

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: O Imaginário das Orientadoras de Estudos de Barra do Bugres – MT

Valdineia Ferreira dos Santos Piasson¹
Cláudia Landin Negreiros²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada no interior do estado de Mato Grosso, no município de Barra do Bugres, referente à formação continuada do PNAIC em Matemática. Sob o viés da Análise de Discurso – AD de vertente francesa, procurou-se revelar o imaginário das orientadoras do programa PNAIC, a Coordenadora Municipal – CM e a Orientadora de Estudos – OE, da rede municipal de ensino, no curso de formação continuada de Matemática. Os resultados indicaram que, para as orientadoras municipais do PNAIC, o curso constituiu-se em um espaço de formação que suscitou a reflexão das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, com vistas a minimizar as lacunas da formação docente no ensino de Matemática. Também evidenciaram que, no imaginário da CM e da OE, há duas representações de formação continuada bem distintas: uma anterior e outra posterior à formação do PNAIC, que nos revelam o imaginário delas de “professor, aluno, escola e Matemática.”

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de professores alfabetizadores; Políticas Educacionais; PNAIC; Análise de Discurso.

CONTINUOUS TEACHER FORMATION IN THE PNAIC: THE IMAGINARY OF THE STUDY ADVISERS OF BARRA DO BUGRES-MT

ABSTRACT

This article presents the results of a master's research conducted in the interior of the state of Mato Grosso, in the municipality of Barra do Bugres, referring to the continuous teacher formation of the PNAIC in Mathematics. Under the bias of Discourse Analysis - AD of French strand, we tried to reveal the imaginary of the study advisers of the PNAIC program, the Municipal Coordinator - CM and the Advisor of Studies - OE, of the municipal school network, in the course of continuous formation of Mathematics, occurred in 2014. The theoretical framework was based on: Ball and Mainardes (2011), Tardif (2013), Jung and Sudbrack (2016), Pêcheux (2008) and Orlandi (1994, 2000, 2012). The results indicated that, for the municipal study advisers of the PNAIC, the course was a training space that led to the reflection of the pedagogical practices of literacy teachers, with a view to minimizing the gaps in teacher training in the mathematics teaching. They also showed that, in the imaginary of CM and OE, there are two representations very distinct continuous education: one before and the other subsequent to the formation of the PNAIC, which reveal to us their imaginary of “teacher, student, school and Mathematics”.

KEYWORDS: Continuing education of literacy teachers; Educational Policies; PNAIC; Discourse Analysis.

Submetido em: 4/6/2020

Aceito em: 22/7/2021

¹ Autora correspondente: Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Cáceres/MT, Brasil // Secretaria Municipal de Educação SMEC. Barra do Bugres/MT, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8634686536931789>. <https://orcid.org/0000-0003-3566-6104>. valpiasson@gmail.com

² Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Cáceres/MT, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6987475976326232>. <https://orcid.org/0000-0003-4762-055X>

INTRODUÇÃO

As discussões sobre alfabetização no Brasil têm sido evidenciadas nas políticas educacionais na última década com maior intensidade. Nesse movimento, as políticas públicas educacionais voltam-se para a formação continuada dos professores alfabetizadores, a exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O PNAIC foi um programa de âmbito nacional de formação continuada de professores em serviço que teve início em 2013, visava alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, crianças do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, pactuando metas, firmando compromisso com a alfabetização e o aprendizado das crianças.

A pesquisa, que ora apresentamos, amparou-se metodologicamente na abordagem da pesquisa qualitativa, de Bogdan e Biklen (1994), em que não se busca a comprovação e a validação de hipóteses, fundamenta-se em perceber as múltiplas perspectivas dos sujeitos em sua complexidade.

Já a Análise de Discurso de vertente francesa a AD, inaugurada por Michel Pêcheux, na França, e em Eni Orlandi, no Brasil, foi utilizada nas análises do *corpus*, constituído por entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio da Coordenadora Municipal – CM responsável por todo gerenciamento do programa no âmbito municipal e da Orientadora de Estudos – OE, que atuou como formadora dos professores no curso de Matemática na rede municipal de ensino.

Esta investigação está vinculada à Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática, de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática.

Procuramos responder à seguinte questão: Como as orientadoras de estudos do PNAIC, a CM e a OE, de Barra do Bugres-MT, apresentam, no discurso, o imaginário em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática, ocorrida em 2014? Temos como objetivo geral: compreender, no discurso das orientadoras de estudos do PNAIC, o imaginário em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática.

Este artigo está organizado em: Introdução; Apontamentos das políticas públicas educacionais no Brasil; Formação continuada de professores no contexto do PNAIC; O PNAIC em Barra do Bugres – MT; O referencial analítico: a Análise de Discurso – AD; A análise do *corpus*; e as Considerações Finais.

APONTAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Muitos autores abordam sobre políticas educacionais, dentre eles, Ball e Mainardes (2011) apontam que as políticas educacionais circulam por meio de muitas tensões, que podem direcionar os envolvidos à negação ou à defesa das políticas de maneira que não se reflita profundamente sobre a dimensão de seu alcance a curto e em longo prazo. Os autores reiteram ainda que:

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípio. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem

ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. [...] **Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política** (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14, grifo nosso).

Outro ponto importante que destacamos é que as políticas educacionais estão sempre em movimento, em processo que apresenta lugares de interesse que envolve disputas e embates, são eles: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática (BALL; MAINARDES; 2011).

Nessa direção, Jung e Sudbrack (2016) destacam que as políticas públicas contribuem para análise das ações governamentais que, geralmente, visam minimizar problemas e/ou lacunas educacionais. Porém esses autores ressaltam que tais políticas sofrem influências que podem regular o seu desenvolvimento com restrições políticas, econômicas e sociais. Destacam ainda que a criação das políticas educacionais possui demanda, muitas vezes, implícitas, pois “[...] sua verdadeira origem poderá ser proveniente de pressão de organizações internacionais organizações privadas e/ou de organizações não governamentais” (2016, p. 41). Desse modo, tais influências podem direcionar os objetivos finais das políticas educacionais, bem como estabelecer fortes relações de poder.

Para Rodrigues (2021, p.14), no contexto da legislação da educação escolar, “[...] tudo gira em torno do jogo de interesse que se produz na interface entre a legalidade e a legitimidade da legislação escolar [...]”, o que fortalece as políticas públicas educacionais ligadas ao controle.

Podemos entender, então, que as políticas públicas educacionais estão fundamentalmente atreladas às políticas de governo e às políticas de estado que, nessa relação, as políticas de estado, muitas vezes, se transformam em políticas de governo que delinea todo o processo educacional, seus objetivos e suas finalidades.

Nota-se que na atualidade os discursos governamentais vigentes ressaltam a necessidade de cortes de investimento em todos os setores, mas sabemos que para uma educação pública produtiva, que consiga dialogar com a aprendizagem escolar e com as novas tecnologias digitais, são necessários investimentos diversos na educação como prioridade.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PNAIC

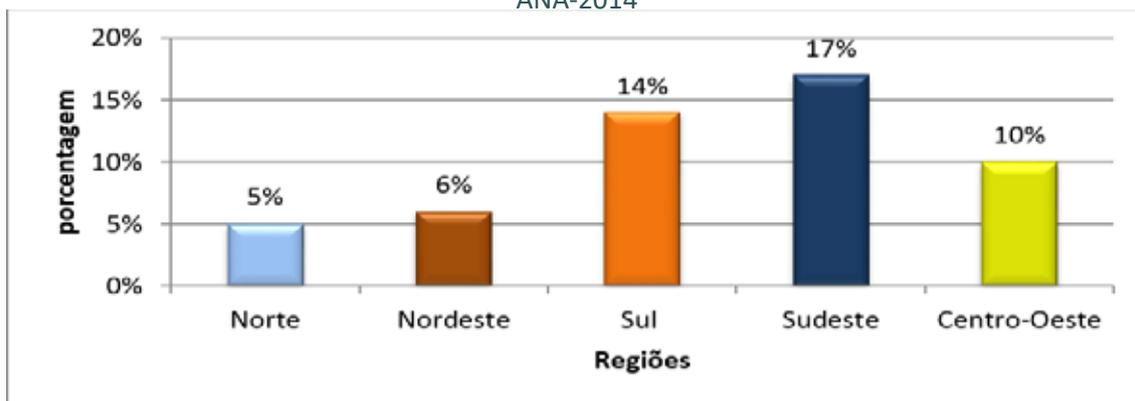
No viés do processo educacional que tem sido condicionado pelas políticas de governo, notadamente, as discussões sobre a educação voltam-se para a alfabetização das crianças brasileiras.

E nessa direção, as avaliações em larga escala têm apresentado índices considerados inadequados para essa fase escolar, apresentando um cenário de não alfabetização em Linguagem e alfabetização em Matemática. Conforme os resultados divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, somente 11% das crianças possuem proficiência máxima em Matemática (BRASIL, 2016).

E para melhor entendermos esses índices, organizamos o gráfico na Figura 1, no qual são apresentados os índices por região do Brasil, mostrando os resultados da Avaliação Nacional.

– ANA em 2014, ano em que estava sendo desenvolvida a formação em Matemática pelo PNAIC.

Figura 1: Percentual de crianças avaliadas como nível 4 – proficiência em Matemática na prova ANA-2014



Fonte: Organizado pelas autoras, Brasil, 2017.

