a política e a trajetória de um foguete:

> Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Assim, observar a trajetória da política pública educacional do PNAIC, ajudou a compreender os aspectos históricos, as características principais e a efetividade desse Programa. Para compreender o caminho percorrido da criação, da política colocada em prática e do pós-Pacto, utilizou-se como referencial o Ciclo de Políticas Públicas Educacionais, formulado por Ball, Bowe e Gold. Para cada contexto abordaram-se os seguintes aspectos:

- no Contexto de Influência enfatizou-se a demanda social e política da época em que o tema PNAIC foi escolhido para compor a agenda política e quais as influências dos atores (governamentais e não-governamentais) nessa escolha. Abordaram-se as demandas trazidas durante a realização das CONAE e apresentadas no PNE; os resultados das avaliações externas realizadas anteriormente ao Programa; os dados do Censo de 2010 no que diz respeito à alfabetização em idade escolar; os investimentos do MEC na formação continuada dos professores, com destaque à experiência do Pró-Letramento em nível federal; a do PAIC, em nível local; sendo que essas serviram de inspiração para a formulação e a estruturação do PNAIC.

- no Contexto da Produção de Texto realizou-se uma análise dos documentos, das leis e dos Cadernos de Formação que instituíram o PNAIC, destacando os discursos e pretensões políticas no lançamento oficial do Programa. Também se fez um histórico do Programa no Município de Curitiba.

- para compreender o Contexto da Prática e a Teoria de Atuação, optou-se por ouvir as narrativas dos professores que participaram do PNAIC na cidade de Curitiba, utilizando para essa a metodologia da HO, com o foco de constituir fontes históricas. Em meio a uma crise pandêmica, as entrevistas foram realizadas por ligações telefônicas, pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e por videochamadas pelo Google Meet. Estas foram gravadas em áudio, mediante autorização. Finalizadas as entrevistas, estas foram transcritas, textualizadas e retornaram aos depoentes para que pudessem fazer as intervenções necessárias. Após essa leitura, a pesquisadora pode perceber o quanto as professoras colaboradoras se reconheceram no texto. Destaca-se a frase de um e-mail recebido da Orientadora de Estudos Salete, que estava em licença para tratamento de saúde (LTS) quando participou da entrevista e, ao receber sua textualização, destacou: “Fui lendo e lembrando de coisas associadas aos momentos relatados, tive o privilégio de encontrar muita gente boa pelo caminho, aprendi muito. Me fez bem ler tudo isso principalmente nesse período que estou afastada.” Esses retornos serviram de legitimação ao depoimento e à pesquisa realizada.

Essas fontes históricas nos deram oportunidade de observar os ranços e avanços dessa política pública educacional na voz de quem participou, implantou e viveu esse momento. E, também, foram o ponto de partida para elucidar a questão que direciona essa pesquisa: Qual(is) impacto(s) o PNAIC de Alfabetização Matemática, enquanto política pública educacional, trouxe para a prática de alguns profissionais que participaram dessa formação em Curitiba e que se mostram presentes em suas narrativas?

Por meio dessas fontes históricas, verificou-se que o PNAIC causou avanços e impacto na prática, na reflexão sobre a alfabetização, no cotidiano e na vida profissional das entrevistadas. Em suas narrativas foram destacados os seguintes aspectos:

- o PNAIC foi um Programa importante para o repensar pedagógico. Os estudos realizados e as atividades desenvolvidas na formação dos Professores Alfabetizadores fazem parte do trabalho com as classes de alfabetização na atualidade.

- os eixos ganharam uma evidência maior na organização e planejamento das aulas para os estudantes. Foi destacada a maneira de

organização dos conteúdos que propicia as situações de ensino aprendizagem, fazendo as conexões com os demais eixos e com as áreas do conhecimento. Pode-se visualizar esse impacto dos eixos expostos nos materiais e na formação do PNAIC, juntamente com a BNCC, na escrita do atual currículo da rede.

- a diferença da metodologia de trabalho com a Matemática. Antes do Programa, os exercícios repetitivos e mecânicos eram mais presentes no ambiente escolar. Pós-PNAIC, esse enfoque perdeu espaço, havendo mais propostas com materiais manipuláveis, jogos e atividades diferenciadas e diversificadas. Sendo que muitas das práticas realizadas na formação foram citadas na fala das colaboradoras, mostrando a apropriação e a segurança em realizá-las em seu cotidiano escolar.

- os profissionais de Curitiba puderam participar do Pró-Letramento anterior ao PNAIC e, posteriormente, do “Integrando Saberes”, formação idealizada e realizada pela SME. Diferentes formações, mas com estruturas similares, com os mesmos propósitos de: ampliação do conhecimento profissional e o despertar da consciência do papel do professor em sala de aula, reverberando na qualidade do ensino e da aprendizagem para o estudante. A oportunidade de participar de formações nessa mesma linha mostrou-se uma maneira de continuidade do aprimoramento da prática docente.

- em Curitiba houve adaptações entre o que estava preconizado nos documentos e na formação em que ocorreu na cidade, essa ação promoveu a participação de mais profissionais. Sendo que a cada ano há remanejamento de profissionais na própria escola, para outras escolas e até mesmo funções correlatas, em NRE e SME. Apesar de não cumprir os propósitos do Programa, mais docentes estariam a par do trabalho realizado nas turmas de alfabetização.

No entanto, poderia ter um olhar diferenciado nos seguintes aspectos, aqui rotulados como ranços ou não-impacto, porém ao serem destacados e repensados pelas próprias colaboradoras, podem se converter em um ganho para o Município e para a formação continuada de seus professores:

- a estrutura da formação em Curitiba. A ideia do Programa era formar grupos de estudos para discussão e troca de experiências sobre os assuntos propostos. Mas em Curitiba ganhou um caráter de curso, enfocando mais as atividades práticas do que momentos de estudos e discussão dos temas trabalhados. O ideal seria um equilíbrio entre teoria e prática, em que os

professores da RME fossem protagonistas, sugerindo os temas a serem abordados.

- no PNAIC o eixo de Pensamento Algébrico foi pouco evidenciado, um tema novo para todos os envolvidos, ao qual deveria ser destinado um tempo maior de estudo e elucidação das dúvidas. Porém, nas entrevistas, as colaboradoras comentaram que esse foi um dos temas retomados no Integrando Saberes, com uma oportunidade a mais de estudo e aprendizagem. Evidenciando a importância da formação continuada na atualização docente.

- o tema Inclusão, no PNAIC foram evidenciados aspectos do conhecimento dos diferentes tipos de deficiências, amparo legal, adaptação de espaço e materiais. Faltou tempo para ouvir as angústias dos profissionais, as trocas de experiências e acalmar a ânsia do professor em como ajudar esse estudante a aprender.

Destaca-se que ainda há diversos aspectos a serem aprofundados sobre o PNAIC, uma possível continuação desse estudo, tais como:

- os resultados das avaliações externas e a influência do PNAIC para a melhoria destas. Para que isso seja comprovado se faz necessário a realização de pesquisas que envolvam a observação do contexto da prática em sala de aula.

