



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Raquel de Melo Giacomini

**O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Florianópolis

2021

Raquel de Melo Giacomini

**O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Claricia Otto, Dra.

Florianópolis  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Giacomini, Raquel de Melo

O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Raquel de Melo Giacomini ; orientador, Clarícia Otto, 2021.

171 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 3. Prevenção do risco do analfabetismo. 4. Formação continuada de professores alfabetizadores. 5. Governamentalidade neoliberal. I. Otto, Clarícia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Raquel de Melo Giacomini

**O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Clarice Salete Traversini, Dr.(a)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.(a) Simone Sobral Sampaio, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Karina de Araújo Dias, Dr.(a)  
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Prof.(a), Neiva Furlin, Dr.(a)  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof., Jaison José Bassani, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.

---

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Clarícia Otto, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Claricia Otto, pela competência e paciência com a qual conduziu a orientação desta pesquisa, assim como pelo seu carinho, apoio e incentivo, sem os quais talvez não fosse possível chegar até aqui.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assim como ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da instituição, por proporcionar espaços de formação de excelência, onde tive a oportunidade de realizar a minha formação acadêmica desde a graduação.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela concessão de licença aperfeiçoamento, permitindo, assim, a dedicação exclusiva a este trabalho de pesquisa.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pela concessão de bolsa de estudos.

Aos professores Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar, Dr. Everaldo Silveira e Dra. Nilcéa Lemos Pelandré e aos bolsistas Augusto e Tainara, pelo auxílio na coleta de fontes e pelas informações prestadas.

Às professoras Dra. Clarice Salete Traversini, Dra. Karina de Araújo Dias e Dra. Simone Sobral Sampaio, pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação, as quais foram fundamentais para a elaboração do texto final, e por terem aceitado o convite de integrar a banca de defesa final.

Aos professores Dr. Jaison José Bassani e Dra. Neiva Furlin, por aceitarem o convite de integrar a banca de defesa final.

Ao professor Dr. Santiago Pich, pelos seminários especiais ministrados no PPGE/UFSC, intitulados “Biopolítica, governamentalidade e educação”, e “Sexualidade e cuidado de si no pensamento de Michel Foucault”, que muito contribuíram para o entendimento do referencial teórico desta pesquisa.

Aos colegas do grupo Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, Diogo Matheus de Souza, Fabiano Batista Rodrigues, Karina de Araújo Dias, Lara Duarte Souto-Maior, Lara Rodrigues Pereira, Lislely Canola Treis Teixeira, Luíza Vieira Maciel, Mariane Júlia dos Santos (Ane), Marlise Medeiros Nunes e Suéllen de Souza Lemonje, por compartilharmos nossas angústias e alegrias de pós-graduandos, pelos momentos de aprendizagem e pelas alegres confraternizações.

Ao meu companheiro, Thiago do Vale Pereira Livramento, pelo incansável acolhimento, apoio e incentivo.

À minha irmã e amiga, Andréia de Melo Giacomini D' Marco, por estar presente na minha vida, sempre disposta a me apoiar e incentivar de maneira afetuosa.

À minha mãe, Márcia de Melo Giacomini, pelo apoio e torcida para a conclusão do curso de doutorado.

Às amigas Fabiana Dendena, Irma Iaczinski e Sabrina Aparecida da Silva, pelo carinho, incentivo e momentos alegres compartilhados.

## RESUMO

Esta Tese problematiza discursos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, pelo Ministério de Educação (MEC), a fim de atender ao compromisso assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), os quais estabelecem a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa analisou as diretrizes do Programa em âmbito nacional, assim como as ações da formação continuada colocadas em prática em vinte municípios de Santa Catarina, no período entre 2012 e 2016. Com base em Michel Foucault, o objetivo central foi compreender as práticas discursivas no reforço aos processos de subjetivação docente, na direção de identificar as conexões da política educacional que permeia o PNAIC com a governamentalidade neoliberal. Nesse sentido, problematiza as estratégias, as técnicas e os mecanismos na produção de subjetividades docentes, já em curso desde as últimas décadas do século XX. Os aportes teóricos são os conceitos elaborados por Foucault: poder, governo, governamentalidade, discurso e regimes de verdade. As fontes são constituídas por um conjunto de práticas discursivas materializadas nos seguintes documentos: Cadernos de Formação; 118 relatórios sobre a formação continuada; 118 pareceres dos relatórios; 132 relatos de experiências docentes; Portaria nº 867/2012; Manual do Pacto; Resolução nº 4/2013; documento que embasa a implementação do Ciclo de Alfabetização; e Documentos Orientadores das Ações de Formação. Um conjunto de *experts* das instituições de ensino superior é responsável pela implementação do Pacto, por meio de estratégias que assumem o princípio de regulação próprio do mercado, institui práticas de envolvimento para que os professores se tornem protagonistas de sua formação pelo incentivo à produção de discursos sobre si mesmos. Essas estratégias permitem a participação nas relações de poder-saber e faz com que a vida profissional seja ajustada aos mecanismos de tal política: o de atribuir aos professores alfabetizadores desatualização e carências profissionais para que, por vontade própria, participem dos cursos de formação continuada; a potencialização da autoestima para produzir o sentimento de valorização profissional e como técnica de aprimoramento; a exigência de constante prestação de contas, numa espécie de auditoria que permite fazer com que os professores se ajustem ao perfil desejado e possibilita que seu desempenho seja analisado. Diante disso, defendo a tese de que o PNAIC é uma estratégia de governo centrada na lógica do mercado que toma o professor como um capital humano. Essa lógica discursiva do Pacto colabora na produção de um sujeito que já é efeito de um longo processo de atomização da governamentalidade neoliberal. Essa arte de governar faz com que o professor se autogoverne como empresário de si mesmo, e por ter sido constituído para sentir-se sempre em *deficit*, assuma a formação continuada com vistas a redimensionar sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Prevenção do risco do analfabetismo. Formação continuada de professores alfabetizadores. Governamentalidade neoliberal.

## ABSTRACT

This thesis problematizes the discourses about literacy teachers continuing education in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age); created in 2012 by Ministério da Educação (Ministry of Education) in order to fulfill the commitment assumed in the Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Education Development Plan) and the goal 5 of such Plan, which establish the mandatory to literate every children until the end of 3<sup>rd</sup> grade of elementary school. The present piece of research analyzed the guidelines of the Program in the national context, as well as the continuing education actions put into practice in twenty cities in the state of Santa Catarina in the period between 2012 and 2016. Based on Michael Foucault, the central aim was to understand the discursive practices in the reinforcement of the teaching subjective processes in the direction to identify the educational policy connections that surround the PNAIC with the neoliberal governmentality. In this sense, this investigation problematizes the strategies, the techniques and the mechanisms in the production of the teaching subjectivity occurring since the last decades of the 20<sup>th</sup> century. The theoretical baselines are the concepts elaborated by Foucault: power, government, governmentality, discourse, and truth regimes. The sources are constituted by an array of discursive practices materialized in the following documents: Cadernos de Formação (Education notebooks); 118 reports about continuing education; 118 feedbacks of the reports; 132 teaching experiences narratives; Portaria (Ordinance) n. 867/2012; Manual do Pacto (Manual of the Pact); Resolução n. 4/2013, which grounds the implementation of Ciclo de Alfabetização (Literacy Cycle); and Documentos Orientadores das Ações de Formação (Educational Acts Guiding Documents). A group of experts from higher education institution is responsible for the implementation of the Pact through strategies that assume the principle of regulation of the market itself, which establishes practices of involvement, so teachers can be protagonists of their own formative pathway through support for the discourse production about themselves. These strategies allow their participation in the relation of power-knowledge and enable the adjustment of professional life to the mechanisms of such practice: attach outdated and professional deficiency attributes to the literacy teachers in order to guarantee voluntary participation in the continuing education courses; the empowerment of self-esteem to promote professional appreciation feelings and as upgrading technique; the constant demand of accountability through a type of auditorship that permits the teacher to adjust to the desirable profile and allow the analysis of their performance. That said, I advocate the thesis that the PNAIC is a government strategy based on the market logic, which takes the teacher as a human capital. This discourse logic of the Pact corroborates to the production of an individual that is already effect of a long process of atomization of neoliberal governmentality. This ruling art enables the teachers to self-govern as the manager of themselves and as they have been led to feel always in deficit, they can accept the continuing education in order to resize their own teaching practice.

**Keywords:** National Pact for the Literacy at the Right Age. Illiteracy risk prevention. Literacy teachers' continuing education. Neoliberal governmentality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa do Caderno de Apresentação da formação em Língua Portuguesa (2013).....	40
Figura 2 –	Capa do Caderno de Apresentação da formação de Matemática (2014).....	40
Figura 3 –	Capa do Caderno de Apresentação da formação de Alfabetização articulada com as áreas de Ciências Humanas e Naturais (2015).....	41
Figura 4 –	Capa do Caderno de Formação Unidade 1 (2012).....	44
Figura 5 –	Capa do Caderno de Formação de Professores (2012).....	45
Figura 6 –	Capa do volume 1 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”.....	46
Figura 7 –	Capa do volume 2 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”.....	46
Figura 8 –	Capa do volume 3 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”.....	47
Figura 9 –	Capa do volume 4 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”.....	47
Figura 10 –	Capa do volume 5 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”.....	47
Figura 11 –	Organograma da Formação Continuada do PNAIC.....	77

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 –	Polo de formação do PNAIC no Oeste de Santa Catarina.....	42
Quadro 2 –	Formas de seleção e requisitos para integrar a Equipe de formação do PNAIC.....	74
Quadro 3 –	Formas de seleção e requisitos para ser orientador de estudos do PNAIC....	75
Quadro 4 –	Atribuições da Equipe de formação relacionadas ao monitoramento e acompanhamento das ações da formação continuada do PNAIC.....	82
Quadro 5 –	Valores das bolsas da Equipe de formação do PNAIC.....	85
Quadro 6 –	Composição e responsabilidades da Equipe de gestão do PNAIC.....	87

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEPALP	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAMEDUC	Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 A PESQUISA COM FERRAMENTAS DA CAIXA DE MICHEL FOUCAULT.....</b>	<b>23</b>
2.1 PODER, GOVERNO E GOVERNAMENTALIDADE.....	23
2.2 DISCURSOS E REGIMES DE VERDADE.....	34
2.3 AS FONTES À LUZ DE FERRAMENTAS DE FOUCAULT.....	37
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO ARTE DE GOVERNAR...49</b>	<b>49</b>
3.1 O GERENCIAMENTO PARA A PREVENÇÃO DO RISCO DO ANALFABETISMO.....	49
3.2 A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROTAGONISTAS DA SUA FORMAÇÃO.....	65
3.3 A CONSTITUIÇÃO DE <i>EXPERTISES</i> E A PRODUÇÃO DE SABERES PARA GOVERNAR.....	73
<b>4 OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL: AUTOGOVERNO E EMPRESARIAMENTO DE SI.....91</b>	<b>91</b>
4.1 O RECONHECIMENTO DA DESATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	91
4.2 A POTENCIALIZAÇÃO DA AUTOESTIMA.....	107
4.3 O CONSTANTE PROCESSO DE PRESTAÇÃO DE CONTAS.....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>FONTES/DOCUMENTOS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – Cadernos de Formação PNAIC.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – Síntese utilizada nos cursos de formação com a sistematização dos elementos fundamentais para o trabalho com projetos didáticos e sequências didáticas.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO B – Quadros de acompanhamento da aprendizagem da turma e dos estudantes.....</b>	<b>167</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

A epígrafe elegida para começar a apresentação desta Tese traduz o esforço de compreensão teórica que iniciei no curso de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 2011 e 2013. Recém-formada no curso de Pedagogia, ingressei no mestrado e pesquisei acerca do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), um sistema de ensino privado utilizado em escolas públicas de Florianópolis. Como um dos resultados, concluí que esse Sistema produzia uma série de estratégias de vigilância e controle que buscavam normatizar os saberes e condutas docentes, além do currículo escolar (GIACOMINI, 2013).