De modo geral, as políticas públicas educacionais têm direcionado a formação continuada aos professores alfabetizadores em que se destaca nos discursos das políticas educacionais como modo de responder às demandas da educação que vem enfrentando alguns dilemas, dentre eles, a não alfabetização das crianças brasileiras no tempo, direcionada para essa finalidade, como explicita o PNAIC (2014), o qual priorizou alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, visando à garantia da continuidade no percurso escolar com efetivo aprendizado que foi se constituindo no PNAIC para além do objetivo de desenvolver-se, mas primordialmente como direito de aprender.

Nessa conjuntura, a formação continuada de professores alfabetizadores ganhou notoriedade com políticas de formação continuada de professores em serviço que deram origem ao PNAIC, dentre elas, destacamos dois programas, ambas do MEC:

- O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, com curso anual de 160 horas de formação, que ocorreu em 2000 e 2001, direcionado aos professores da Educação Infantil e do ensino Fundamental, cuja finalidade foi propor novas metodologias de alfabetização ao professor alfabetizador (BRASIL, 2001);
- Pró-letramento, Mobilização pela Qualidade da Educação, que visou à qualidade de ensino na leitura e na escrita e também em Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, com 84 horas de forma presencial e 36 horas a distância, totalizando 120 horas de formação (BRASIL, 2012a).

A formação continuada das ações educacionais, de acordo com o MEC (2014), direciona-se para ações articuladas na busca da melhoria da educação básica e enfrentamento de muitos desafios e “[...] nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças sem

exceção e no momento certo: até o terceiro ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2014, p. 6).

Além das características já pontuadas, é a primeira vez que os professores participantes de um programa de formação receberam uma bolsa³ de auxílio financeiro mensalmente, que foi condicionada à realização das atividades de formação presencial, bem como desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, entrega de relatórios de aprendizagem escolar etc.

Nessa circunstância, se delinea o PNAIC como um programa de formação continuada em serviço para todos os entes federados, instituído sob a Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, que objetiva atender as diretrizes do Plano Nacional da Educação (PNE),⁴ o qual é regulamentado pela Lei nº 13.005/2014,⁵ que na meta 5 propõe “[...] alfabetizar

todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, s/p).

Em 2013, iniciou-se o PNAIC em âmbito nacional com a temática de formação em Linguagem para todos os professores do ciclo de alfabetização nos municípios que fizeram a adesão ao programa. Já no ano de 2014, o foco foi em Matemática, formação na qual direcionamos nossa pesquisa. Essa formação ocorreu por meio de um curso que, em 2014, contou com 311.916 professores alfabetizadores brasileiros, com carga horária de 160 horas. Já os OEs contabilizaram 200 horas de formação (BRASIL, 2016).

As formações organizaram-se da seguinte maneira: o professor formador de uma universidade pública realizava a formação aos OEs, que por sua vez realizava a formação com os professores alfabetizadores das escolas públicas nos município de origem, com base nos quatro princípios formativos de atividades pedagógicas. São eles:

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

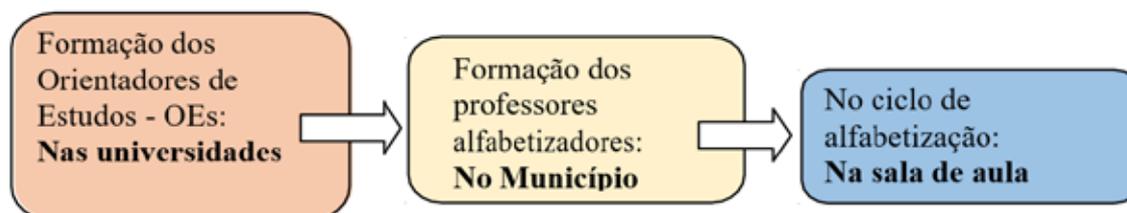
Na Figura 2, apresentamos o organograma da formação continuada do PNAIC no ano de 2014.

³ Portaria nº 154 de 22 de março de 2016. Artigo 2º. Define o valor máximo das bolsas pagas aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC. Disponível em: <http://mec.gov.br/imagem/portarias/Portaria_155.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016

⁴ Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 1 mar. 2017.

⁵ Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

Figura 2: Organograma da Formação Continuada PNAIC-2014



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

O PNAIC apoia-se em quatro eixos de atuação, são eles: Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2014).

O curso de formação em Matemática contou com material impresso de estudos, dentre eles, oito cadernos com os seguintes temas: Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registro e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber, em que a formação continuada do PNAIC fundamentou-se em cinco princípios orientativos, são eles:

A prática reflexiva: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas [...]; A constituição da identidade profissional: [...] momentos de reflexão [...] perceber-se em constante processo de formação; A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudos [...]; O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender [...]; A colaboração: [...] busca-se a formação em rede que visa o aprendizado coletivo [...] (BRASIL, 2014, p.11).