- a pesquisa aqui realizada a partir de um questionamento inicial, fez surgir outras perguntas como indicativos de estudos futuros: O que ficou do PNAIC? Que práticas do PNAIC sobreviveram ao tempo? Nos Ciclos de Políticas educacionais, em especial no contexto de influência qual o papel da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) uma associação civil sem fins lucrativos, que tem como missão mobilizar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Os aspectos aqui citados foram os que despertaram o olhar desse estudo, a sua interpretação e o que se destacaram como impactos, ou ausência deles, no PNAIC de Alfabetização Matemática na cidade de Curitiba. Salientando a sua contribuição para a prática e trajetória profissional dos entrevistados. Essa pesquisa reforça que as pessoas fazem história, suas narrativas são fontes históricas e que essas se tornem objetos de pesquisa de outros pesquisadores, que os leitores se debrucem sobre elas, lançando novos olhares e perspectivas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi encerrado pelo Governo Federal, em todos os Municípios do país no ano de 2018. Em seu lugar o MEC lançou o Programa Mais Alfabetização para atender os estudantes da alfabetização matriculados nos 1.º e no 2.º ano do Ensino Fundamental. Esse atual Programa tem como enfoque o acompanhamento pedagógico dos discentes. Destaca-se que Curitiba analisou os documentos e os gestores da cidade, juntamente com a SME decidiram não aderirem a esse novo Programa.

O PNAIC foi a última formação continuada ofertada pelo MEC. Depois desse Programa, nenhum outro foi ofertado com o mesmo enfoque pelo Governo Federal. Perde-se uma caminhada onde há destaque para a formação continuada, ela é essencial para o aperfeiçoamento do profissional, isso em qualquer área, não só na educação.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & sociedade**, Porto Alegre, 2014, v. 39, n. 2, p. 413-436. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf.>. Acesso em 24 fev. 2020.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.** 2016, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

ALFERES, M.A. MAINARDES, J. A Recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

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, 2016.

BACILA, M. S. **Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente.** Revista Transmutare. Curitiba, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: http://periodicos.utfpr.edu.br/rtf. Acesso em: 03 fev.2020.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

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

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies, London**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BARBOSA, e. **Implantação da qualidade total na educação.** Belo Horizonte: UFMG, Dissertação de Mestrado (Escola de Engenharia), 1995.

BOAS, B. M. F. V. e DIAS, E. T.G. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.º1/2015.

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

BRASIL, **Lei n.º 12.801**, de 24 de abril de 2013. Pacto Nacional da Educação na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 10, de 24 de abril de 2007.** Portaria ministerial que institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1948/. Acesso em: 02 maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 90, de 21 de março de 2005.** Portaria ministerial que institui o Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n° 27, 7 de fevereiro de 20013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 931, de 6 de fevereiro de 2013.** Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n° 55, 22 de março de 2005. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 131**, de 27 de maio de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp131.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprova o Plano Nacional de Educação. PNE. 2ªed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial n° 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de 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 União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 586 de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, Brasília**: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf. Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012** - Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: orientações gerais.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Guia geral pró-letramento programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Pró-letramento programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental matemática**. Brasília, 2008.

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

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 1570**, de 21 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+8035/2010. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL**. Provinha Brasil:** avaliando a alfabetização: Guia de Aplicação e correção e aplicação dos resultados. Brasília: MEC/INEP, 2011.

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

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, vol. 11, núm. 1, 2016. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

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

CURITIBA. **Portaria n.º 57/2012.** Designa Comissão Técnica para acompanhar e proceder o Cadastramento e Classificação de Orientador de Estudo para os Profissionais do Magistério. Diário Oficial do Município de Curitiba. Curitiba: 30/10/2012, n.º 83.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem**. Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162. Acesso em: 30 mar.2021.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas: Papirus, 1997.

DUARTE, D.D. Atores sociais e formulação: o caso da influência da ONG Igualdade – RS na construção de ações para a proteção de direitos. **INTRATEXTOS,** Rio de Janeiro, vol. 8, n.1, 2017, p. 118-140. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/29977/2280>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FERNANDES, R. **Experiência: índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Maio de 2007.

FEREIRA, P. **Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE.** Rio: O Globo, 21/12/2017. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755. Acesso em: 17 mar. 2020.

FIGUEIREDO, M. e FIGUEIREDO, A. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista fundação João Pinheiro**, p.108-129, 1986.

FONTES, M. **A validação e avaliação de impacto social**. 2005. Disponível em: www.socialtec.org.br. Acesso em: 30 jul. 2009.

FREITAS, M. C. L. de. **Provinha Brasil**: o que é avaliado? Publicado em 24/10/2013. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/2013/10/24/provinha-brasil-o-que-vem-avaliando-3/. Acesso em: 16 de mar. 2021.

GARNICA, A. V. M. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. **Anais do I congresso ibero americano de história da educação matemática.** Covilhã: Portugal, 2011. Disponível em: http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem do início do ensino fundamental.** Brasília: Biblioteca Digital Câmara, março 2013.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação:** Mito e Desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1997.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista educação e sociedade**, Campinas, UNICAMP, v. 21, n. 70, abril/2000.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos analíticos de políticas educativas,** v. 24, n. 25. 29 de fevereiro de 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista brasileira de Educação**, v. 3, 2018.

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

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@ares.** Guarulhos, v.3, n. 2, p.161 – 171, nov. 2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.[online].** v.30, n. 106, 2009. Acesso em: dez. 2009.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer como pensar. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, J. J. S.; RÊGO, S. S. S; SILVA, F. T. Análise dos Indicadores Educacionais de Qualidade do Ensino Fundamental de Acará no Contexto do FUNDEF/FUNDEB. **Educere**, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25180_12530.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

MINDIATE, M. J. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOUFFE, C. **Sobre o político.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vida de professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, E. R. S. e LIMA, E.S. Conhecendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. GEPA. *In:* **Lições de avaliação**: as Avaliações Externas na Educação Básica e suas Articulações com a Avaliação Praticada na escola. Brasília: Universidade de Brasília, n.º 3, maio de 2009.

PEREIRA, L. Z. **Alfabetizadoras e sua Participação no Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** Dizeres Sobre a Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Setor de Ciências Exatas. Universidade Federal do Paraná, 2019. No prelo.

POLÍTICA. In: **Dicionário etimológico.** Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico/. Acesso em: 07 jan. 2020.

POGREBINSCHI, T. SANTOS, F. **Participação como representação: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional.** Dados, Rio de Janeiro , v. 54, n. 3, p. 259-305, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001125820110003000002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mai. 2020.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. *In:* SARAVIA, E. e FERRAREZA, E. (Org.) **Políticas públicas:** coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, E. M. **Educação científica e cultura política democrática**: um estudo sobre o processo de recontextualização de elementos de formação política na prática do ensino de Ciências nas séries iniciais. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2019.

SILVA, P. O.; SILVA, E. A.; KLEBIS, A. B. S. O. Oito anos: idade certa para se alfabetizar? Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. Presidente Prudente, 20 a 23 de outubro, 2014. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1050-1057.

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.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, ISSN 1517-4522, jul./dez. 2006.

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

TOURAINE, A. **A crise da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VILELA, M. D. de A. **Legislação que disciplina os conselhos de políticas públicas tanto na esfera federal, quanto nas esferas estaduais e municipais.** *In*: Consultório Legislativo. Brasília, 2005.

ZONTINI, L. R. S. e MOCROSKY, L. F. **A formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: do Pró ao Pacto.** XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática Campo Mourão, 04 a 06 de setembro de 2014.

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Curitiba, _____ de _____ 2020.

Esta entrevista fará parte de uma dissertação de mestrado que tem como foco de estudo o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para sua realização será utilizada a metodologia da História Oral, com o uso de fichas com palavras-chave que tem como objetivo auxiliar a entrevistada a rememorar aspectos de sua trajetória profissional, como as formações continuadas que participou e aspectos sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática. Quem fixa o tempo da narrativa será a entrevistada, utilizando quantas sessões forem necessárias.

A entrevista será gravada em arquivo de áudio, esse material ficará sob a guarda e responsabilidade minha enquanto pesquisadora. Após a realização da entrevista, será realizada a transcrição de forma fiel e depois passará por uma textualização com a finalidade de tornar o texto mais compreensível à leitura, excluindo repetições, reagrupando temas e organizando as ideias cronologicamente. Depois retornará à entrevistada, momento esse em que poderá efetuar modificações, solicitando a retirada ou a inclusão de trechos.