Tal estudo teve a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis como campo de pesquisa. A RME passou de campo de investigação para meu local de trabalho, no segundo semestre de 2013. Iniciei a carreira docente como professora substituta; e, no final desse mesmo ano, fui aprovada em concurso público e passei a atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as atribuições, além de lecionar, planejar, avaliar, registrar, está a participação em cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A adesão e frequência nos cursos são obrigatórias e não há a possibilidade de escolha pelas temáticas de interesse. Assim sendo, uma vez que atuava em turmas do 2º ano de Ensino Fundamental, em 2014, iniciei a formação continuada disponibilizada pela RME no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mais conhecido pela sua sigla PNAIC ou Pacto.

O PNAIC é um Programa do governo federal, criado em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE-2014), a qual estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental, compromisso já assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. A palavra Pacto remete ao compromisso assumido pelos entes federados, de garantir que a referida meta seja cumprida, ou seja, que todas as crianças de escolas públicas do Brasil sejam alfabetizadas em língua portuguesa e matemática até os oito anos de idade.<sup>1</sup>

A implementação do PNAIC é realizada em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), “pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de

---

<sup>1</sup> O PNAIC foi implementado até 2018.

Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2012, p. 1). Nesse sentido, o Programa é destinado para os professores alfabetizadores, principalmente, definindo quais práticas pedagógicas são desejadas.<sup>2</sup> No estado de Santa Catarina, as diretrizes do PNAIC, que são prescrições em âmbito nacional, foram colocadas em ação pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de 2013.<sup>3</sup>

As ações do Pacto possuem como objetivos, além de alfabetizar todas as crianças de escolas públicas do país até os oito anos de idade, “reduzir a distorção idade-série na Educação Básica”, “melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, “construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 2). Diante desses objetivos, percebo que a formação de professores, em serviço, é uma das estratégias fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica relacionada à alfabetização.

Para que os objetivos do Programa sejam alcançados, foram instituídos pelo MEC quatro eixos de atuação. De acordo com a Portaria nº 867, que implementa as ações do Pacto, publicada em 2012, o primeiro eixo se refere à “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”. A formação continuada destinou-se a professores de escolas públicas que atuam no 1º ano, 2º ano ou 3º ano do Ensino Fundamental e a professores que constituem o conjunto de orientadores de estudos. Os orientadores de estudos ministram a formação para os professores alfabetizadores. Em cada ano a formação continuada de professores tinha uma temática: em 2013, Alfabetização da Língua Portuguesa; em 2014, Alfabetização em Matemática; em 2015, Alfabetização articulada com as áreas de Ciências Humanas e

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo “professor alfabetizador” para referir-me aos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme consta nos documentos tomados como fonte nesta pesquisa. Em alguns momentos, ao longo do texto atribuo a qualidade de “professor alfabetizador do PNAIC” para referir-me à subjetividade docente produzida pelos processos de formação continuada do Programa.

<sup>3</sup> O NEPALP foi criado em 2001 e é constituído por educadores da educação básica e do ensino superior de diferentes instituições. Tem por objetivos contribuir com estudos e investigações científicas sobre educação na área de conhecimento da alfabetização, língua portuguesa e literatura, com ênfase no ensino e na formação de educadores; e fortalecer o diálogo de professores da universidade com professores do ensino fundamental, médio e superior, secretarias de educação do estado e de municípios e ministério da educação, articulando instâncias de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da pesquisa, o NEPALP atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC, pela produção de dissertações e teses que congregam as ações de pesquisa a objetivos do NEPALP. Na extensão, a atuação dos participantes do NEPALP destaca-se pela implementação de Programas na educação básica. Disponível em: <https://nepalp.ufsc.br/pagina-exemplo/>. Acesso em: 25 out. 2020.

Naturais; e, em 2016, foram retomadas as discussões dos anos anteriores. Os dados a seguir demonstram a amplitude do Programa em relação ao número de participantes:

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).<sup>4</sup>

O segundo eixo, “Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais”, está relacionado com a disponibilização de materiais por intermédio de programas do MEC. São livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras complementares pelo PNLD-Obras Complementares; obras de referência de literatura, de pesquisa e de apoio pedagógico aos professores pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).<sup>5</sup> Além disso, também são enviados às escolas jogos de alfabetização e tecnologias digitais de apoio. Todos esses materiais constituem um acervo para subsidiar as almejadas novas práticas dos professores nas escolas, para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento.

O terceiro eixo envolve a “avaliação”, que trata da implementação de avaliações em larga escala para aferir a qualidade da alfabetização. Dentre as avaliações está a Provinha Brasil. Essa avaliação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), sendo esse Instituto que faz o tratamento das informações das provas para a divulgação nas escolas e secretarias de educação. Outra avaliação é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA),<sup>6</sup> criada pelo Inep, especificamente, para avaliar os níveis

---

<sup>4</sup> A formação continuada iniciou em 2013 e, em 2016, foi ampliada para os coordenadores pedagógicos. Em 2017, o PNAIC foi ampliado para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Além disso, em 2017, o PNAIC introduziu em suas ações o Programa Novo Mais Educação (PNME), inclusive com formação continuada para os profissionais, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. No âmbito do PNME, são atendidos estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que estão inseridos em políticas de Educação em Tempo Integral.

<sup>5</sup> O PNLD é um Programa que avalia e disponibiliza obras didáticas (dentre elas: livros didáticos, livros de literatura, dicionários, entre outros) para todas as escolas públicas de educação básica do país. Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. O PNBE é um Programa que distribui obras de literatura, de pesquisa e de referência para todas as escolas públicas de educação básica do país, com o objetivo de incentivar a leitura em alunos e professores, por meio do acesso à cultura. Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

<sup>6</sup> A ANA é uma avaliação externa, criada em 2013, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que é o último ano do ciclo de alfabetização. Para mais informações, acessar: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.

de alfabetização ao final do ciclo de alfabetização.<sup>7</sup> O tratamento das informações da ANA e a divulgação dos seus resultados também são feitos pelo Inep.

O quarto eixo, “Gestão, Controle e Mobilização Social”, caracteriza-se pela “constituição de um arranjo institucional para a gestão das ações do pacto” (BRASIL, 2012, p. 3), com vistas a garantir a supervisão, organização e funcionamento do Programa para que suas metas e objetivos sejam alcançados. Esse arranjo institucional é formado por quatro instâncias, quais sejam: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenador Municipal. Por meio desse eixo, é realizada a promoção do monitoramento das ações do Pacto relativa a seus impactos na aprendizagem das crianças e sua permanência na escola.

Ainda, no âmbito do quarto eixo de ação do Programa para a realização do controle das ações do Pacto, o MEC criou um módulo chamado SISPACTO, integrado ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).<sup>8</sup> O Documento orientador das ações de formação continuada esclarece que se trata “de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto” (BRASIL, 2014a, n.p). Assim, por meio desse módulo, é viável saber dados e resultados do Programa. É também pelo SIMEC, no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR), que os dirigentes municipais ou estaduais realizam oficialmente a adesão ao Pacto e iniciam a operacionalização de suas ações.

Imbuída por lentes teóricas de conceitos cunhados por Michel Foucault, com as quais comecei a dialogar durante o curso de mestrado, logo nos primeiros cursos de formação do PNAIC, percebi que esse Programa, como qualquer percurso formativo, possui o objetivo de “conduzir as condutas dos professores”. Assim, a epígrafe, citada no início do texto, ganhou destaque mais uma vez nas minhas reflexões, o que motivou a continuar as investigações sobre como os professores “são governados” na atualidade, especificamente, por um Programa governamental para a erradicação do analfabetismo, que abrange o território nacional.

Nesta Tese, interessou analisar a rede de discursos, a qual o PNAIC está organizado, a fim de compreender como são desenvolvidas as articulações entre poder-saber-governo e o

---

<sup>7</sup> Com a implantação do PNAIC, foi definido que o 1º, o 2º e o 3º anos do ensino fundamental compreendem o ciclo de alfabetização. Assim, espera-se que até o fim do 3º ano a criança precisa estar com a alfabetização consolidada.

<sup>8</sup> O SIMEC “é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>. Acesso em: 16 out. 2018.

processo de subjetivação de professores alfabetizadores. A pesquisa desenvolveu-se na perspectiva de identificar como a política de formação de professores alfabetizadores que permeia o PNAIC está inserida na governamentalidade assentada nas relações de poder da biopolítica, sendo o neoliberalismo contemporâneo uma forma de sua expressão e, assim, problematizar suas estratégias, desdobramentos e eficácia na constituição de um professor alfabetizador desejado; em outras palavras, da constituição de determinadas subjetividades docentes. De modo específico, interessou analisar como, no desenvolvimento da formação continuada do PNAIC, ocorre o processo de racionalização e tecnificação, quais são os saberes instituídos, as práticas escolares desejadas e as metas de governamentalidade.

A pesquisa analisou as diretrizes do Programa em âmbito nacional, assim como as ações da formação continuada colocadas em prática pelo NEPALP, em Santa Catarina. A análise compreendeu o período entre 2012 e 2016. As fontes são constituídas por um conjunto de práticas discursivas materializadas nos seguintes documentos: três Cadernos de Apresentação da formação continuada de 2013, 2014 e 2015; o Caderno intitulado Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; oito Cadernos de Formação sobre a temática de Alfabetização da Língua Portuguesa; 118 relatórios sobre os cursos de formação continuada produzidos pelos orientadores de estudos; 118 pareceres dos relatórios, elaborados por uma formadora da UFSC; 132 relatos de experiências docentes; Portaria nº 867/2012, que implementa o PNAIC; o Manual do Pacto; Resolução nº 4/2013, que estabelece as atribuições, funções e concessão de bolsas para os participantes do Programa; o documento que define os direitos de aprendizagem para a implementação do Ciclo de Alfabetização; e os Documentos Orientadores das Ações de Formação dos anos de 2013 a 2017.