Nessa direção, o programa PNAIC enfatiza que a formação continuada não visa treinamento para o ensino de técnicas a serem reproduzidas, mas como orientação com base teórica metodológica nas práticas pedagógicas que objetivam apresentar diferentes estratégias formativas que podem favorecer suas práticas educacionais, cujo propósito é auxiliar os professores alfabetizadores a compreenderem-se como pessoas que estão em desenvolvimento que os desafia a experimentar novas experiências continuamente para o pleno desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2012b). Sobre essa ótica, o PNAIC destaca que:

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

A formação continuada na escola possui destaques relevantes, acredita-se que o ambiente escolar pode proporcionar discussões de novas possibilidades de resolução

de problemas, considerando as realidades locais e os desafios das práticas pedagógicas. Assim, conforme Pimenta (1995) enfatiza que, embora o professor tenha cursado a universidade para exercer a função de docência, as especificidades educacionais de ensino são notadas no momento em que o docente entra em sala de aula e se coloca diante do que aprendeu na universidade, ou seja, percebe que a formação é inacabada.

De modo geral, conforme alerta Rosa *et al.* (2018), quanto aos programas de formação de professores:

[...] são recorrente programas de formação docente pautados na unilateralidade do conhecimento, atribuindo apenas às disciplinas específicas a responsabilidade pela formação docente, enquanto as pedagógicas apresentam-se como suporte ao curso de Licenciatura, uma vez que a inversão (ou união) desses papéis nos processos formativos vem contribuindo para manutenção dos saberes docentes muitas vezes restritos aos conhecimentos específicos, inviabilizando a sua articulação na prática pedagógica (ROSA *et al.*, 2018, p 71).

O PNAIC EM BARRA DO BUGRES – MT

Em Barra do Bugres, atuaram na rede municipal de ensino uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com formação em Matemática, que atuou como coordenadora geral do PNAIC, a CM e a OE, com formação em Pedagogia, ambas foram as responsáveis pela formação dos professores em Matemática 2014, em que organizamos nossa pesquisa.

As formações destinadas a elas ocorreram no Campus da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT, em Cuiabá. De acordo com o documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2016), as áreas de formação e as respectivas cargas horárias ministradas foram: 200 horas em Linguagem no ano de 2013; 200 horas em Matemática em 2014; 100 horas em Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade em 2015; e 200 horas em Ciências Humanas em 2016.

No âmbito municipal, a formação do PNAIC seguiu o cronograma proposto pelo programa, considerando as especificidades locais, adequando os atendimentos e encontros às necessidades dos professores municipais.

A OE relata que todos os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino participaram e, diante de todo o trabalho e dedicação que o programa demandava, a Secretaria Municipal de Educação Cultura – SMEC alterou sua carga horária de trabalho em dedicação ao programa prevista de 20 horas semanais para 40 horas em dedicação exclusiva, visando acompanhar e orientar os professores.

De acordo com as pesquisadas nos encontros de culminância de formação, reuniam-se os professores alfabetizadores e os professores do 4º e 5º ano, objetivando um diálogo entre os professores com vistas à aprendizagem do aluno, discutindo as possíveis lacunas da formação em Matemática. Nessa circunstância, eles solicitaram essa formação do PNAIC também para eles.

Dessa forma, a formação do PNAIC foi ampliada pela SMEC aos professores do 4º e 5º ano, pois, de acordo com a CM e OE, notava-se a necessidade de continuidade de

uma linguagem matemática mais pedagógica direcionada às dificuldades em matemática que geralmente provinham de lacunas conceituais de matemática consideradas básicas.

Nesse contexto, as atividades das formações continuada, no âmbito do PNAIC, no município direcionaram-se às propostas de atividades, metodologias e fundamentação teórica para o desenvolvimento do planejamento das aulas nas escolas em que foram aplicadas em sala de aula.

De acordo com as pesquisadas, os planejamentos e os projetos educacionais foram debatidos nas formações com a finalidade de exercer reflexão na prática cotidiana, expondo os avanços e as dificuldades a serem superadas, viabilizando novas possibilidades pedagógicas e auxiliando os professores nas ações colaborativas de ensino e aprendizagem, com a finalidade de promover a alfabetização e o desenvolvimento da Matemática na rede municipal de ensino.

O REFERENCIAL ANALÍTICO: A ANÁLISE DE DISCURSO – AD

Como referencial analítico em nossa pesquisa, nos pautamos na AD, de vertente francesa, inaugurada por Michel Pêcheux, na França que é “[...] uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito.” Pêcheux propõe investigar nos entremeios de “[...] (des)construção e compreensão incessante do seu objeto: o discurso” (PÊCHEUX, 2008, p. 7). Nessa perspectiva, a AD propõe um novo cenário de reflexão não só sobre a língua, mas, principalmente, sobre a ideologia.

Eni Orlandi (2000, p.15) fundamenta que o discurso “[...] é assim palavra em movimento, [...]”, sempre com novas possibilidades. Conforme explicita a autora: “[...] as palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, [...], porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, [...]” (ORLANDI, 2012, p. 6-7).

No discurso, o “[...] imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem [...] assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2000, p.42).