Após concluída essas etapas a entrevistada autorizará que seu depoimento com o seu nome completo e na íntegra conste na dissertação de mestrado de minha autoria, no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM) e possa ser citada em artigos científicos a serem publicados em periódicos e eventos.

Agradeço sua colaboração.

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino

APÊNDICE 2 - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Curitiba, 23 de abril de 2020.

Eu, Josielli Aparecida Trevisan, portador(a) do RG _____ declaro por meio desta carta que autorizo o uso do meu nome completo e das informações por mim oferecidas nesta entrevista, a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes da mesma a ser veiculado de forma impressa ou digital na dissertação de mestrado intitulada de **O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática. Autorizo também a publicação do meu depoimento no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, desse documento.

Participante entrevistada

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino
Pesquisadora

Rua Coronel Francisco Heráclito dos Santos, 100 - Centro Politécnico - Edifício da Administração - 4º. Andar
CURITIBA - Paraná – Brasil / CEP 81531-980 – Tel.: (41) 3361-3696 - E-mail: ppgecm@ufpr.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Curitiba, 22 de outubro de 2020.

Eu, Maria Claudia Miguelitto, portador(a) do RG _____ declaro por meio desta carta que autorizo o uso do meu nome completo e das informações por mim oferecidas nesta entrevista, a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes da mesma a ser veiculado de forma impressa ou digital na dissertação de mestrado intitulada de **O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática. Autorizo também a publicação do meu depoimento no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, desse documento.

Participante entrevistada

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino
Pesquisadora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Curitiba, 22 de outubro de 2020.

Eu, Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, portador(a) do RG _____ declaro por meio desta carta que autorizo o uso do meu nome completo e das informações por mim oferecidas nesta entrevista, a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes da mesma a ser veiculado de forma impressa ou digital na dissertação de mestrado intitulada de **O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática. Autorizo também a publicação do meu depoimento no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, desse documento.

_____
Participante entrevistada

_____
Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino
Pesquisadora

Rua Coronel Francisco Heráclito dos Santos, 100 - Centro Politécnico - Edifício da Administração - 4º. Andar
CURITIBA - Paraná – Brasil / CEP 81531-980 – Tel.: (41) 3361-3696 - E-mail: ppgecm@ufpr.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

PPGECM

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Curitiba, 20 de abril de 2020.

Eu, Justina Inês C. Motter Maccarini, portador(a) do RG _____ declaro por meio desta carta que autorizo o uso do meu nome completo e das informações por mim oferecidas nesta entrevista, a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes da mesma a ser veiculado de forma impressa ou digital na dissertação de mestrado intitulada de **O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática. Autorizo também a publicação do meu depoimento no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, desse documento.

Justina Inês C. M. Maccarini
Participante entrevistada

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino
Pesquisadora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

PPGECM

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Curitiba, 23 de abril de 2020.

Eu, Galite Pereira de Andrade, portador(a) do RG _____ declaro por meio desta carta que autorizo o uso do meu nome completo e das informações por mim oferecidas nesta entrevista, a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes da mesma a ser veiculado de forma impressa ou digital na dissertação de mestrado intitulada de **O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática. Autorizo também a publicação do meu depoimento no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, desse documento.

Galite Pereira de Andrade
Participante entrevistada

Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino
Pesquisadora

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ COMITÊ DE ÉTICA UFPR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 10 anos.

f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

g) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, Joselli Conceição Trevisan, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 23 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR
N.º de CAAE: 31437620.2.0000.0102
N.º DO Parecer de aprovação: 4.220.052

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 10 anos.

f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

g) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, Maria Claudia Miguelotto, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 22 de outubro de 2020.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR
N.º de CAAE: 31437620.2.0000.0102
N.º DO Parecer de aprovação: 4.220.052

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 10 anos.

f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

g) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 22 de outubro de 2020.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR
N.º de CAAE: 31437620.2.0000.0102
N.º DO Parecer de aprovação: 4.220.052

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 10 anos.

f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

g) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, Justina Inês C Motter Maccarini, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 20 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): Justina Inês C M Maccarini

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR
N.º de CAAE: 31437620.2.0000.0102
N.º DO Parecer de aprovação: 4.220.052

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 10 anos.

f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

g) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, Salete Pereira de Andrade, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 23 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): Salete Pereira de Andrade

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR
N.º de CAAE: 31437620.2.0000.0102
N.º DO Parecer de aprovação: 4.220.052

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ COMITÊ DE ÉTICA SMS/CURITIBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 5 anos.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

j) Após realizar a entrevista, sua fala será transcrita, depois textualizada, ou seja, reagrupada por temas, promovendo-se exclusão de repetições e de vícios de linguagem. Esse texto voltará para o entrevistado para que ele leia e possa incluir ou excluir informações, vetar e alterar o texto antes da divulgação e publicação, conforme sua vontade. Após essa aprovação, seu depoimento será divulgado na dissertação de mestrado e em revistas de Educação e Educação Matemática, onde enfoquem a pesquisa e o resultado da mesma. E também o depoimento ficará de posse do pesquisador e no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

k) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 5º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360-4961, de segunda e sexta-feira das 8h às 12h e 13:30h às 17h ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, Fosielli Aparecida Trevisan, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 23 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 5 anos.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

j) Após realizar a entrevista, sua fala será transcrita, depois textualizada, ou seja, reagrupada por temas, promovendo-se exclusão de repetições e de vícios de linguagem. Esse texto voltará para o entrevistado para que ele leia e possa incluir ou excluir informações, vetar e alterar o texto antes da divulgação e publicação, conforme sua vontade. Após essa aprovação, seu depoimento será divulgado na dissertação de mestrado e em revistas de Educação e Educação Matemática, onde enfoquem a pesquisa e o resultado da mesma. E também o depoimento ficará de posse do pesquisador e no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

k) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 5º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360-4961, de segunda e sexta-feira das 8h às 12h e 13:30h às 17h ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, Maria Claudia Miguletto, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 20 de ABRIL de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 5 anos.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

j) Após realizar a entrevista, sua fala será transcrita, depois textualizada, ou seja, reagrupada por temas, promovendo-se exclusão de repetições e de vícios de linguagem. Esse texto voltará para o entrevistado para que ele leia e possa incluir ou excluir informações, vetar e alterar o texto antes da divulgação e publicação, conforme sua vontade. Após essa aprovação, seu depoimento será divulgado na dissertação de mestrado e em revistas de Educação e Educação Matemática, onde enfoquem a pesquisa e o resultado da mesma. E também o depoimento ficará de posse do pesquisador e no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

k) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 5º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360-4961, de segunda e sexta-feira das 8h às 12h e 13:30h às 17h ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 23 de novembro de 2020.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 5 anos.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

j) Após realizar a entrevista, sua fala será transcrita, depois textualizada, ou seja, reagrupada por temas, promovendo-se exclusão de repetições e de vícios de linguagem. Esse texto voltará para o entrevistado para que ele leia e possa incluir ou excluir informações, vetar e alterar o texto antes da divulgação e publicação, conforme sua vontade. Após essa aprovação, seu depoimento será divulgado na dissertação de mestrado e em revistas de Educação e Educação Matemática, onde enfoquem a pesquisa e o resultado da mesma. E também o depoimento ficará de posse do pesquisador e no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

k) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 5º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360-4961, de segunda e sexta-feira das 8h às 12h e 13:30h às 17h ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, Justina Inês C. Motter Maccarini, portador do RG nº_____. li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 20 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): Justina Inês C.M Maccarini

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Emerson Rolkouski e Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços". A pesquisa é relevante pois irá mostrar necessidade constante de discussões acerca das políticas públicas educacionais. No caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iremos refletindo sobre o impacto dessa formação na sua trajetória profissional e na sua prática docente.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se houve, e nesse caso, qual(s) o(s) impacto(s) que o PNAIC de Alfabetização Matemática deixou na trajetória profissional e na prática pedagógica de alguns(as) professores(as) que participaram dessa formação enquanto cursistas e que continuam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista referente a formação do PNAIC em Alfabetização Matemática, sendo devidamente identificado(a).