A motivação pela investigação emerge da vontade de entender a própria profissão docente, o que inclui pensar sobre os modos como sou governada pelos outros e por mim mesma, os modos como governo os outros e como a escola com toda sua maquinaria atua como uma ferramenta primordial de governo da população desde a emergência da modernidade. Entretanto, essa não foi uma tarefa fácil, pois exigiu o exercício de dúvida do meu fazer docente. Em outras palavras, como também fui envolvida pela rede de relações de poder do PNAIC, por meio dos discursos e práticas que chegaram pelos cursos de formação continuada como “verdades”, únicas formas de pensar, a melhor solução para os problemas educacionais, tornou-se difícil a desnaturalização de tais assertivas.

Veiga-Neto (2012, p. 268) utiliza uma metáfora sobre os diferentes espaços de uma casa, para pensar a pesquisa em educação, ensina a difícil e necessária tarefa de ir aos porões

da casa que habitamos, sendo “o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e conseqüências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais”.<sup>9</sup> Tal movimento permite observar o chão da casa de forma mais aprofundada, para conseguir compreender os fenômenos como construções históricas e não como algo natural. É nesse processo que me encontrei ao longo do percurso de quatro anos de doutorado, com a oportunidade de me licenciar, por três anos, do exercício da docência para me dedicar a esta pesquisa. Assim, aprendi todos os dias a difícil, porém instigante e imprescindível, tarefa de problematizar e desnaturalizar os discursos do Programa. Interessei-me em sair do chão da casa, ou melhor, dos cursos de formação, e caminhar até os porões do PNAIC para “escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Com o intuito de saber acerca da produção de pesquisas sobre o PNAIC, em nível de Pós-Graduação, de universidades brasileiras, realizei revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (BDTD). Nessa revisão, constatei que, muito embora esse Programa tenha sido implementado recentemente, em 2013, é um objeto de bastante interesse de pesquisadores, uma vez que encontrei 274 pesquisas que desenvolveram investigações sobre o referido Programa. Dentre esses trabalhos, 247 são dissertações e 27 são teses.<sup>10</sup>

Após a leitura de todos os títulos e resumos das pesquisas encontradas, notei que há uma preocupação dos pesquisadores em compreender as influências, conseqüências, resultados, repercussões, contribuições, desafios, impactos ocasionados pela implantação do PNAIC. Por isso, há uma significativa quantidade de estudos de casos em municípios específicos. Além disso, observei que há também o interesse em analisar aspectos específicos das diferentes disciplinas curriculares, isto é, como determinados conteúdos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história e física são abordados pelo Programa e quais mudanças ocorrem nas práticas escolares. Especificamente, expressiva parcela de trabalhos trata de conteúdos da área de linguagem que são caros ao Programa, tais como: Letramento, Sistema de Escrita Alfabética, Oralidade, Gêneros Textuais, Interdisciplinaridade, Literatura

---

<sup>9</sup> Veiga-Neto baseia-se na metáfora da casa de Gaston Bachelard para discutir aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação.

<sup>10</sup> As palavras-chave procuradas foram: “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. A busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes ocorreu entre os dias 12 e 13 de novembro de 2018. Site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. E, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizada no dia 13 de novembro de 2018. Site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?page=7&lookfor=pnaic&type=AllFields>.

Infantil, Consciência Fonológica, Leitura de Fruição. Em relação à matemática, mesmo em menor número, também é relevante a quantidade de pesquisas que tratam sobre conteúdos dessa área e a forma como é trabalhado pelo PNAIC, tais como: sistema de numeração decimal, grandezas e medidas, geometria, concepções de linguagem. Outros temas menos frequentes são: educação inclusiva, educação no campo, planejamento, avaliação formativa, avaliação em larga escala, gestão, currículo, lúdico, direitos de aprendizagem, ciclo de alfabetização, heterogeneidade, psicologia histórico-cultural, identidade docente, sexualidades e gênero, ideário político-metodológico, tecnologias educacionais. De modo geral, essas pesquisas pretenderam avaliar os impactos ocasionados pela implantação do PNAIC ou realizar o estudo sobre a prática de determinado tipo de conteúdo ou temática.<sup>11</sup>

A tese de Pereira (2018), realizada em Ciências da Linguagem, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente”, analisou as repercussões do Programa como política de formação continuada de professores alfabetizadores, no município de Palhoça (SC). Usa como fontes, portfólios de professores e relatórios de orientadores de estudos, especificamente produzidos durante as formações do PNAIC, encaminhados para o Setor de Formação Continuada do município citado. Pereira (2018) analisa as fontes como manifestações discursivas, com base na teoria da Análise do Discurso, de acordo com Orlandi e Pêcheux. Pereira (2018, p. 202) conclui que “o PNAIC faz-se pelas mesmas condições de produção que produziam políticas anteriores, o que colabora para a reprodução e manutenção de um mesmo discurso em relação à formação do professor alfabetizador”. O estudo de Pereira (2018) chamou a atenção por utilizar fontes semelhantes às selecionadas para esta Tese e por ter analisado cursos ministrados pelo NEPALP.<sup>12</sup>

Dentre essas 274 pesquisas, sete empregam conceitos cunhados por Michel Foucault.<sup>13</sup> Nesse âmbito, destaco a investigação realizada por Albuquerque (2017), que, ao focalizar no estudo da constituição do professor alfabetizador no Brasil, entende o PNAIC como uma das estratégias de produção docente no contexto da racionalidade neoliberal; e; a pesquisa de Machado (2018) que, ao analisar sobre a constituição do professor alfabetizador no município de Tavares (RS), problematiza como a tríade Ciclo de Alfabetização, PNAIC e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produz efeitos no sujeito docente. Assim como

---

<sup>11</sup> Ressalto que, das 274 pesquisas, apenas quatro foram realizadas na UFSC, mas não se assemelham ao foco desta Tese, especialmente em relação aos objetivos, teoria e metodologia.

<sup>12</sup> O autor não faz referência ao NEPALP na sua Tese, informa que a UFSC foi responsável pela implementação do PNAIC.

<sup>13</sup> As pesquisas são: (a) Teses: Gonçalves (2014) e Camini (2015); (b) Dissertações: Melo (2015), Stefanelli (2015), Ferreira (2016), Albuquerque (2017) e Machado (2018).

Albuquerque (2017) e Machado (2018), dediquei-me a refletir a respeito dos processos de construção de subjetividade postos em prática pelo PNAIC. Todavia, esta Tese se diferencia das anteriormente citadas porque analisa fontes diferentes, o que possibilita construir novas interpretações. Assim, pretendo contribuir com este campo de pesquisa no sentido de problematizar sobre os modos de produção de subjetividades docentes mobilizados pelo PNAIC em Santa Catarina.

Na esteira de trabalhos com base na perspectiva teórica de Michel Foucault, encontrei a Tese elaborada por Traversini (2003), intitulada “Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um”, que muito auxiliou para refletir sobre o PNAIC.<sup>14</sup> A autora analisa o discurso do Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos, com o objetivo de compreender como esse Programa “constitui-se em uma forma de governamentalização da sociedade brasileira e dos indivíduos” (TRAVERSINI, 2003, p. 9). Para tanto, trabalha com conceitos cunhados por Foucault, dentre elas governamentalidade, governo e discurso.

Por fim, não poderia deixar de destacar a Tese “A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes”, produzida por Dias (2017), colega do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC). Sua investigação tem como objeto a formação de professores na RME de Florianópolis e trabalha com ferramentas conceituais de Foucault: governamentalidade, governo, dispositivo, subjetividade, contraconduta, saber-poder, biopolítica e biopoder. Dias (2017, p. 11) teve o objetivo de compreender “que sujeito professor é constituído por meio dos discursos que normatizam a política nacional de formação continuada de professores, a apreensão desse discurso em âmbito municipal e os elementos do governo de si que operam como táticas de agenciamento e resistência docente”. Essa Tese contribui para pensar os percursos formativos de professores em serviço e os processos de subjetivação. Além disso, apresenta o PNAIC, como uma das estratégias e tecnologia de governo para normalizar práticas e condutas docentes.

Antes de finalizar esta apresentação da revisão bibliográfica, é importante, ainda, fazer uma observação. Duas produções teóricas, que não são pesquisas de pós-graduação, contribuíram para o entendimento do objeto desta Tese. Trata-se do artigo de Aguiar et al. (2016), com o título “Reflexões sobre a perspectiva de alfabetização e letramento presente nos relatórios de orientadores de estudo de um dos polos de formação do PNAIC em Santa Catarina”. Tal texto utiliza dois relatórios de orientadores de estudos do mesmo acervo desta

---

<sup>14</sup> A busca foi feita pela palavra-chave “governo”, em maio de 2018.

pesquisa, inclusive do mesmo ano, 2013, e possui como objetivo compreender acerca das metodologias de alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização.<sup>15</sup> E, o livro intitulado “Alfabetização na perspectiva do letramento: letras números e práticas sociais”, organizado por Silveira et al. (2016, p. 15, grifos do autor), que “explicita o esforço desmedido de traduzir para uma publicação as reflexões desencadeadas pela Formação no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assumida pelo **Núcleo de Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP)**”. Os textos que compõem esse livro são de autoria de profissionais que estiveram envolvidos de algum modo com a formação continuada proposta pelo Programa.

O desfecho desse processo de pesquisa resultou na produção discursiva, materializada nesta Tese, a qual é delimitada “pela combinação entre o pensável-dizível e o visível determinados pela episteme e pelos dispositivos em que mergulhamos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). A Tese está organizada em três capítulos, além desta Introdução.

No capítulo “A pesquisa com ferramentas da caixa de Michel Foucault”, apresento os conceitos que elegi como ferramentas analíticas e a caracterização do conjunto de fontes sobre o PNAIC. Além disso, exponho as problematizações das fontes de pesquisa à luz das ferramentas teóricas mobilizadas ao longo da Tese.

No capítulo “A formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como arte de governar”, analiso um conjunto de documentos normatizadores do PNAIC, produzidos em âmbito nacional, cujo intuito é o de justificar sua criação e estruturar a implementação do Programa em nível nacional. O objetivo foi situar as condições históricas para a criação do PNAIC, a fim de apresentar o papel dos regimes de verdade que funcionam como condição de possibilidade para a produção de uma subjetividade docente de certo tipo e que legitimam a produção de saberes, estratégias e mecanismos de governo para a normalização das condutas docentes.