Além disso, a autora nos aponta que: “Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência na relação tensa do simbólico com o real imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e sedeslocam” (ORLANDI, 2000, p. 53). Nesse entendimento, “as palavras refletem sentidos de discurso já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo, que a história faz parte da língua” (ORLANDI, 2000, p. 67). E é nesse movimento de reflexão sobre o imaginário que seguiram as nossas análises, as quais apresentamos no item a seguir.

A ANÁLISE DO CORPUS

O *corpus* de nossa pesquisa foi organizado com base em entrevistas gravadas em áudio da CM e da OE, com transcrição literal. Buscou-se, no discurso, não os dizeres já explicitados, mas as marcas que significam no imaginário e que explicitam sentido

aos dizeres no discurso. Destacamos, em negrito, palavras e conjuntos de palavras para facilitar a análise do contexto para o leitor. Nesse cenário, as pistas no discurso da representação do imaginário sobre a formação continuada do PNAIC e do ensino de Matemática foram nosso foco nas Sequências Discursivas-SD submetidas à análise.

Na entrevista da OE, apresentamos, na SD, lembranças da escola e da Matemática, quando tinha que ficar na sala depois do horário de saída, se não respondesse a tabuada corretamente. Vejamos:

Ficava até meio dia na sala. Então, assim, para mim, **não foi prazerosa** (SD-1, OE, 2017).

Notadamente a referência de infância sobre Matemática é marcada por lembranças negativas da Matemática escolar, cujo ensino era focado na memorização e punição.

Sobre suas dificuldades com a Matemática, a OE expõe:

É raro achar um pedagogo que tem facilidade com Matemática [...] aí o que que eu tive que fazer, as aulas de lá eu tive muita dificuldade lá na formação [...] se você ver os livros do PNAIC **mesmo**, eles estão todos riscados, porque eu tive que estudar como se fosse uma aluna **mesmo**. [...] hoje eu falo que eu aprendi [...] eu não sei de cor, mas eu sei resolver (SD-2, OE, 2017).

Essas “aulas de lá”, a OE refere-se à formação do PNAIC na universidade. Tais apontamentos sobre o pedagogo não gostar de Matemática têm circulado em discursos de desprestígio dos professores alfabetizadores, pois algumas pesquisas indicam que a Pedagogia não tem dado conta de toda especificidade do ensino de Matemática.

A pesquisa de Curi e Pires (2004) expõe que os professores dos anos iniciais possuem dificuldades em ensinar Matemática, seja por motivo de aversão a esta área, oriunda talvez por consequência de frustrações pessoais em relação à aprendizagem, durante a vida escolar, ou por problemas de formação acadêmica.

Destacamos que a formação continuada na escola é importante, pois pode minimizar as lacunas na formação inicial do professor alfabetizador. Porém entendemos que a formação do professor dentro de sua complexidade requer não só a formação na escola ou fora dela, mas também acesso aos conhecimentos extras curriculares, cultura, leitura, melhores condições de trabalho, diversas tecnologias digitais e não digitais, de materiais de apoio ao ensino e novos espaços de aprendizagens etc.

Além disso, conforme ressalta Tardif (2013), diante das especificidades do trabalho docente, deve-se levar em consideração que “[...] a atividade docente se caracteriza também por uma complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos” (TARDIF, 2013, p. 229).

Podemos conjecturar que, na formação do PNAIC, o professor estuda, “mesmo”, ou seja, não faz de conta que estuda, movimentando o lugar de professor que estava formado para o sentido no imaginário de que o professor precisa estar sempre em formação, e que no PNAIC a OE buscou aprender, minimizando suas dificuldades com a Matemática.

Nessa relação, o sentido no imaginário no contexto do PNAIC o professor não sabe tudo, mas é aquele que deve estar em constante formação, tornando-se um professor pesquisador, atuante e sempre em busca de novas possibilidades para aprender e ensinar.

Observamos que o PNAIC, como formação continuada de professores, também objetivou desmistificação da Matemática difícil, visando possivelmente uma mudança de ensino de Matemática do professor alfabetizador que, inicialmente rejeitava a Matemática, para um imaginário de reflexão sobre ela. Ou seja, de uma Matemática difícil para uma Matemática possível. Vejamos:

Meu Deus! **Como que a Matemática assim, não é um monstro mesmo!** (Risoscandidos) Monstro é o professor que ensina Matemática. Por que é o que a gente não gosta, é que o pedagogo não gosta, mas a gente não gosta porque não foi ensinada a Matemática prazerosa a Matemática brincando. **Hoje é diferente**, mas antigamente não era assim (SD-3, OE, 2017).

A SD da OE se aproxima das discussões de (DANYLUK, 1999, p. 28) que destaca que a Matemática “[...] é vista por muitas pessoas como a ciência que alguns podem construir e da qual podem desfrutar, restando àqueles que não são gênios a busca de um esforço incomparável do pensamento.” Nota-se que o PNAIC estabelece uma relação no imaginário com a Matemática que visa romper o muro da dificuldade e retirando a carapuça de monstro da Matemática, que nesse movimento a Matemática se transforma hoje, em aprendizagem possível e satisfatória.