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à invasão de privacidade no ato da entrevista.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer devido às reminiscências ocasionadas naturalmente pelo disparo de memórias afetivas relacionadas ao processo e ao tempo destinado à entrevista.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa é a contribuição para a elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais e para aqueles que dedicam à compreensão de suas potencialidades e limitações. Os resultados obtidos serão divulgados em revistas e/ou eventos da área de Educação e Educação Matemática, de modo a colaborar com a comunidade acadêmica em pesquisas referente à legislação para formação de professores e seus desdobramentos.

f) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados: Emerson Rolkouski, no Centro Politécnico UFPR, Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Curitiba – PR, e-mail: rolkouski@uol.com.br, telefone (41) 3361-3000, no horário das 13h30 às 17h00. Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino na Rua Professor Oscar Kolbe, 210, Curitiba – PR, e-mail: vivianeclnunes2016@gmail.com, telefone (41) 985045592. Para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) entrevistado(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material – áudio obtido através de entrevistas – será utilizado para essa pesquisa e ficarão sobre responsabilidade da pesquisadora, sendo descartado após 5 anos.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

j) Após realizar a entrevista, sua fala será transcrita, depois textualizada, ou seja, reagrupada por temas, promovendo-se exclusão de repetições e de vícios de linguagem. Esse texto voltará para o entrevistado para que ele leia e possa incluir ou excluir informações, vetar e alterar o texto antes da divulgação e publicação, conforme sua vontade. Após essa aprovação, seu depoimento será divulgado na dissertação de mestrado e em revistas de Educação e Educação Matemática, onde enfoquem a pesquisa e o resultado da mesma. E também o depoimento ficará de posse do pesquisador e no repositório do Grupo de História Oral de Educação Matemática (GHOEM), que possui um banco dados com entrevistas, que constitui fontes históricas de consulta para outros pesquisadores para uso acadêmico.

k) Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 5º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360-4961, de segunda e sexta-feira das 8h às 12h e 13:30h às 17h ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, Salete Pereira de Andrade, portador do RG nº_____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada de: O PNAIC de Alfabetização Matemática: ranços e avanços, desenvolvida pela pesquisadora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, sob orientação do Professor Doutor Emerson Rolkouski. Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Ciente dos meus direitos confirmo minha participação e o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 23 de abril de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a): Salete Pereira de Andrade

Assinatura da pesquisadora: _____

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS
N.º de CAAE: 31437620.2.3001.0101
N.º do Parecer de aprovação: 4.398.455

ANEXO 1 - LEI N.º 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N.º 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.

Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1.º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
Art. 2.º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
§ 1.º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
§ 2.º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.
§ 3.º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.
§ 4.º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.
§ 5.º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7.º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional no 47, de 5 de julho de 2005.
Art. 3.º O valor de que trata o art. 2.º desta Lei passará a vigorar a partir de 1.º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:
I – (VETADO);

II – a partir de 1.º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no Art. 2.º desta Lei, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;
III – a integralização do valor de que trata o art. 2.º desta Lei, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, dar-se-á a partir de 1.º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.
§ 1.º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
§ 2.º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2o desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.
Art. 4.º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3.º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.
§ 1.º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.
§ 2.º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.
Art. 5.º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.
Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.
Art. 6.º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.
Art. 7.º (VETADO)
Art. 8.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187.º da Independência e 120.º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Nelson Machado
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva
José Múcio Monteiro Filho
José Antonio Dias Toffoli

ANEXO 2 - PORTARIA N.º 867, DE 4 DE JULHO DE 2012

PORTARIA N.º 867, DE 4 DE JULHO DE 2012.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO
DOU de 05/07/2012 (n.º 129, Seção 1, pág. 22)

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o Art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e no art. 2.º do Decreto n.º 6.094 de 2007, no art. 2.º do Decreto n.º 6.755 de 2009 e no art. 1.º, parágrafo único do Decreto n.º 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1. - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3.º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos Estados, aos Municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único - Suprimido

Parágrafo único - A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 2 - 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 o final do 3.º ano 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, 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.

Parágrafo único - A pactuação referida no parágrafo único do art. 1.º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

Art. 3 - A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 4 - Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico

e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos.

Art. 5 - As ações do Pacto 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 3.º 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.

Art. 6 - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7 - O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

§ 1.º - Suprimido.

§ 2.º - Suprimido.

§ 3.º - Suprimido.

Parágrafo único - O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei n.º 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8 - O eixo material didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9 - O eixo avaliação 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 2.º 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 2.º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3.º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep.

Art. 10 - O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do Inep, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada Estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no Estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos Municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11 - Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para estudantes concluintes do 3.º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos estudantes ingressantes e concluintes do 2.º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6, 7 e 8 desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12 - Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13 - Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo Inep;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2.º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os Municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos Municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º

ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 14 - Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo Inep;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 15 - O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização.

Art. 16 - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 3 - MEDIDA PROVISÓRIA N.º 586, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2012

Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012

Publicado por Presidência da República (extraído pelo Jus Brasil)

Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Ver tópico (87 documentos)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1.º Esta Medida Provisória dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Art. 2.º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores;

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

§ 1.º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2.º O apoio financeiro de que trata o inciso II do caput será efetivado na forma estabelecida nos arts. 22 a 29 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 3.º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre:

I - assistência técnica a ser ofertada pela União no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - atividades a serem implementadas para alcançar os objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

III - metas que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Art. 4.º A Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3.º .....

e) prestar assistência técnica e financeira, conforme disponibilidade de dotações orçamentárias, para aperfeiçoar o processo de aprendizagem na educação básica pública, por meio da melhoria da estrutura física ou pedagógica das escolas;

f) operacionalizar programas de financiamento estudantil.

§ 5.º A assistência técnica de que trata a alínea "e" ocorrerá pela disponibilização de bens, materiais pedagógicos e capacitação aos sistemas de ensino e de gestão dos programas educacionais, ou pela disponibilização de instrumentos administrativos que promovam a eficiência na execução das ações e projetos educacionais.

§ 6.º A assistência financeira de que trata a alínea "e" ocorrerá por meio de:

I - transferência de recursos para execução das ações pelos entes federados, por suas redes de ensino ou por unidades executoras e demais entidades que desenvolvam atividades educacionais, conforme legislação orçamentária.

II - concessão de bolsas, ressarcimento de despesas e outros mecanismos de incentivo e reconhecimento ao desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes públicos vinculados à educação ou à execução dos programas educacionais.

§ 7.º A prestação de assistência técnica e financeira referida nos § 5.º e § 6.º será regulamentada pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

Art. 7.º A implementação das ações educacionais a cargo do FNDE será regulamentada por seu Conselho Deliberativo, órgão de deliberação superior, cuja composição e forma de funcionamento constarão de sua estrutura regimental.

.....” (NR)

Art. 5.º A Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2.º .....