No capítulo “Os mecanismos de produção da subjetividade neoliberal: autogoverno e empresariamento de si”, examino um conjunto de documentos sobre o desenvolvimento dos cursos de formação continuada, realizados em vinte cidades de Santa Catarina e relatos escritos de experiência docente. O intuito foi analisar e compreender como o PNAIC organiza um campo de relações de poder-saber para estimular os professores alfabetizadores a

---

<sup>15</sup> A primeira autora desse artigo, a professora Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, é integrante do NEPALP e atuou no PNAIC como coordenadora adjunta em 2013 e 2014; inclusive, possui um projeto de pesquisa e extensão sobre o Programa, sendo esse artigo um resultado de pesquisa de tal projeto. Além disso, a segunda autora, Carem Cristina Brichi, realizou a pesquisa de mestrado PPGE da UFSC. Brichi (2018) pesquisou sobre as concepções de lúdico presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC, produzidos em 2012.

participar dos cursos e torná-los protagonistas da formação. Para tanto, o projeto de formação implementa técnicas de envolvimento e mecanismos de vigilância e controle para que os professores passem a se autogovernar a fim de aderir ao projeto de formação permanente de redimensionamento da sua prática docente.

Por fim, nas “Considerações finais” retomo as discussões apresentadas ao longo da Tese, de modo a evidenciar os resultados produzidos pela pesquisa.

## 2 A PESQUISA COM FERRAMENTAS DA CAIXA DE MICHEL FOUCAULT

Junto-me aos pesquisadores que buscam pensar a educação trabalhando com ferramentas teóricas de Michel Foucault. Ao utilizar a metáfora da caixa de ferramentas, exponho que elegi conceitos cunhados por Foucault para operar o trabalhoso processo de problematização das fontes desta pesquisa, pois, segundo Foucault (2006, p. 251, grifo do autor) utilizar

[...] a teoria como caixa de ferramentas, quer dizer:

- que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles;
- que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas.

Nessa perspectiva, na linha do que propõem Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 951), pretendo usar a teorização foucaultiana e seus conceitos como ferramentas, de modo a “examinar e dissecar o mais microscopicamente possível o que é dito e o que é feito no plano das práticas sociais, sejam elas discursivas, sejam não-discursivas”. Sendo assim, neste capítulo, apresento quais as ferramentas mobilizadas e como elas podem contribuir para examinar e dissecar o processo de formação continuada de professores, mais especificamente, das lutas, do jogo em torno da construção dos discursos do PNAIC.

### 2.1 PODER, GOVERNO E GOVERNAMENTALIDADE

A abordagem de Michel Foucault sobre a questão do poder é pertinente para suscitar formas de interpretação das fontes desta pesquisa. O autor não pretendeu formular uma teoria do poder, mas compreender como os “seres humanos tornam-se sujeitos”, em diferentes momentos da história, por meio de “relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 231-232). Foucault apresenta uma forma inédita de compreender o conceito de poder, que se distancia do entendimento de que o poder está monopolizado em um lugar, por exemplo, no Estado, e que existem pessoas que possuem o poder como se ele fosse um objeto, utilizado para fins de repressão.

Ao contrário dessa concepção, apresenta um tipo de análise microfísica, para captar a multiplicidade das relações de poder que existem em todas as relações sociais e que se diferenciam do Estado e de seus aparelhos. Portanto, o que interessa para Foucault é realizar uma *analítica das relações de poder* em cada tempo. Para tanto, fez o estudo de um longo

período histórico para averiguar as diferentes formas históricas de o poder operar na produção de subjetividades, em outras palavras, realizou a genealogia das relações de poder.<sup>16</sup>

Realizar uma analítica das relações de poder não é algo simples. Exige algumas precauções de método. No livro “Em defesa da sociedade”, na aula de 21 de fevereiro de 1976, Foucault (1999) expõe cinco precauções de método para a análise das relações de poder. Apresentá-las e explicá-las torna-se pertinente na medida em que esta Tese se destina a analisar como as relações de poder operadas pelo PNAIC produzem subjetividades docentes de certo tipo. Realizar a problematização sobre como as subjetividades são produzidas nas e pelas relações de poder remete a uma das principais contribuições na obra de Foucault, a de que o sujeito não é dado ou transcendental, mas constituído no interior de práticas históricas. Nesse sentido, considero importante e necessário apresentar as precauções do método.

Em primeiro lugar, Foucault (1999) esclarece que é preciso se liberar de uma representação do poder jurídico-discursiva e do sistema do direito, o qual o compreende apenas numa relação negativa de proibição, em que os indivíduos são submetidos pela obediência. No lugar dessa análise, que coloca o poder como algo centralizado, como uma instância essencialmente da regra, que define o que é lícito e ilícito, argumenta que é preciso compreendê-lo em suas extremidades, o que significa,

[...] tomar o poder em suas formas em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras de direito que o organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mais além dessas regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de invenção de materiais, eventualmente até violentos (FOUCAULT, 1999, p. 32).

Analisar o poder em suas extremidades não significa dizer que há um “lugar do poder” fora de uma instância central. O poder não está em um outro lugar fora do Estado, por exemplo. O poder não está localizado em algum ponto específico do tecido social, seja centralizado, seja nas extremidades, mas sim em mecanismos, técnicas e estratégias que produzem as relações de poder.

Assim, em segundo lugar, ao analisar o poder nas suas extremidades e, com isso, não compreendê-lo no nível da decisão ou da intenção centralizada, implica pensá-lo em suas práticas reais e efetivas, “no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que pode se denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (FOUCAULT,

---

<sup>16</sup> Essas formas históricas são: poder soberano, poder disciplinar e o biopoder.

1999, p. 33). A interpretação seria no nível das ações periféricas e múltiplas em que os sujeitos são constituídos como efeito desse poder e, também, seu intermediário.

Em terceiro lugar, Foucault expõe que, se o poder não é algo que pertence a um sujeito instalado em um “lugar de poder”, o poder perpassa todas as relações e é preciso analisá-lo em seu funcionamento:

O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999, p. 35).

O autor mostra que ninguém escapa da rede de relações de poder; portanto, não existe um lugar fora dessa relação. Sendo assim, o poder não é algo que se tem ou não tem, como uma coisa ou propriedade (sujeitos que têm o poder e, em contrapartida, sujeitos que não têm o poder). O poder é algo exercido em uma relação. Em outras palavras, o poder não existe, o que existe são práticas concretas ou relações de poder. Nessa concepção relacional do poder, pressupõem-se sujeitos livres, porém, em posições assimétricas de poder. Além disso, essa relação implica também lutas contra determinado exercício do poder. Essas lutas seriam as resistências, que não estão localizadas fora das relações de poder, mas são uma condição da sua rede, haja vista que “não há relações de poder sem resistências” (FOUCAULT, 2006, p. 248).

Em quarto lugar, Foucault esclarece que a análise das relações de poder precisa ser em termos ascendentes e não o contrário: “o importante é que não se deve fazer uma espécie de dedução do poder que partiria do centro e que tentaria ver até onde ele se prolonga por baixo, em que medida ele se reproduz, ele se reconduz até os elementos mais atomísticos da sociedade” (FOUCAULT, 1999, p. 36). Isso porque as formas pelas quais o poder se exerce na sociedade são múltiplas, e Foucault mostrou que muitas delas não estavam localizadas no âmbito do Estado. Com o estudo da genealogia dos saberes e tecnologias<sup>17</sup> de poder, Foucault mostra que as relações de poder existentes fora do âmbito do Estado foram apropriadas pelo aparelho de Estado. Logo, a análise gira em torno dos fenômenos microfísicos e como eles se relacionam com fenômenos globais de dominação.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> O conceito de tecnologia trata de “qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 38). As tecnologias agrupam saberes, instrumentos, pessoas, ambientes físicos, instituições que são orientados por objetivos determinados.

<sup>18</sup> Segundo Foucault (1999, p. 31-32), dominação não é “o fato maciço de ‘uma’ dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade”.

Por fim, Foucault apresenta a correlação entre poder e saber. “Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazer sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos” (FOUCAULT, 1999, p. 40). Desse modo, Foucault ressalta a necessidade de, nos processos históricos, compreender a relação do poder com o saber, uma vez que determinada questão social se torna alvo de conhecimento com base em relações de poder que o instituem como objeto passível de compreensão, portanto, não é interesse de um sujeito do conhecimento.

Assim, Foucault (2011a, p. 30) expõe que “o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Com essas considerações, noto que, de acordo com esse autor, não existe um sujeito *a priori*, a-histórico, mas, ao contrário, o que há é um sujeito que é forjado por meio de relações de poder e saber, as quais se fundamentam e se estabelecem nas contingências dos acontecimentos históricos.

Por meio da análise das relações de poder, no livro “Vigiar e Punir”, Foucault (2011a) desenvolve a noção de poder disciplinar, um tipo de poder individualizante, que é exercido no interior de instituições, como as prisões, os hospitais, os hospícios, as fábricas e, até mesmo, as escolas. Seu objetivo principal é a modelagem dos corpos individuais, para torná-los economicamente úteis e politicamente dóceis. Esclarece que o poder disciplinar é exercido por meio de técnicas de fixação dos corpos no espaço e do controle minucioso do tempo. Essas técnicas se valem de estratégias cuja engrenagem principal é a norma, quais sejam: a vigilância hierárquica, a sanção e o exame.

Fundamentando-se no último capítulo do livro “História da Sexualidade I: A vontade de Saber” e dos cursos proferidos no *Collège de France* (entre 1976-1979)<sup>19</sup>, que estão publicados nos livros “Em Defesa da Sociedade”, “Segurança, Território, População” e “Nascimento da Biopolítica”, Foucault faz um descolamento na análise do poder para se ocupar das formas pelas quais o poder tende a se transformar, em fins do século XVIII e início do século XIX, com o intuito de não ter como objeto de governo o corpo individual, mas o corpo múltiplo, o conjunto de seres vivos constituídos pela população. Esse novo poder é a Biopolítica, a qual se interessa pelos fenômenos de massa, seus instrumentos ou

---

<sup>19</sup> Em 1977, Foucault estava em seu ano sabático; por isso, não ministrou cursos no *Collège de France*.

biopoderes atuarão como mecanismos de previsão, de estimativas estatísticas e de segurança, com o objetivo de realizar a regulação da vida da população para melhorá-la, potencializá-la.

Importante destacar que Foucault (2008, p. 142-143) explica que não há uma substituição das formas de exercício do poder no período histórico estudado. Portanto, a sociedade de soberania, a sociedade disciplinar e a sociedade de governo coexistem. Nessa perspectiva, a disciplina foi fundamental para a administração da população, pois não se trata apenas da administração de aspectos globais, mas “administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe”.