Por isso, a AD nos ajuda a compreender esses elementos de reflexão, pois conforme Orlandi (1994), a AD propõe uma forma de pensar sobre o sujeito e o sentido, e que nesse movimento, se há mudança no imaginário da Matemática, possivelmente haverá mudança na relação dos professores com esse campo do saber, minimizando a negação sobre a Matemática, o que pode refletir nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e no ensino de Matemática em sala de aula.

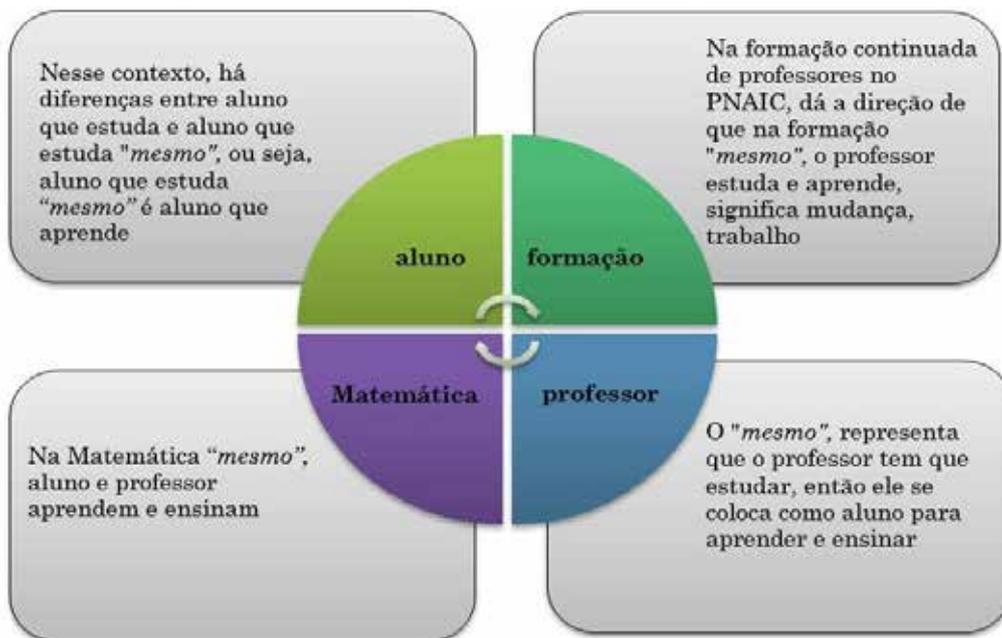
Na dinâmica da formação do PNAIC, notamos que a OE se coloca no lugar de aluna, e para aprender como aluna, ela precisa da ajuda de um professor, estudar os cadernos, etc, colocar-se nesse novo lugar promove uma ruptura da sua posição sujeito professora formada, assumindo um novo imaginário de professora, o de aluna que aprende e estuda. Observe o recorte da SD-04.

A gente sentou no chão, a gente foi aprender a usar o ábaco, foi aprender a usar o material dourado” (SD-4, OE, 2017).

Em diversos momentos da entrevista com a OE, notamos a recorrência da palavra “mesmo”. No dicionário Houaiss, a palavra “mesmo” significa semelhança. No entanto, entendemos que o sentido da palavra “mesmo” da OE constitui outros significados no imaginário, ou seja, o “mesmo”, não significa igualdade, mas sim um suporte que garante autenticidade.

Na Figura 3, apresentamos o organograma do imaginário de “mesmo” da OE no contexto da formação do PNAIC em que o imaginário de aluno, professor, Matemática e deformação de professores são revelados.

Figura 3: Representação de “mesmo” no imaginário da OE.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Já para a CM, o contexto de formação “mesmo” aparece como uma formação que propõe mudança, uma formação em que o professor estuda, exige mudança das práticas pedagógicas. Observemos a SD a seguir:

Eu acho que o PNAIC veio para **mudar** realmente né. Eu acho um projeto maravilhoso, um dos melhores projetos que eu já participei até hoje. Mas, como todos os outros programas, ele tem uma descontinuidade, [...]. Eu achei que foi um dos melhores, que fez muita diferença (SD-5, CM, 2017).

Podemos então conjecturar que as práticas pedagógicas dos professores necessitavam de mudanças e que, no discurso da CM, o PNAIC objetivou essa mudança que na sua perspectiva “fez muita diferença”, o que sugere que no imaginário as formações continuadas anteriores não haviam conseguido promover mudanças efetivas no processo formativo dos professores alfabetizadores.