§ 6.ª No âmbito de programas de cooperação internacional, a CAPES poderá conceder no Brasil e no exterior, bolsas a estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, vinculados a projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras e estrangeiras associadas, visando a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para educação básica e superior e a internacionalização da produção científica e tecnológica do Brasil. (NR)

Art. 6.º Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de novembro de 2012; 191.º da Independência e 124.º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

ANEXO 4 - LEI N.º 12.801, DE 24 DE ABRIL DE 2013

LEI N.º 12.801, DE 24 DE ABRIL DE 2013.

Conversão da Medida Provisória n.º 586, de 2012

Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3.º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Art. 2.º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; e

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas.

§ 1.º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2.º O apoio financeiro de que trata o inciso II do caput será efetivado na forma estabelecida nos arts. 22 a 29 da Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.

§ 3.º A formação a que se refere o inciso I do caput poderá ocorrer em cursos de pós-graduação nas instituições de educação superior públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

§ 4.º No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, será considerada a especificidade da alfabetização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da articulação com a formação de professores e a disponibilização de tecnologias educacionais, recursos didáticos e metodologias específicas.

Art. 3.º Ato do Ministro de Estado da Educação, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disporá sobre:

I - assistência técnica a ser ofertada pela União;

II - atividades a serem implementadas para alcançar o objetivo do art. 1.º desta Lei;

III - metas, a serem cumpridas até 31 de dezembro de 2022, que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e

IV - introdução, no currículo das instituições de ensino superior, de disciplinas específicas de alfabetização.

Art. 4.º A Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3.º .....

e) prestar assistência técnica e financeira, conforme disponibilidade de dotações orçamentárias, para aperfeiçoar o processo de aprendizagem na educação básica pública, por intermédio da melhoria da estrutura física ou pedagógica das escolas;

f) operacionalizar programas de financiamento estudantil;

g) prestar assistência técnica e financeira, conforme disponibilidade de dotações orçamentárias, para garantir o acesso e a permanência do estudante no ensino superior.

.....

§ 5.º Para a prestação da assistência técnica de que tratam as alíneas, o FNDE disponibilizará:

I - bens, materiais pedagógicos e capacitação aos sistemas de ensino e de gestão dos programas educacionais;

II - instrumentos administrativos, visando a promover a eficiência na execução das ações e projetos educacionais, inclusive em procedimentos licitatórios.

§ 6.º Para execução da assistência técnica pelo FNDE, a disponibilização de instrumentos administrativos compreenderá:

I - a indicação de especificações, padrões, estimativa de preço máximo dos bens e serviços utilizados pelos sistemas educacionais;

II - o gerenciamento de registro de preço, na forma da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, da Lei n.º 10.520, de 17 de julho de 2002, e da Lei n.º 12.462, de 4 de agosto de 2011, para uso dos sistemas de ensino, independentemente da origem dos recursos.

§ 7.º A assistência financeira de que trata a alínea e ocorrerá por meio de:

I - transferência de recursos para execução das ações pelos entes federados, por suas redes de ensino ou por unidades executoras e demais entidades que desenvolvam atividades educacionais, conforme legislação orçamentária;

II - concessão de bolsas, ressarcimento de despesas e outros mecanismos de incentivo e reconhecimento ao desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes públicos vinculados à educação ou à execução dos programas educacionais, na forma, condições e critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

§ 8.º A assistência financeira de que trata a alínea g ocorrerá por meio da concessão de bolsas de estudo e permanência e ressarcimento de despesas dos estudantes, na forma, condições e critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 7.º A implementação das ações educacionais a cargo do FNDE será regulamentada por seu Conselho Deliberativo, órgão de deliberação superior, cuja composição e forma de funcionamento constarão de sua estrutura regimental.

.....” (NR)

Art. 5.º A Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com a seguinte alteração:

Art. 2.º .....

§ 6.º No âmbito de programas de cooperação internacional, a Capes poderá conceder bolsas, no Brasil e no exterior, a estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, vinculados a projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras e estrangeiras associadas, visando à formação inicial e continuada de profissionais do magistério para educação básica e superior e à internacionalização da produção científica e tecnológica do Brasil." (NR)

Art. 6.º A Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 5.º .....

VII - comprovação de idoneidade cadastral do(s) fiador(es) na assinatura dos contratos e termos aditivos, observando o disposto no § 9.º deste artigo.

§ 4.º Na hipótese de verificação de inidoneidade cadastral do(s) fiador(es) após a assinatura do contrato, ficará sobre estado o aditamento do mencionado documento até a comprovação da restauração da idoneidade ou a substituição do fiador inidôneo, respeitado o prazo de suspensão temporária do contrato.

.....(NR)

Art. 7.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2013; 192.º da Independência e 125.º da República.

DILMA ROUSSEFF
Guido Mantega
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

ANEXO 5 - PORTARIA N.º 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012

PORTARIA N.º 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

DOU de 18/12/2012 (n.º 243, Seção 1, pág. 15)

Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do Art. 2.º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e art. 2.º, § 1.º da Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012, resolve:

Art. 1.º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 2.º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e

II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os professores alfabetizadores.

Art. 3.º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

§ 1.º - Os recursos para realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência.

§ 2.º - As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: aquisição de equipamentos; material de consumo; contratação de serviços; pagamento de diárias e passagens; e apoio técnico.

§ 3.º - A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores poderão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 4.º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

I - coordenador-geral da IES;

II - coordenador-adjunto junto à IES;

III - supervisor junto à IES;

IV - formador junto à IES;

V - coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios;

VI - orientador de estudo; e

VII - professor alfabetizador.

§ 1.º - Suprimido.

§ 2.º - Suprimido.

Art. 5.º - O coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores deverá ser indicado pelo dirigente máximo da IES, que o escolherá, prioritariamente, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo da IES;

II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e

III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único - O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação Básica/MEC, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia de seu Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinada e homologada pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 6.º - O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na IES, devendo ser selecionado dentre os que reúnam, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;

II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e

III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

§ 1.º - A indicação do coordenador-adjunto deverá ser homologada pelo dirigente máximo da IES, em seu Termo de Compromisso.

§ 2.º - As IES responsáveis pela realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em mais de uma unidade da federação poderão indicar até um coordenador-adjunto para cada Estado de atuação.

Art. 7.º - Os supervisores serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e

II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

Parágrafo único - Caso já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, o supervisor selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir esta função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos de sua jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

Art. 8.º - Os formadores serão selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência

exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;

II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;

III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e

IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

Art. 9.º - O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos Estados ou nos Municípios será indicado pela respectiva secretaria de educação e deverá ser selecionado, preferencialmente, dentre aqueles que atendam às seguintes características cumulativas:

I - ser servidor efetivo da secretaria de educação;

II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no Ciclo de Alfabetização;

IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no Ciclo de Alfabetização e de mobilizá-los; e

V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

§ 1.º - É vedada a designação de qualquer dirigente da educação do Estado, do Distrito Federal ou do Município para atuar como coordenador das ações do Pacto.

§ 2.º - Na hipótese de a secretaria não conseguir selecionar um profissional com o perfil requerido ou com disponibilidade para assumir a coordenação das ações do Pacto entre os servidores de seu quadro efetivo, poderá, excepcionalmente, indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário.

§ 3.º - Caso o coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos Estados ou nos Municípios já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos da jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 4.º - O atendimento aos requisitos estabelecidos no caput e nos §§ 1.º, 2.º e 3º deste artigo é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Art. 10 - Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e

III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

§ 1.º - Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos

orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser profissional do magistério efetivo da rede;

II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e

III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

§ 2.º - Os coordenadores pedagógicos só poderão participar da Formação, na condição de professores, alfabetizadores e receber a respectiva bolsa de estudo se atenderem aos seguintes requisitos cumulativos:

I - lecionar em turmas do 1.º, 2.º, 3.º ano ou em turmas multisseriadas formadas por estudantes desses anos; e

II - constar do Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação do qual participará.