Dessa maneira, a analítica das relações de poder permite a introdução da noção do governo e da governamentalidade. Com o estudo das “coisas de governo”, Foucault faz a aproximação do conceito poder ao governo, uma vez que “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’”; assim, “governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Por conseguinte, opero com o conceito governo nessa perspectiva de Foucault (2008), que está relacionado ao exercício do poder sobre os indivíduos, isto é, agir sobre o campo de condutas dos outros e de si mesmo.<sup>20</sup> Assim, a ação ou ato de governar não se restringe a práticas vinculadas ao Estado, refere-se a uma questão mais ampla e, ao mesmo tempo, microfísica.<sup>21</sup>

Foucault (2008, p. 127) lembra que o governo emerge como “a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado”. Nessa linha de pensamento, o objeto do governo são os homens e as coisas em suas relações, e não apenas o governo do território como acontecia no Estado de Soberania. Essas formas de governo ou “as relações de poder foram pouco a pouco governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247), isto é, como o Estado incorporou o governo das condutas, sendo

---

<sup>20</sup> Utilizo o termo conduta com base em Foucault (1995, p. 243-244). Conforme o autor, este termo “melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades”.

<sup>21</sup> Tenho conhecimento que grande número de pesquisadores utilizam o termo governo para se referir à ação ou ato de governar, embasados principalmente pelo estudo sobre a tradução para língua portuguesa das palavras *gouverne* e *gouvernement*, realizado por Veiga-Neto (2002). Veiga-Neto defende o uso da palavra governo para mostrar uma distinção entre a palavra governo, que em nossa sociedade está fortemente relacionada ao governo político, materializado em instituições ou esferas governamentais (República, Estado ou Município). No entanto, optei por utilizar o termo governo, conforme exposto por Michel Foucault.

esta uma condição de possibilidade para a emergência do Estado de governo, em meados do século XVIII.

A noção de governamentalidade refere-se a todo campo de relações de poder, isto é, às estratégias e técnicas que buscam conduzir condutas. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 258): “O próprio termo ‘poder’ não faz mais que designar um [campo] de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 258). Sendo assim, quando se objetiva analisar como os indivíduos são conduzidos, em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, tem-se como objeto a governamentalidade.

Por isso, a governamentalidade está relacionada com “a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização” (CASTRO, 2016, p. 191). Nessa direção, está atrelada à governamentalidade política (relação entre governo e Estado). Foucault também salienta que a governamentalidade é o estudo sobre a relação de como as técnicas de dominação dos outros se encontram com as técnicas de si (ética ou moralidade).

A governamentalidade utilizada como uma ferramenta teórica auxilia para a compreensão de que as práticas de governo são orientadas por racionalidades produzidas pelas condições históricas, sociais e culturais de cada sociedade. Fimyar (2009, p. 38, grifos do autor) esclarece que “ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo *governamentalidade*, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas”, o que possibilita a produção de “sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas”.

Por meio de sua análise genealógica a respeito das artes de governar, ou ainda, sobre a história da governamentalidade, Foucault explica que, na constituição do Estado Moderno, em suas estruturas políticas, existiu uma “combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 1995, p. 236). Nessa direção, Foucault (1995, p. 236) detalha que tal combinação “se deve do fato de que o Estado moderno ocidental integrou, numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Podemos chamar esta tecnologia de poder pastoral”. No aprofundamento dos estudos de Foucault, Castro (2016, p. 329) afirma que “o poder pastoral é, em definitiva, uma técnica de individualização”.

O pastorado como uma arte de governo teve seu desenvolvimento entre os hebraicos e, nesse contexto, suas principais características são: “O pastor exerce o poder sobre um rebanho mais do que sobre uma terra”; “O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho. Mas o que o pastor reúne são indivíduos dispersos”; “O papel do pastor consiste em garantir a salvação de seu rebanho”; e “Tudo que o pastor faz, ele o faz pelo bem de seu rebanho. É sua preocupação constante” (FOUCAULT, 2011b, p. 23-25).

Foucault (2011b, p. 36-41) explica que essa tecnologia de poder é apropriada e intensificada pelo cristianismo, mas com algumas transformações: (1) o pastor possui não só a responsabilidade “pelo destino do rebanho na sua totalidade e por toda ovelha em particular”, mas tem de “dar conta não só de cada uma das ovelhas, mas de todas as suas ações, de todo o bem ou mal que são capazes de realizar, de tudo o que lhes acontece”; (2) a relação entre o pastor e ovelha é individualizada, é “um vínculo de submissão pessoal”. A vontade do pastor é cumprida não mais porque é uma lei divina, como acontecia na concepção hebraica, mas sim pelo fato de que a vontade do outro se torna sua vontade, portanto “a obediência é uma virtude”; (3) no pastorado cristão, existe uma forma específica de conhecimento entre o pastor e cada uma das ovelhas, pois “não basta saber em que estado se encontra o rebanho. É necessário também conhecer o [estado] de cada ovelha”, para satisfazer as necessidades se for preciso. As técnicas pelas quais o pastor obtém o conhecimento individual de cada ovelha foram apropriadas da filosofia helenística, que são: o exame de consciência e a direção de consciência; (4) por fim, essas técnicas de exame, direção de consciência e obediência têm a finalidade de “levar os indivíduos a trabalhar sua própria ‘mortificação’ neste mundo”, para dar a vida em outro. Seria a renúncia deste mundo e de si mesmo.

Foucault (1995, p. 237-238) indica que durante o século XVIII ocorreu uma nova organização do poder pastoral, e o Estado apropria-se dessa tecnologia de acordo com as suas necessidades: “Dessa forma, podemos considerar o Estado como uma matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral”. Algumas mudanças são feitas quando o Estado se apropria dessa tecnologia, quais sejam: (1) Multiplicam-se os objetivos do governo, pois “já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a sua salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo”. A salvação estará relacionada à saúde, bem-estar, segurança, educação, entre outros aspectos. (2) “Houve um reforço da administração do poder pastoral”; além do Estado, os administradores se intensificam, passam a ser as instituições públicas e privadas, os benfeitores, sociedades de bem-estar, escolas, ordens religiosas, entre outros. (3) Os dois aspectos mencionados – multiplicação dos objetivos e administradores do poder pastoral – possibilitam “o desenvolvimento do homem

em dois polos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; outro, analítico, concernente ao indivíduo”.

Castro (2016, p. 331) salienta que “as novas formas do poder pastoral concernem, precisamente, ao governo dos corpos, a disciplina, e ao governo das populações, a biopolítica”, uma vez que “a racionalidade política foi se desenvolvendo e sendo imposta ao longo das sociedades ocidentais. Ela se enraizou, primeiro na ideia do poder pastoral, depois na razão de Estado. A individualização e a totalização são efeitos inevitáveis” (CASTRO, 2016, p. 332). Também Veiga-Neto (2000, p. 183, grifos do autor), ao tratar sobre as características das “novas” formas de poder, indica que “o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo”, são fatores que contribuem para a criação do Estado Moderno. Sendo assim, o estado governamentalizado é aquele que toma para si a tarefa do governo, da condução de condutas, quer dizer, que se apropria de técnicas de governo ao mesmo tempo individualizadoras e totalizadoras. Conforme Candiotti (2011, p. 471),

a biopolítica moderna, resultado da aliança entre ciências humanas e soberania política estatal, afirma que cuida da vida do conjunto da população e ao mesmo tempo protege os indivíduos. Essa mútua imbricação entre totalização e individualização mostra que Foucault não abandonou a biopolítica e o poder disciplinar quando passa a discorrer sobre a governamentalidade. Na verdade, foi a partir dos procedimentos de totalização (regulação biopolítica) e individualização (normalização disciplinar) que racionalidades políticas, como o liberalismo moderno e as várias vertentes do neoliberalismo contemporâneo, puderam ser entendidas como técnicas de governamentalidade.

A governamentalidade está assentada nas relações de poder da biopolítica e é definida por Foucault (2008, p. 143-144) como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.

Foucault distingue como é o processo de normalização de condutas numa sociedade disciplinar e numa sociedade na qual os dispositivos de segurança estão materializados. Segundo o autor, a normalização disciplinar consiste em

[...] colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de um certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Desse modo, a norma teria um caráter eminentemente prescritivo. De acordo com Foucault (2008, p. 82), é mais assertivo chamar esse processo de normação em vez de normalização. Já a normalização nos dispositivos de segurança, ao contrário, está relacionada ao processo de “identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade”. Conseqüentemente, não existe um modelo prévio de norma para se adaptar, mas “a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

O poder funciona, portanto, não como uma lei que proíbe, mas por técnicas, processos e procedimentos de normalização. Segundo Foucault (2008), essa é uma característica da sociedade moderna na medida em que o poder é exercido pela disciplina (indivíduos) e pela biopolítica (populações). Essas formas de exercício do poder constituem o biopoder. Segundo Castro (2016, p. 308), “o conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização”.

Na atualidade, é possível identificar a governamentalidade sendo agenciada pelo neoliberalismo.<sup>22</sup> Por isso, a condução de condutas relaciona-se a um novo tipo de economia política, o mercado constitui-se na lógica reguladora das relações sociais, tanto de um grupo quanto de um indivíduo. O ponto de aplicação da intervenção estatal são as relações sociais e comportamentos “para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da

---

<sup>22</sup> Foucault (2008b) expõe a análise do neoliberalismo com base no estudo de suas vertentes alemã (ordoliberalismo) e norte-americana, produzidas na década de 1930. Essas duas vertentes do neoliberalismo se desenvolveram ao realizar críticas ao New Deal (política keynesiana) (EUA), aos pactos sociais de guerra (Europa) e ao crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais. As especificidades em relação às duas vertentes, tendo em vista os contextos históricos e sociais de cada país, são consideradas. A interpretação sobre o neoliberalismo é produzida em contraste com o liberalismo. Nos limites deste texto, não farei a explanação sobre as transformações ocorridas na passagem de uma racionalidade política liberal para a neoliberal.

espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 199). Logo, o governo não se ocupa apenas com o Estado e os processos econômicos, mas desloca-se para a sociedade, já que que a sociedade se tornou “o próprio objeto da intervenção governamental, da prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 200).

Segundo Foucault (2008b, p. 201), compreender o mercado como princípio de regulação social, significa que:

a sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008b, p. 201).

Dessa maneira, a governamentalidade neoliberal pode ser entendida como uma forma de ampliar e multiplicar para todas as esferas sociais e individuais a lógica da empresa, uma vez que esse é seu regime de verdade. Os mecanismos econômicos devem ter como alvo a vida por inteiro e os processos concorrenciais não se limitam ao âmbito das empresas, mas alcançam todos os indivíduos de forma individual. “Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 203). Diante disso, a governamentalidade neoliberal não acontece por atos coercitivos, mas é exercida por meio da liberdade dos indivíduos. Assim, no neoliberalismo, a liberdade precisa ser produzida continuamente como forma de competição. Por isso, a governamentalidade irá ampliar a competição para todas as esferas sociais, com o intuito de produzir liberdade, de forma que todos possam estar inseridos no jogo econômico.