Em relação às dificuldades dos professores pedagogos, a CM relata que:

Todos tinham dificuldade para trabalhar a Matemática. São pedagogos, a questão da estatística, de como trabalhar estatística né! De como trabalhar os jogos da sala de aula, e aí nós fizemos oficina sobre isso, de como trabalhar os jogos na sala de aula (SD-6, CM, 2017).

Notamos que o relato da CM vai ao encontro com o que diz a OE, no que tange à dificuldade com a Matemática, ou seja, de acordo com as pesquisadas o PNAIC, visou minimizar as tais dificuldades. Além disso, a CM destaca que as formações do PNAIC exigem bastante do professor, ou seja:

[...] que **depois dessas formações** melhorou bastante. Apesar de que os nossos professores [...] muitos [...] deles não querem mudar, não querem mudança, porque não querem trabalho, **porque essa mudança implica em trabalho, a pessoa**

tem que mudar (pausa), e aí são muitas atividades, relatórios, anotações, observações e a maioria dos professores está acostumados a somente passar o conteúdo, e aí dá uma prova para acolher o resultado (SD-07, CM, 2017, grifo nosso).

As sequências discursivas nos apontam que, no discurso da CM, o PNAIC representa **trabalho** e que esse representa **estudos** que são necessários para o **ensino**, o que nos indica que no imaginário da CM, os **estudos** são eficientes e que **trabalho** é sinônimo de **estudo** e de **aprendizagem**. Na Figura 4, apresentamos o organograma do imaginário da CM, no contexto do PNAIC, em que a pesquisa foi evidenciando nos discursos da CM.

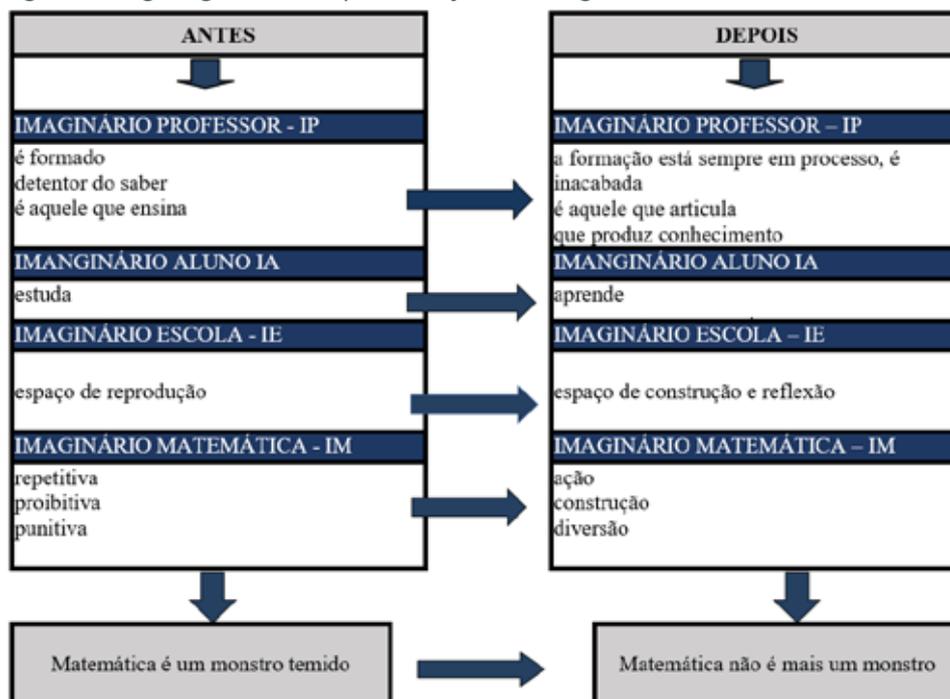
As sequências discursivas da CM e da OE apresentam regularidades e marcas linguísticas que nos revelam o imaginário de professor, aluno, escola e Matemática, que apresentamos no organograma da Figura 5.

Figura 4: Representação do imaginário da CM sobre o PNAIC.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 5: Organograma de representação do imaginário da CM e da OE do PNAIC.



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas análises, 2017.

Podemos notar que o imaginário das pesquisadas nos indica um deslocamento entre o imaginário de “antes” da formação do PNAIC e “depois” da formação do PNAIC, em que o imaginário do professor formado até então, constituído com o saber necessário ao ensino; o “aluno” como ser que deve estudar; a “escola” como espaço de aprendizagem e a “Matemática” como conhecimento difícil. Já após a formação do PNAIC, o “professor” assume uma nova concepção de professor que estuda e que pesquisa; o “aluno” estuda e aprende; a “escola” se configura como um espaço de construção de conhecimento e de reflexão sobre a aprendizagem; a Matemática não deve ser temida, mas sim desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nos orienta a AD, é necessário compreender os significados do *corpus* na historicidade. Nessa perspectiva, a pesquisa nos revelou que, para a CM, apesar do rigor da época e da obediência, a relação com a Matemática trouxeram-lhe boas lembranças que a fizeram, de acordo com o seu relato, a gostar de Matemática. Já para a OE, a representação dada à Matemática demarca momentos difíceis de castigos, principalmente em relação à tabuada.