§ 3.º - Os requisitos previstos no caput e nos §§ 1.º e 2.º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) orientador(a) de estudo no ato da matrícula na IES responsável pela Formação.

Art. 11 - O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1.º - O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

I - deixar de cumprir os requisitos previstos no art. 10 desta Portaria; ou

II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

§ 2.º - Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do Pacto no Estado ou Município deverá encaminhar documento que a justifique à IES formadora.

§ 3.º - Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 12 - Revoga-se o parágrafo único do art. 7.º da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012.

Art. 13 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO 6 - PORTARIA N.º 90, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2013

PORTARIA N.º 90, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2013

Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe é conferida pelo art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2o , § 1o , da Medida Provisória no 586, de 8 de novembro de 2012, bem como no art. 4o da Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012,resolve:

Art. 1o Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

I - R$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador;

II - R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;

III - R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e Municípios;

IV- R$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V - R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;

VI - R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e

VII - R$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

Art. 2o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 7 - PORTARIA N.º 57/2012, 29/10/2012

PORTARIA N.º 57/2012, 29/10/2012.

Designa Comissão Técnica para acompanhar e proceder o Cadastramento e Classificação de Orientador de Estudo para os Profissionais do Magistério.

A SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCACAO, no uso das atribuições que o cargo lhe confere, e considerando a Edital 07/2012 que estabelece os requisitos e disciplina o cadastro do Profissional do Magistério para atuação como Orientador de Estudo e em conformidade com as diretrizes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC, instituído pela Portaria n.º 867 de 04 de julho de 2012, do Ministério da Educação MEC, RESOLVE:

Art. 1.º Instituir a Comissão Técnica para acompanhar e proceder o Cadastramento e Classificação de Orientador de Estudo para os Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2.º Compõem a Comissão:

- Maria Jose Ripol Diniz Serenato - matricula 3085
- Maria do Carmo Souza Neto Schellin - matricula 87920
- Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro - matriculas 65186 e 53027
- Marilia Marques Mira - Matricula 37234
- Sandra Mara Castro dos Santos - matriculas 37830 e 65172
- Rejeane Stahlschmidt Pimentel Karam matricula 35288
- Juciara Mendes de Castro Vatrim matricula 77338

Art. 3.º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCACAO, em 29 de outubro de 2012.

LILIANE CASAGRANDE SABBAG-SECRETARIA MUNICIPAL

EDITAL N.º 07 /2012

Regulamenta a realização de procedimento interno para seleção de Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino, para atuar como Orientador de Estudo no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC.

O Município de Curitiba, por meio da Secretaria Municipal da Educação, no uso de suas atribuições legais, torna publica a chamada para cadastramento e seleção de Orientador de Estudo para atuar em Curso de Formação de professor alfabetizador do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em conformidade com as diretrizes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC, instituído pela Portaria n.º 867 de 04 de julho de 2012, do Ministério da Educação MEC, nos termos do presente Edital.

1. Das Normas Gerais

1.1 O processo de que trata este Edital tem a finalidade de selecionar, classificar e cadastrar os interessados em atuar como Orientador de Estudo no Curso de Formação Continuada para professor alfabetizador da Rede Municipal de Ensino.

1.1.1 Ficam previamente selecionados e classificados os tutores do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem

e os profissionais dos níveis Central e Regional que atuam na formação continuada de professores nos componentes curriculares Alfabetização e Língua Portuguesa.

1.2 O procedimento aqui previsto será realizado durante os meses de outubro e novembro de 2012, sob a responsabilidade de uma Comissão Técnica especialmente constituída para tal fim, designada pela Secretaria Municipal da Educação.

1.3 Os Orientadores de Estudo deverão participar da formação especifica a ser ofertada pela rede de Universidades indicadas pelo Ministério da Educação - MEC, com certificação pela Universidade responsável.

1.3.1 A formação terá uma carga horaria total de 200 horas de duração, constando uma formação inicial com carga horaria de 40 horas, com as atividades previstas no item 8 deste Edital, conforme cronograma a ser confirmado pela Universidade responsável.

1.4 Cada Orientador de Estudo recebera uma bolsa paga pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), no valor mensal de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), durante o período de participação do profissional do magistério no PNAIC.

1.5 O Orientador de Estudo selecionado deverá atuar como formador de professores alfabetizadores do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em curso presencial e a distância, com carga horária anual de 120 horas/ano, a partir de 2013.

2. Da Inscrição

2.1 As inscrições deverão ser realizadas no período e 30 de outubro até 9 de novembro de 2012.

2.2 Para se inscrever o candidato deverá acessar o site www.cidadedoconhecimento.org.br, clicar no banner PNAIC Processo de Seleção - ler detalhadamente o presente Edital e seus anexos e:

2.2.1 Imprimir, preencher e assinar o formulário de inscrição (Anexo I), com as informações referentes ao currículo do candidato e anexar documentos comprobatórios das informações: cópia dos diplomas e certificados de docência.

2.2.2 Imprimir e preencher a Declaração de disponibilização de funcionário (Anexo III), contendo assinatura do diretor da Unidade em que atua o interessado.

2.2.3 Imprimir a declaração funcional obtida no site RH 24 horas (entrar no RH 24 horas, clicar em vida funcional, em seguida, clicar em declaração funcional).

2.3 O preenchimento do Formulário de Inscrição (Anexo I), bem como a entrega ou envio da documentação exigida, nos termos do Edital, manifestarão a concordância e sujeição do inscrito a todas as disposições do mesmo.

2.4 Declaração falsa ou inexata de dados constantes no Formulário de inscrição (Anexo I), bem como a apresentação de documentos falsos acarretara a sua nulidade, sem prejuízo de demais sanções cabíveis.

3. Da Entrega Da Documentação

3.1 Toda a documentação necessária para a inscrição do candidato deverá ser entregue em envelope fechado, das 8h às 12h e das 14h às 18h, até o dia 09 de novembro de 2012, no Protocolo Geral da SME, a Avenida Joao Gualberto, 623 - Térreo - Alto da Gloria Curitiba Paraná, devendo constar na parte da frente do envelope:

A Secretaria Municipal da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, 7o andar, Torre A

PROCESSO DE SELECAO PNAIC

ORIENTADOR DE ESTUDO

DOCUMENTACAO PARA O PROCEDIMENTO INTERNO DE SELECAO

Nome completo do candidato: _____

3.2 A entrega da documentação exigida nos termos deste Edital manifestara a concordância e sujeição do inscrito a todos os seus termos e as normas do PNAIC.

4. Dos Requisitos Para Participação Neste Procedimento

4.1 Os interessados deverão ser servidores efetivos, em exercício na Rede Municipal de Ensino, possuir graduação em Pedagogia ou Letras, ter disponibilidade para participar e atuar como formador e preencher um dos requisitos abaixo elencados e serão pontuados conforme a tabela do Anexo II deste Edital.

4.1.1 Possuir experiencia em formação de professor alfabetizador;

4.1.2 Possuir experiencia em formação na área pedagógica;

4.1.3 Possuir experiencia comprovada de, no mínimo, três anos de docência em classes de alfabetização regular, atuando com crianças;

4.1.4 Ocupar o cargo de Profissional do Magistério, área de atuação Suporte Técnico Pedagógico em um padrão.

4.2 Será eliminado do procedimento aqui regulamentado, o candidato que:

4.2.1 Receber bolsa de estudo de outro programa federal de formação inicial ou continuada;

4.2.2 Não tiver disponibilidade para dedicar-se a formação que lhe ofertada para Orientador de Estudo e a formação dos professores alfabetizadores da Rede previstas para ocorrer em um encontro de 08 horas por mês, no sábado (manhã e tarde) ou dois encontros por mês de 04 horas, no período noturno, conforme organização, a ser divulgada em fevereiro de 2013.