Nessa perspectiva, para a produção de sujeitos livres, o governo age para que a concorrência seja sempre estimulada, o neoliberalismo situa-se “sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008b, p. 182). Com o objetivo de garantir as disputas de uma sociedade empresarial, para a política neoliberal, é fundamental que o Estado crie condições concretas de governo por meio do próprio princípio regulador do mercado, que valoriza a eficiência, inovação, produtividade, competitividade, sucesso. Desse modo, o Estado estará produzindo condições para que os indivíduos possam

estar conduzindo-se como agentes econômicos, ou, em outras palavras, como empresas. Segundo os neoliberais, a governamentalidade, operada dessa forma, propicia benefícios para toda a sociedade, vale dizer, a própria relação custo-benefício implementada na empresa também é um recurso empregado nessa racionalidade.

Foucault (2008b) apresenta a teoria do Capital Humano servindo de matriz teórica para a delimitação do novo *homo economicus*, além de influenciar na política de sociedade inaugurada pelo neoliberalismo.<sup>23</sup> Na perspectiva dessa teoria, a noção de trabalho humano é concebida de maneira particular, como o que é necessário para que o indivíduo tenha uma renda, um salário; sendo renda o produto de um capital. Dessa maneira, o trabalho comporta um capital, ou seja, uma competência, uma aptidão e é definido como uma máquina. O trabalho é uma máquina, na medida em que a competência forma um todo com o trabalhador, o que permite produzir fluxos de renda. O salário, assim, seria a renda conseguida pelo investimento no capital humano para a aquisição de competências, por isso “o próprio trabalhador [...] aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 310). “O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

Nessa análise econômica do comportamento humano, o trabalho não é visto como algo retirado do trabalhador, “mas uma oferta por parte do trabalhador de suas capacidades, que será remunerada pelo empregador. Quanto mais suas capacidades forem desenvolvidas, mais valor de mercado terá seu trabalho, acarretando melhor remuneração” (SARAIVA, 2010, p. 134). Assim, o indivíduo é produtor de seu próprio capital, de sua fonte de renda. Certo tipo de capital permite que seja atribuído um salário, que é uma forma de remuneração. Esse capital é o capital humano, a competência-máquina, no qual renda e ser humano estão imbricados.

Foucault (2008b) explica que a formação do capital humano, da competência-máquina, é possível por meio de elementos inatos ou adquiridos. Em relação aos inatos, descreve sobre aspectos genéticos e hereditários. Todavia, dá mais importância aos adquiridos ao longo da vida, especialmente em investimentos educacionais. Portanto, o capital humano configura-se como um conjunto de habilidades e competências que são aprendidas, adquiridas e aperfeiçoadas durante a vida, pelos indivíduos, e podem ser herdadas geneticamente, ou, em grande medida, adquiridas pelos investimentos realizados em âmbito educacional.

---

<sup>23</sup> A teoria do Capital Humano foi criada por Theodore Schultz e desenvolvida por ele e outros economistas da Escola de Chicago, nos EUA, na década de 1970.

Enfim, por meio dessa teoria, identifico como na governamentalidade neoliberal as práticas educativas ganham centralidade, já que atuam nos comportamentos dos indivíduos para despertar o interesse de investir em si, pela aprendizagem, com o intuito de adquirir e acumular capital humano. Nesse processo, os indivíduos transformam-se em empresários de si mesmos, pois precisam estar continuamente investindo no seu capital humano para permanecer no jogo da concorrência do mercado. Por consequência, o sujeito empresário de si é produzido pelas práticas de normalização de condutas, as quais possuem uma racionalidade neoliberal em que as relações sociais incorporam a lógica do mercado e da economia.

## 2.2 DISCURSOS E REGIMES DE VERDADE

Em termos metodológicos, pensar o discurso na perspectiva de Foucault (2008a) exige entender que não há nada por detrás das coisas ditas, um sentido oculto nas palavras, algo a ser descoberto. Nessa direção, é preciso trabalhar no próprio discurso, compreendendo-o não como mera designação de palavras, mas as palavras como relações complexas e históricas, como práticas que formam os objetos:

Gostaria de mostrar que os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos nos desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008a, p. 55, grifos do autor).

Portanto, esse *mais* que Foucault insiste em tornar relevante implica pensar sobre as relações históricas e sociais complexas, práticas múltiplas que possibilitaram determinado objeto ser produzido. Nesse aspecto, a realidade não existe de maneira preexistente à linguagem ou, de outro modo, as verdades não existem para serem descobertas por meio do escrutínio da pesquisa, mas são os próprios discursos que operam na construção de objetos do mundo social (FOUCAULT, 2008a). Essas indicações possibilitam refletir sobre o jogo de regras que permitem enunciar o que pode ser dito, em meio às relações de poder-saber.

Na concepção de Foucault (2008a, p. 132), o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”. Lecourt (1996, p. 51) explica que discurso é, em última análise, uma prática, tendo em vista que “consiste em não aceitar nenhum ‘discurso’ fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem”. Essa materialidade do discurso, que o define como uma prática discursiva, está vinculada a uma formação discursiva que é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de existência de uma função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

Assim, para que o enunciado tenha uma existência material, é necessário que possua, além de regras de produção, o suporte em instituições, pois quem cria as condições para a enunciação são as práticas discursivas que “não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12).

A produção de regras e práticas discursivas às quais Foucault se refere são permeadas por relações de poder, são procedimentos que controlam, classificam, regulam aquilo que pode ser enunciado. Na aula proferida por Foucault em 1970, intitulada “A Ordem do discurso”, ele explica “que a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). O discurso, portanto, é uma luta por aquilo que pode ser dito em um dado momento e sociedade.

Os procedimentos citados vão estabelecer aquilo que é verdadeiro. Foucault (2011, p. 13-14) compreende que a verdade não é algo a ser descoberto, mas um grupo de regras que torna possível fazer a diferenciação entre o que é verdadeiro e falso, isto é, “por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Assim, são os enunciados pertencentes a cada discurso (científico, jurídico, econômico, etc.) que apresentam o que é tomado como verdadeiro em cada sociedade; em outras palavras, são eles que estabelecem um regime de verdade, compreendidos como necessários e produtivos.

Diante disso, a urgência está em problematizar os processos que produzem regimes de verdade, ou como algo se constitui verdadeiro. Com isso, se os discursos são produzidos por regras e procedimentos, por conseguinte, “o que está em questão é o que *rege* os enunciados e

a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos” (FOUCAULT, 2011, p. 4, grifos do autor). Isso possibilitará desnaturalizar regimes de verdade que controlam os discursos e fazem com que as relações de poder sejam apagadas, uma vez que,

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

A argumentação de Foucault já bem conhecida, além de sinalizar sobre as instâncias e técnicas que fazem funcionar os regimes de verdade, problematiza sobre quem pode dizer a verdade. Os sujeitos exercem uma função na ordem discursiva, isto é, assumem uma prática discursiva específica, produzida nas relações de poder-saber. Fischer (2012, p. 83, grifos do autor) explica sobre a posição do sujeito na análise discursiva:

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta ‘quem fala?’ desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador, qual a sua competência, em que campo de saber se insere, qual seu lugar institucional, como seu papel se constitui juridicamente, como se relaciona hierarquicamente com os outros poderes além do seu, como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante; e sobre sua efetiva ‘posição sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a ideia de discurso como ‘expressão’ de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste a própria palavra.

Nesse alinhamento teórico, Rose (2001, p. 38-39) questiona sobre “a quem se concede – ou quem reivindica – a capacidade de falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e seus problemas, e o que caracteriza as verdades sobre as pessoas às quais se concede tal autoridade?”. De acordo com o autor, um corpo de especialistas são *experts*, autoridades sociais que estão autorizadas a falar de forma verdadeira acerca de assuntos específicos, tendo em vista que têm a “presunção de um saber positivo, de sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático, da capacidade de resolver conflitos” (ROSE, 2001, p. 39). Os *experts* estão instalados em instituições que dão o respaldo científico para tratar com autoridade sobre problemas sociais, pois possuem a capacidade de resolvê-los. Por isso, “as relações entre as capacidades das autoridades e os regimes de verdade” (ROSE, 2001, p. 39) devem sempre ser consideradas. De acordo com Aquino (2013, p. 205), “na modernidade

secularizada, a função pastoral será reapropriada, sobretudo pelos *experts*”, pois, no processo de governamentalização do Estado, a responsabilidade pela regulação das condutas foi ampliada para um diversificado número de especialistas.

### 2.3 AS FONTES À LUZ DAS FERRAMENTAS DE FOUCAULT

As produções sobre o poder como “um modo de ação de alguns sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 242) são profícuas para pensar o campo da educação, dado que “o processo pedagógico corporifica relações de poder” (GORE, 1994, p. 13). Assim, compreendo a educação como um conjunto de ações que visam modificar as ações alheias, portanto, está na ordem das relações de poder. Nessa concepção, é fundamental ressaltar que o poder assume um caráter produtivo:

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles coagem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nesse alinhamento teórico, o eixo orientador da análise desta Tese são os modos pelos quais os professores alfabetizadores são posicionados como alvos nas relações de poder, do governo, no sentido de conduzir-lhes a conduta, para produzir mudanças em suas formas de pensar e agir por meio da formação continuada do PNAIC. Para tanto, a ferramenta conceitual governamentalidade auxilia para a compreensão dos instrumentos de governo articulados a regimes de verdade que os produz e os sustenta, no caso, da governamentalidade biopolítica assentada no neoliberalismo. Assim, interessou identificar e analisar a rede de discursos na qual o PNAIC está organizado, para compreender como são desenvolvidas as articulações entre poder-saber-governo e o processo de subjetivação de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de uma racionalidade governamental neoliberal.

Nessa direção, exponho como acontece o funcionamento do poder, por meio da identificação de suas estratégias e mecanismos postos em prática pela formação continuada do PNAIC. Igualmente, busco compreender a propósito dos saberes que sustentam seu funcionamento, que se apresenta como um discurso verdadeiro, majoritariamente o discurso científico produzido pelas instituições de ensino superior do Brasil. Dessa forma, não apenas os modos de exercer o poder, mas refletir a respeito das verdades que sustentam o seu

exercício. Dessa forma, realizei a análise de *como* se entrecruzam os jogos de poder e saber e os processos de subjetivação docente, que estão articulados a regimes de verdade; em outras palavras, *como* o Pacto opera na produção de uma subjetividade docente para constituir uma prática escolar desejada.