Nesse contexto, destacamos que as influências desse percurso escolar na infância podem ter contribuído para as dificuldades apontadas pela OE em Matemática, relacionando, em seu imaginário, a Matemática como algo que lhe remete a lembranças de constrangimento e medo.

Assim, a formação do PNAIC, de acordo com a CM e a OE, no município mato-grossense de Barra do Bugres apresentou resultados que indicaram que o PNAIC 2014, como formação continuada de professores em serviço, constituiu-se como espaço de formação de professores que buscou fomentar a reflexão das práticas, com vistas a um ensino de Matemática, direcionada a aprendizagem do aluno, com práticas pedagógicas educacionais que respeita as especificidades das crianças, considerando a infância como tempo importante para o brincar, aprender, mas principalmente como espaço de vivências cidadãs que garantam a aprendizagem em Matemática.

Além disso, nota-se que o PNAIC, enquanto espaço de formação continuada de professores em serviço, se propôs não somente a apontar as lacunas da formação inicial dos professores alfabetizadores no ensino de Matemática, mas como uma estratégia que objetivou minimizar tais problemáticas, com uma formação em Matemática básica e aporte teórico metodológico, pautado no ensino de Matemática, desenvolvidos pelos professores e com espaços de discussões sobre as práticas realizadas nas escolas.

Destacamos que, nesse contexto, há no imaginário da CM e da OE, duas representações: antes da formação do PNAIC e depois da formação, que nos revela o imaginário de professor, aluno, escola e Matemática.

Diante das representações no imaginário de “professor, aluno, escola e Matemática”, entendemos que a formação continuada de professores deve levar em consideração o imaginário, pois os significados apontados sobre a formação continuada passam por esses sentidos que constitui a formação continuada de professores,

validado no imaginário que funcionam no discurso e, possivelmente, nas práticas pedagógicas.

Entendemos que o PNAIC por ter sido uma formação em larga escala em território nacional apresentou novas abordagens metodológicas educacionais, que possivelmente não atendeu todas as demandas de um país tão amplo. No entanto, essa foi uma política educacional de formação continuada de professores alfabetizadores, que colocou os professores brasileiros como protagonistas de sua aprendizagem, apontando as demandas mais emergentes a serem superadas na formação de professores alfabetizadores, propondo estratégias fundamentais.

As políticas públicas educacionais precisam considerar que somos um país plural, nossas escolas necessitam de multiplicidade de olhares, mas principalmente de ações efetivas pautadas na realidade, precisam também de estruturas teóricas metodológicas, de materiais eficientes, de tecnologias digitais e não digitais e novos espaços de aprendizagem, que considere que o aluno não é mais o mesmo, que não são iguais, e que estão em transformação constante. E que os professores precisam ser valorizados profissionalmente com políticas de formação efetivas de ensino nas diversas áreas.

Sabemos que a formação continuada não dará conta de todas as especificidades necessárias na formação do professor e de toda pluralidade que o fazer docente exige, mas certamente a formação do professor alfabetizador requer que ela deva ser concebida em toda sua complexidade na prática, na teoria, nas trocas de experiências, nos cursos, nas diversas formações, evoluindo para uma formação contínua, que favorece o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de apresentação*. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de apresentação. Brasília, 2015. Disponível em: <<file:///E:/user/Downloads/caderno-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Guia do Formador*. Módulo 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral*– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001-guia-geral&Itemid=30192>. Acesso em: 08 fev. de 2017.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolina. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. In: Anais do VIII ENEM. Recife, 2004.

DANYLUK, Ocsanas. A matemática e o trabalho pedagógico. In: RAYS, O. A. Trabalho Pedagógico. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 289-301.

HOUAISS. *Dicionário de língua portuguesa*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

JUNG, Susana Hildegard; SUDBRACK, Edite Maria. *Educação e formação continuada: uma análise do pacionacional do ensino médio – percalços, desafios e possibilidades*. CVC. Curitiba-PR, 2016.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: STEPHEN J.

BALL, JEFFERSON MAINARDES (Org.). *Políticas Públicas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, 2011. p. 143-172.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas-SP. Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em Análise: sujeito, sentido ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano.14, n.61, p. 53-59, 1994.

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

PIMENTA. Selma Garrido. *O pedagogo na Escola Pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

RODRIGUES, Rogério. A estrutura e o funcionamento do ensino e a formação escolar. *Revista Contexto & Educação*, Ano 36, nº113, p.11-25, 2021 Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.11-25>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Néry Furlan; LOCATELLI, Andreia, Brandão. A sistematização dos saberes docentes em suas relações com a formação inicial de professores de química. *Revista Contexto & Educação*, Ano 33, nº105, p. 68-94, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.68-94>>. Acesso em: 04 ago. 2021

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

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0