4.3 A disponibilização de horário do inscrito neste processo de seleção deverá ser atestada pela direção da unidade educacional de efetivo exercício do profissional do magistério, garantindo-se que a participação do Orientador de Estudo do PNAIC não trará prejuízo as demandas da unidade.

5. Do Número de Vagas

5.1 Serão ofertadas, inicialmente, 75 (setenta e cinco) vagas para Orientador de Estudo, sendo 50 (cinquenta) preenchidas pelos inscritos que obtiverem maior pontuação neste processo de seleção e 25 (vinte e cinco) preenchidas pelos selecionados conforme o subitem 1.1.1 - Das Normas Gerais, deste Edital.

6. Da Seleção

6.1 Serão submetidos a seleção os candidatos que tiverem apresentado toda a documentação prevista neste Edital, a saber:

6.1.1 Formulário de Inscrição (Anexo I) devidamente preenchido;

6.1.2 Cópia dos diplomas e certificados de docência;

6.1.3 A Declaração de disponibilização de profissional do Magistério (Anexo III) assinada pelo Diretor da Unidade onde atua o interessado;

6.1.4 Declaração Funcional.

6.2 A Comissão Técnica fara a verificação dos documentos apresentados e procedera a análise do Formulário de Inscrição, pontuando os candidatos de acordo a Tabela de Pontuação (Anexo II).

6.3 A classificação será pela ordem decrescente da somatória de pontos obtidos pelo candidato no Anexo II.

6.4 Havendo empate na pontuação, os critérios de desempate serão, sucessivamente:

6.4.1 Maior tempo de serviço na RME de Curitiba (contado em ano, mês e dia);

6.4.2 Mais idoso (contado em ano, mês e dia).

6.5 Eliminado do procedimento o candidato que não apresentar todos os documentos discriminados nos subitens 6.1.1 a 6.1.3.

7. Das atribuições Do Orientador De Estudo

7.1 São atribuições do Orientador de Estudo:

7.1.1 participar da formação especifica inicial de 40 horas, que realizada em 5 (cinco) dias consecutivos, no mês de dezembro de 2012, no período matutino e vespertino, e da formação continuada que acontecera ao longo de 2013. A divulgação das datas fica sob responsabilidade da respectiva Universidade formadora;

7.1.2 ministrar 8 (oito) horas mensais de curso de formação aos professores alfabetizadores, sendo uma turma de vinte e cinco a trinta e quatro professores de 1o, 2o ou 3o ano, para cada Orientador de Estudo. O curso poderá acontecer no formato de um encontro de 8 horas (manhã e tarde) por mês aos sábados ou em dois encontros de 4 horas (noite) por mês, em locais próximos as Regionais da Educação ou no Centro de Capacitação da SME, conforme orientações a serem definidas por ocasião da organização das turmas;

7.1.3 acompanhar a pratica pedagógica dos cursistas;

7.1.4 avaliar a frequência e participação;

7.1.5 manter o registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos formadores;

7.1.6 apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes a formação.

8. Do cronograma de trabalho do Orientador de Estudo Dezembro de 2012 Curso de formação (primeira etapa de 40 horas) previsto para a semana de 10 a 14 de dezembro , nos períodos manhã e tarde; Fevereiro a marco de 2013 realizar 8 (oito) horas mensais de formação com os professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação; Marco a abril de 2013 - realizar 8 (oito) horas mensais de formação com os professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação; Abril a maio de 2013 participar da segunda etapa de formação dos Orientadores de Estudo; realizar 8 (oito) horas mensais de formação com os professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação; Maio a junho de 2013 - realizar 8 (oito) horas mensais de formação com os professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação; Junho a julho de 2013 - realizar 8 (oito) horas mensais de formação com os professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação; Julho a dezembro de 2013 Participar das próximas etapas de formação dos orientadores e dar continuidade a formação dos professores alfabetizadores e demais atividades previstas na formação.

9. Da divulgação do processo seletivo

9.1 A divulgação da lista dos Orientadores de Estudo selecionados no Portal Cidade do Conhecimento, www.cidadedoconhecimento.pr.gov.br no dia 13 de novembro de 2012.

10. Das Disposições Finais

10.1 Antes de efetuar a inscrição, o candidato devera certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para concorrer neste processo de cadastramento e seleção;

10.2 A Comissão Técnica reserva-se o direito de, a qualquer tempo, solicitar documentos comprobatórios apontados no Formulário de inscrição (Anexo I), declarados pelos candidatos.

10.3 A qualquer tempo poderá ser anulada a inscrição do candidato se for verificada falsidade e/ou irregularidade nas declarações ou documentos apresentados.

10.4 Os candidatos que não forem selecionados entre as 75 vagas farão parte do cadastro de reserva e poderão ser convocados se novas vagas vierem a existir.

10.5 O candidato poderá interpor, junto a Comissão Técnica, pedido de reconsideração do resultado do processo de seleção, unicamente no dia 14 de novembro de 2012, das 8h às 17h, protocolando o recurso escrito e arrazoado, no Protocolo Geral da Secretaria Municipal da Educação, situada na Av. Joao Gualberto, 623, Térreo.

10.6 Os pedidos de reconsideração serão apreciados e a resposta dada ao requerente, por telefone, por componente da Comissão Técnica, no dia 19 de novembro de 2012. Desta decisão não caberá recurso.

10.7 Os casos omissos serão decididos pela Comissão Técnica, ouvida a Superintendência de Gestão Educacional da SME.

Curitiba, 29 de outubro de 2012.

LILIANE CASAGRANDE SABBAG-SECRETARIA MUNICIPAL

Diário PR - Município de Curitiba
Publicado em 30/10/2012
http://www.radaroficial.com.br/d/6344468068302848, acesso em 03/01/2020

ANEXO 8 - ORIENTADORES DE ESTUDOS DO PNAIC 2013, COM DESTAQUE PARA OS QUE CONTINUARAM NA FUNÇÃO EM 2014

Orientadores de Estudos do PNAIC 2013, com destaque para os que continuaram na função em 2014

Orientadores de Estudos	Atuou em 2014	Orientadores de Estudos	Atuou em 2014
Alessandra Giacomiti	X	Luciene Souto da Rocha	X
Ana Lúcia Maichak de G. Santos	X	Lucinéia Percigili	
Andrea Garcia Furtado	X	Maíra Galloti Frantz	
Andresa Cristina Cunha	X	Márcia Fernandes Brito	X
xAparecida Abrão Machna		Maria Isabel Porto Tobias	X
Auda Aparecida de Ramos	X	Marisete Maria Lemes Bortolan	X
Carmen Lúcia Brun	X	Marizete Santana dos Santos	X
Catia Alire R. Arend da Silva		Mirtes Sora Dalpizzol	
Célia Gaudeda		Patricia Pereira do Nascimento	X
Christiane Godarth	X	Poliana de Araújo Rodrigues	
Christiane Guimarães Martins	X	Regiane Laura Loureiro	
Cláudia Heloisa de Souza	X	Rita Andreia Moro Senco Zem	
Cláudia Maria dos S. Amiro		Rita de Cássia de V. Dias	
Cristhyane Ramos Haddad	X	Rita de Cássia Pereira da Silva	
Cristiane Malmegrin Elias		Rosangela Gasparim	
Danielle Cristina Ramos		Roseli Aparecida H. B. Barbaresco	
Edilamar Inês A. Bernardi Pires		Rosiane Barbosa	
Elaine Dorotéia Hellwing Braz		Rosimeri Becher	X
Elisandra Cecília Schwanka	X	Rozane de Fátima Zaionz Rocha	
Erika Christina Lima P. Motta	X	Rute Conceição Pereira Santos	X
Fabiana de Sales Motta da Cruz	X	Sandra Mara Budal	X
Fernanda Belini Langbecker	X	Silvia Andreia Meirelles Zanquettin	
Fernanda Zimmermann		Silvia Regina F. de C. Schroeder	X
Gessimi Ribeiro de Souza		Simone Muller	
Giovana de Figueiredo Patussi	X	Simone Pacheco Nissen	
Giseli Marzalek Gumeia		Simone Rocha Spizewski	X
Greici de Camargo Margarida	X	Simone Weinhardt Withers	X
Janete da Silva Melo		Sueli Barbieri Miqueletto	
Janete Roling Spadari		Teresinha da Silva Medeiros	X
Jocimara de Barros Bandeira	X	Terezinha das Graças L. Oliveira	
Karin Cristina Santos		Thalita Folman da Silva	
Karla Cristina Grabde		Valdeliz Martins de Souza	X
Katia Santos Lima		Valéria Matos Kasin	
Laura Maria Carbonera		Valesca Rodrigues Keps	
Luana Lopes Torres		Viviane da Cruz Leal Nunes	X
Luciana Zaidan Pereira	X	Viviane Maria Alessi	X