A análise é da rede de discursos que organiza o PNAIC, pois o entendimento é que no discurso se articula o poder-saber, isto é, que nas relações de poder o “discurso (é) tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2001, p. 11). O desenvolvimento desse tipo de análise possibilitou problematizar sobre os regimes de verdade divulgados nos discursos do PNAIC, na medida em que busquei “olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a ‘verdade’ de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança” (GORE, 1994, p. 17).

Para compreender o objeto de pesquisa – a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC –, é necessário delimitar as fontes que possam dar conta de informar sobre as estratégias de governo implementadas, os saberes instituídos como válidos, as práticas desejadas e os objetivos da governamentalidade. A seleção das fontes e o modo como elas são interpretadas produzem o objeto desta pesquisa; assim, busquei documentos que mostrassem o percurso desde sua implementação até os efeitos nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Em relação às fontes desta pesquisa, num primeiro momento havia selecionado documentos sobre o Programa a que tive acesso como professora cursista do PNAIC, quais sejam: 58 Cadernos de Formação do Programa e cinco livros de Relatos de Experiência Docente, produzidos pelo MEC e NEPALP, respectivamente. Esses materiais foram disponibilizados para todos os professores na RME de Florianópolis durante o curso de formação continuada do PNAIC. No entanto, durante o curso de doutorado, realizei o aprofundamento de leituras tanto sobre o Programa, quanto relacionadas ao referencial teórico da pesquisa, e percebi a necessidade de selecionar apenas alguns dos 58 Cadernos para análise e garimpar outros documentos, uma vez que “outras questões, outra vontade de saber me capturava” (SOMMER, 2005, p. 77). Foi assim que selecionei também como fontes de pesquisa documentos normativos e orientadores da formação continuada do PNAIC disponibilizados pelo MEC; e documentos sobre o processo desencadeado pelo NEPALP, grupo responsável pela coordenação do PNAIC na UFSC, como relatórios dos cursos de formação continuada, Pareceres sobre esses relatórios e informações do *site* desse grupo de

pesquisa.<sup>24</sup> A ampliação das fontes possibilitou não só a análise das diretrizes do Programa em âmbito nacional e seus vínculos com orientações de organismos internacionais, mas também o estudo da implementação do Programa pela equipe do NEPALP, no estado de Santa Catarina. A pesquisa compreende o período entre 2012 e 2016.

Assim sendo, elegi o conjunto de documentos que normatizam o Programa no território nacional e normalizam as condutas docentes, com o intuito de identificar e compreender as condições de possibilidade para sua criação, os objetivos do Programa e as ações para sua implementação. Os documentos são: o Manual do Pacto (BRASIL, 2012c); a Portaria nº 867/2012, que institui o Programa e define suas ações e diretrizes gerais (BRASIL, 2012); o documento que institui um currículo nacional para o ciclo de alfabetização intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b); a Resolução nº 4, publicada em 2013, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas para a formação do PNAIC, para tanto define os agentes de formação, suas responsabilidades e atribuições (BRASIL, 2013); os Documentos Orientadores das Ações de Formação, publicados entre 2014 e 2017 (BRASIL, 2014a, 2015b, 2016, 2017);<sup>25</sup> três Cadernos de Apresentação da formação continuada de 2013, 2014 e 2015 (BRASIL, 2012a, 2014, 2015) (Figuras 1, 2 e 3).<sup>26</sup>

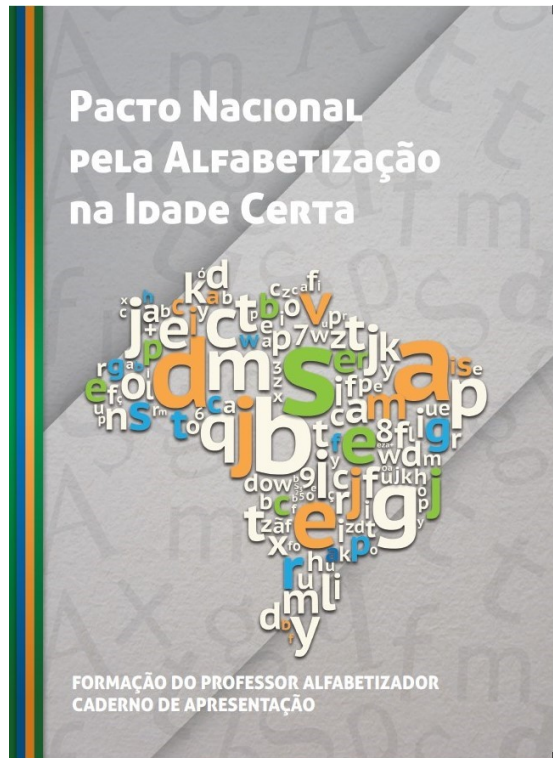
---

<sup>24</sup> As referências das fontes da pesquisa estão localizadas no item “Fontes/Documentos”, na página 147. Escolhi realizar essa organização com o objetivo de distinguir as fontes do referencial bibliográfico.

<sup>25</sup> Os documentos orientadores estavam disponibilizados no *site* <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em: 9 abr. 2018.

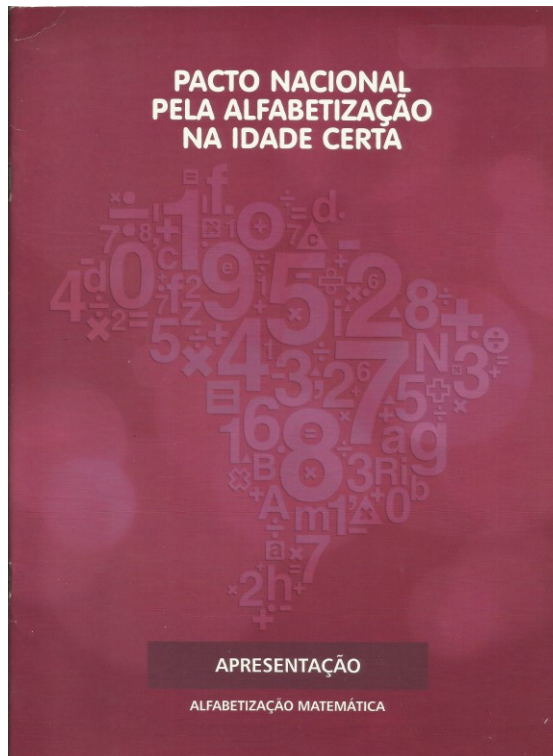
<sup>26</sup> O Caderno de Apresentação da formação continuada de 2013 foi publicado em 2012 (BRASIL, 2012a).

Figura 1 – Capa do Caderno de Apresentação da formação em Língua Portuguesa (2013)



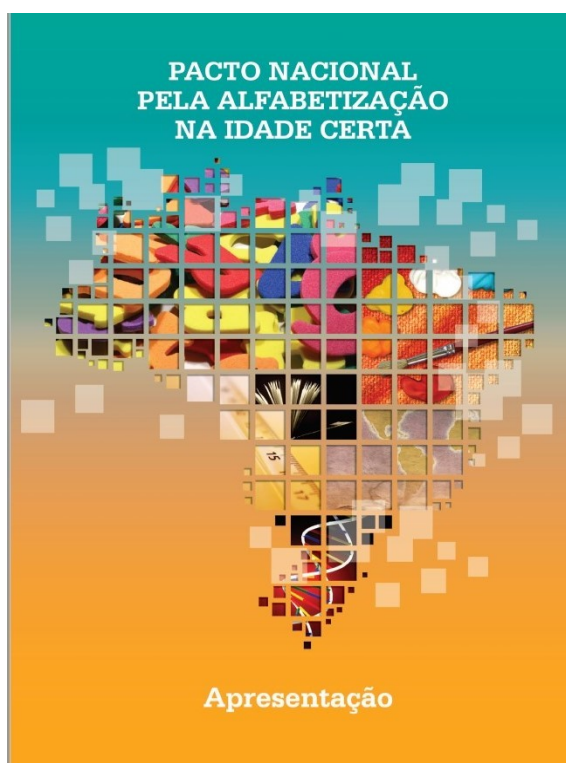
Fonte: Brasil (2014).

Figura 2 – Capa do Caderno de Apresentação da formação de Matemática (2014)



Fonte: Brasil (2012a).

Figura 3 – Capa do Caderno de Apresentação da formação de Alfabetização articulada com as áreas de Ciências Humanas e Naturais (2015)



Fonte: Brasil (2015).

Além desses, reuni para a análise um conjunto de documentos que discorrem sobre a normalização das condutas docentes pela realização dos cursos de formação continuada. Durante a pesquisa, tive o acesso à sala em que o NEPALP fazia a salvaguarda de relatórios de orientadores de estudos, os quais registravam como aconteciam os cursos de formação continuada do PNAIC. Esses relatórios foram produzidos a cada dois ou três meses ao longo do ano e eram encaminhados para formadores do PNAIC/UFSC.<sup>27</sup> Dentre centenas de relatórios que foram produzidos, localizei apenas os relatórios do ano de 2013. A partir desse ano, os orientadores de estudos fizeram a entrega online e no NEPALP não havia o arquivo digital para o acesso. Além disso, diante do montante de relatórios, elegi para análise os que possuíam anexado um documento que apresentava o Parecer da leitura feita por uma das formadoras do PNAIC/UFSC. Essa formadora foi responsável pela formação de orientadores de estudos de um “Polo de Formação” que reunia vinte cidades localizadas no Oeste de Santa Catarina. Por isso, os relatórios analisados são dessa região. Especificamente, foram selecionados os 118 relatórios, produzidos por 32 orientadores de estudos (Quadro 1).

<sup>27</sup> No próximo capítulo será apresentado sobre a “Equipe de formação” do PNAIC. De forma resumida, é possível dizer que a organização da formação continuada é a seguinte: as IES (exemplo, UFSC/NEPALP) formam os formadores, os formadores formam os orientadores de estudos, e os orientadores de estudos formam os professores alfabetizadores.

Quadro 1 – Polo de formação do PNAIC no Oeste de Santa Catarina.

Orientador de Estudo (OE)	Número de relatórios (2013)	Cidade (SC)
OE 1	04	Nova Itaberaba
OE 2	04	Campo Novos
OE 3	04	Chapecó
OE 4	04	Chapecó
OE 5	03	Chapecó
OE 6	04	Caçador
OE 7	03	Descanso
OE 8	04	Guaraciaba
OE 9	04	Vargeão
OE 10	03	Monte Carlo
OE 11	04	Romelândia
OE 12	01	Xavantina
OE13	03	Chapecó
OE 14	04	Caçador
OE 15	04	Nova Erechim
OE 16	03	Jupia
OE 17	04	Caçador
OE 18	04	Sul Brasil
OE 19	04	Chapecó
OE20	03	Concórdia
OE 21	03	Abelardo Luz
OE 22	04	Chapecó
OE 23	04	Timbó Grande
OE 24	04	Concórdia
OE 25	04	Caçador
OE 26	04	Formosa do Sul
OE 27	04	Abelardo Luz
OE 28	03	Lebon Régis
OE 29	04	Chapecó
OE 30	04	Vargem
OE 31	04	Concórdia
OE 32	03	Serra Alta

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base em 118 relatórios de 32 orientadores de estudos do PNAIC/UFSC.