ANEXO 9 - PORTARIA N.º 10, DE 28/02/14

PORTARIA N.º 10, DE 28/02/14
DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO
ATOS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA
N.º 42 - ANO III
CURITIBA, SEXTA-FEIRA, 28 DE FEVEREIRO DE 2014

Estabelece os requisitos e disciplina o cadastro do profissional do magistério para atuação como Orientador de Estudo, e em conformidade com as diretrizes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2014

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que o cargo lhe confere, e considerando o edital, que estabelece os requisitos e disciplina o cadastro do profissional do magistério para atuação como Orientador de Estudo, e em conformidade com as diretrizes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2014, instituído pela Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, do Ministério da Educação – MEC, RESOLVE

Art. 1. Instituir a Comissão Técnica para acompanhar e proceder ao cadastramento e à classificação de Orientador de Estudo para os profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2. Compõem a comissão:
Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak – matrícula 50802
Elaine Doroteia Hellwig Braz – matrículas 71588 e 25841
Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro – matrículas 62186 e 53027
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini – matrícula 77535
Magali Quintana Pouzo Minatel – matrícula 54642
Maíra Gallotti Frantz – matrículas 57252 e 159247
Marília Marques Mira – matrícula 37234
Nelem Orlovski – matrícula 54949
Ramolise do Rocio Pieruccini – matrículas 54278 e 30275
Salete Pereira de Andrade – matrículas 50162 e 87181
Waldirene Sawozuk Bellardo – matrícula 88814

Art. 3. Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Secretaria Municipal da Educação, 27 de fevereiro de 2014.

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo: Secretária Municipal da Educação

ANEXO 10 - ORIENTADORES DE ESTUDOS DO PNAIC 2014

Orientadores de Estudos do PNAIC 2014

Adriana Mensa da Silva	Jucimara de Barros Bandeira
Adriana Ramos Silveira Ikeda	Juliana Vicente Mariano Luchtenberg
Adriana Rodrigues da Rocha Santos	Kellycristine do Rocio de Oliveira
Alessandra Giacomiti	Leila Gurovski
Ana Cristina Zanon de Araújo	Lidiane Conceição Monferino
Ana Lúcia Maichak de Góis Santos	Luciana Zaidan Pereira
Ana Lúcia Rodrigues	Luciene Souto da Rocha
Ana Paula Dalagassa Rossetin	Márcia Adriane Falat Tortato
Ana Paula Franco Miccelli	Márcia Fernandes Brito
Ana Paula Ribeiro	Maria Isabel Porto Tobias
Andrea Garcia Furtado	Marisete Maria Lemes Bortolan
Andresa Cristina Pisa	Marizete Santana dos Santos
Angela Cristina Piotto	Nefertite Amorim de Oliveira
Arlete de Fátima Panichi da Cunha	Patricia do Rocio Merlin
Auda Aparecida de Ramos	Patricia Pereira do Nascimento
Carmem Lúcia Brun	Rosana Silva Pereira
Christiane Godarth	Rosenilda Pereira do Nascimento
Christiane Guimarães Martins	Rosimere Becher
Clarice Moreira Fortes Otto	Rute Conceição Pereira Santos
Claudia Cristiane Alberti dos Santos	Sandra Mara Budal
Cláudia Heloisa de Souza	Sandra Mara Piotto
Cristhyane Ramos Haddad	Silvia Angela de Campos Koppe
Daniela Cristina Pereira Nogueira	Silvia Regina Franco de C. Schroeder
Daniela Paula S. B. Pressanto	Simone Muniz do C. Staniszewski
Diogo Grande	Simone Rocha Spizewski
Elisandra Cecília Schwanka	Simone Weinhardt Withers
Ellen D'Ázevedo Luz	Solange Tiemi Togami P. Machado
Erika Christina Lima Pereira Motta	Sueli Caraço Barbieri
Fabiana de Sales Motta da Cruz	Tânia Mara Dall Alba
Fernanda Belini Langbecker	Teresinha da Silva Medeiros
Fernanda Karina Fand	Talitha Freitas A. Estruc Clemente
Giovanna de Figueiró Patussi	Valdeliz Martins de Souza
Gisele Cutchma Wu	Vanda Maria de Sousa
Gisele Pereira Leal	Vanessa de Paula
Greici de Camargo Margarida	Viviane da Cruz Leal Nunes
Janaina Aparecida R. de Almeida	

ANEXO 11 - LOCAIS ONDE ACONTECERAM A FORMAÇÃO DO PNAIC 2013 E 2014

Locais onde aconteceram a formação do PNAIC 2013 e 2014

2013	2014
Centro de Capacitação SME – NRE MZ	Centro de Capacitação SME – NRE MZ
EM Colombo – NRE BN	EM Professor Brandão – NRE MZ
EM Paulo Freire – NRE BN	EM Augusta Gluck Ribas – NRE BN
EM Paranavaí – NRE BQ	EM Colombo – NRE BN
EM Francisco Hubert – NRE BQ	EM Paulo Freire – NRE BN
EM Guilherme Butler – NRE BQ	EM Paranavaí – NRE BQ
EM José Wanderley Dias – NRE BV	EM Francisco Hubert – NRE BQ
EM Kó Yamawaki – NRE BV	EM Guilherme Butler – NRE BQ
EM Ricardo Krieger – NRE BV	EM José Wanderley Dias – NRE BV
EM Joaquim Távora – NRE CIC	EM Kó Yamawaki – NRE BV
EM Ulisses Falcão Vieira – NRE CIC	EM Eny Caldeira – NRE BV
EM Durival de Britto – NRE CJ	EM Joaquim Távora – NRE CIC
EM Linneu F. do Amaral – NRE CJ	EM Mª do Carmo Martins – NRE CIC
EM Omar Sabbag – NRE CJ	EM Monteiro Lobato – NRE CIC
EM Umuarama – NRE PN	EM Durival de Britto – NRE CJ
EM Ivaiporã – NREPN	EM Linneu F. do Amaral – NRE CJ
EM Papa João XXIII – NRE PR	EM Omar Sabbag – NRE CJ
EM Dona Pompília – NRE TQ	EM São Mateus – NRE PN
EM dos Vinhedos – NRE SF	EM Ivaiporã – NREPN
	EM Papa João XXIII – NRE PR
	EM Dona Pompília – NRE TQ
	EM dos Vinhedos – NRE SF
	EM Boleslau Falarz – NRE SF