Cada orientador de estudos produziu de três a quatro relatórios durante o ano de 2013. Não havia um padrão relativamente ao número de páginas, por isso, há relatórios que possuem número de páginas que varia de dez a trezentas. De modo geral, a sua organização tem um modelo padrão normatizado pelo NEPALP/UFSC. Numa primeira parte, possui uma descrição detalhada, feita pelo orientador de estudos, sobre o que foi realizado em cada curso de formação, como: número de horas dos cursos, datas, leituras realizadas, indicação das páginas estudadas dos Cadernos de Formação, atividades escritas, discussões realizadas,

dinâmicas propostas, vídeos transmitidos, encaminhamentos de atividades a distância, avaliação do andamento do curso. Além dessa parte inicial, os relatórios possuem anexos. Esses anexos são bastante variados e sempre são materiais produzidos pelos professores alfabetizadores que foram entregues para os orientadores de estudos. Os materiais elaborados pelos professores alfabetizadores são: relatórios mensais dos cursos com descrições do que foi estudado e das atividades práticas realizadas nos cursos, planejamento pedagógico em forma de sequência didática, plano de aula ou projeto de trabalho, atividades dos estudantes, fotos dos estudantes na escola realizando alguma atividade escolar vinculada ao PNAIC, atividades realizadas durante a formação, como respostas a questões sobre os Cadernos, sínteses dos Cadernos, diário de bordo – um documento parecido com registro de reuniões em ata, mas era sobre o dia de curso –, cartas trocadas entre os professores com o relato de atividades realizadas com as crianças em sala de aula. A produção desses documentos, que compõem o relatório do orientador de estudos, constitui-se instrumento para a elaboração de saberes sobre a formação continuada, que permite que as estratégias de governo do PNAIC possam ser conhecidas, descritas e problematizadas.

Os 118 Pareceres produzidos pela formadora do PNAIC/UFSC também são fontes selecionadas nesta pesquisa. Cada relatório citado no Quadro 1 possui anexado uma página com um Parecer. Em cada documento, a formadora descreve sua avaliação/apreciação acerca dos encaminhamentos realizados pelos orientadores de estudos nos cursos de formação. Essa formadora é uma *expert*, quer dizer, uma pessoa autorizada pelo Programa a emitir a opinião especializada sobre atuação realizada de cada orientador, portanto, alguém que pode falar de forma “verdadeira” sobre assuntos da formação continuada do Pacto. Esses Pareceres permitem compreender o funcionamento da rede de relações de poder entre formador-orientadores de estudos-professores, as quais têm o objetivo de normalização de condutas tanto de orientadores, quanto de professores alfabetizadores.

Ao realizar a análise dos relatórios, senti a necessidade de fazer a leitura dos Cadernos de Formação que foram utilizados nos cursos em 2013. Para o Programa, os Cadernos configuram-se como o suporte teórico apresentado aos professores para refletir sobre sua prática com o intuito de renovar os conhecimentos acerca dela. Assim, fiz o estudo de oito Cadernos de Formação a respeito da temática de Alfabetização da Língua Portuguesa, para o 2º ano do Ensino Fundamental, para identificar quais habilidades e competências o professor precisa adquirir para ser um professor alfabetizador segundo as diretrizes do PNAIC. As temáticas de cada Caderno/Unidade são:

Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.

Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.

Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.

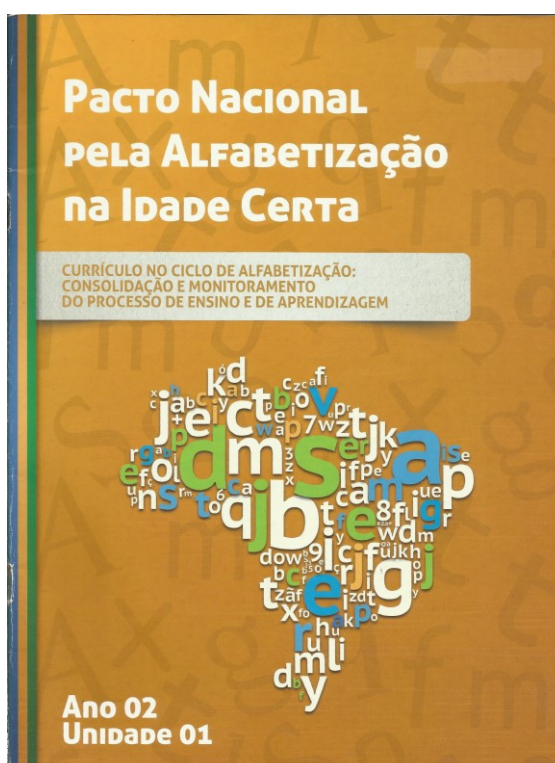
Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.

Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

A Figura 4 ilustra a capa do Caderno de Formação da Unidade 1. A diferença dessa para as outras sete capas é a mudança do número da unidade e o título.

Figura 4 – Capa do Caderno de Formação Unidade 1 (2012)

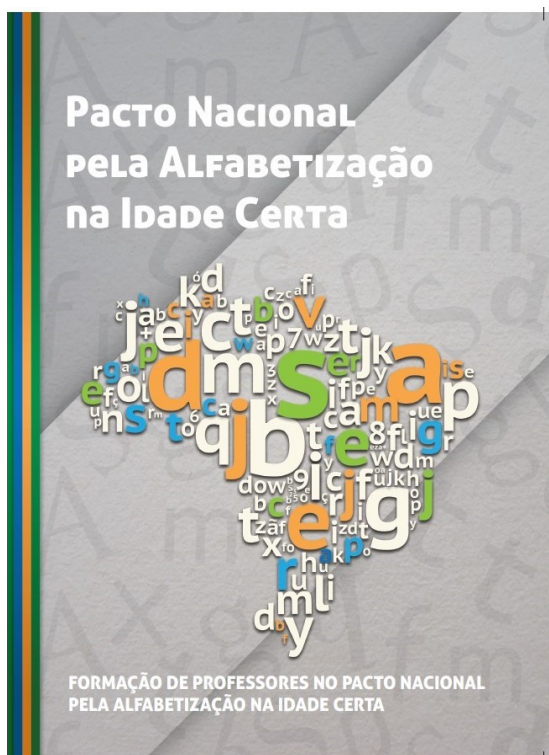


Fonte: Brasil (2012d).

É indispensável destacar que a seleção dos Cadernos usados com professores que atuam no 2º ano do ensino fundamental foi realizada, pois tinha-os recebido da Secretaria de Educação de Florianópolis, por ter sido professora do 2º ano e participado do PNAIC. Ressalto que isso não prejudica a análise, haja vista que, em algumas cidades, a formação era realizada em conjunto com professores dos 1º, 2º e 3º anos. Igualmente, como pode ser visto no Apêndice A, as Unidades/Cadernos possuem as mesmas temáticas para os três anos do ensino fundamental, guardando algumas especificidades entre elas.

Além desses oito Cadernos, também analisei os Cadernos de Apresentação da formação continuada de 2013, 2014 e 2015 (BRASIL, 2012a, 2014, 2015) e o Caderno intitulado “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012m) (Figura 5), que abordam assuntos relacionados à formação de professores no PNAIC. Pela análise dos Cadernos de Formação, foi possível compreender quais os saberes produzidos pelo Pacto acerca do perfil desejado de professor alfabetizador e as estratégias para produzi-lo.

Figura 5 – Capa do Caderno de Formação de Professores (2012)



Fonte: Brasil (2012m).

Com o fito de identificar quais os efeitos de verdade produzidos pelo governo do Pacto, escolhi, ainda, como fontes, a coleção, composta por cinco volumes de livros, intitulada “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente”, publicada

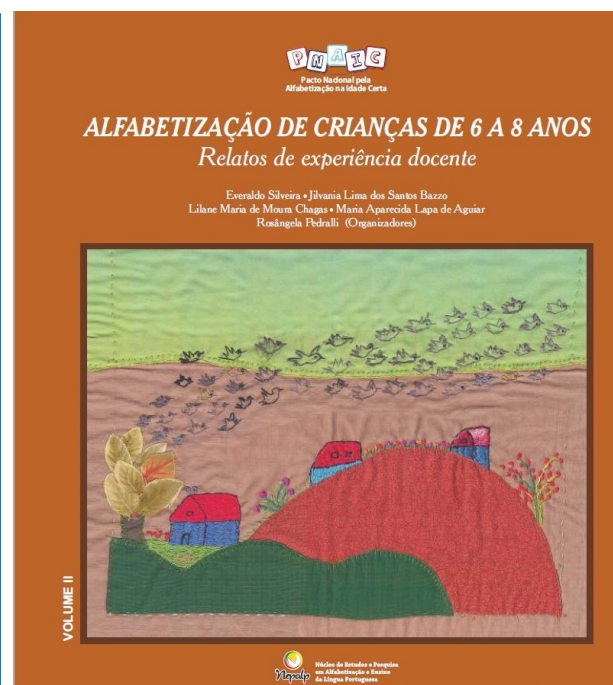
pelo NEPALP, que contém um total de 132 relatos de experiência docente elaborados com base nos saberes aprendidos nos cursos de formação continuada do PNAIC, no estado de Santa Catarina (SILVEIRA et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2017a) (Figuras 6, 7, 8, 9 e 10). Tais relatos são produzidos em coautoria por professores alfabetizadores, orientadores de estudos e formadores, conforme regras estabelecidas pela coordenação do PNAIC/UFSC para sua produção. A estrutura dos relatos segue um padrão; assim, a introdução apresenta o contexto da escola e turma em que o trabalho foi desenvolvido; em seguida, faz-se uma descrição do desenvolvimento da prática com a apresentação de fotos, imagens de atividades dos alunos, descrição e imagens de materiais didáticos utilizados, descrição de saídas de estudos, entre outros. Por fim, é exposta uma reflexão sobre o que foi realizado, com vistas a fazer um balanço acerca dos avanços, desafios e contribuições da prática embasada no PNAIC para o campo da alfabetização.

Figura 6 – Capa do volume 1 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”



Fonte: Silveira et al. (2016a).

Figura 7 – Capa do volume 2 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”



Fonte: Silveira et al. (2016b).

Figura 8 – Capa do volume 3 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”



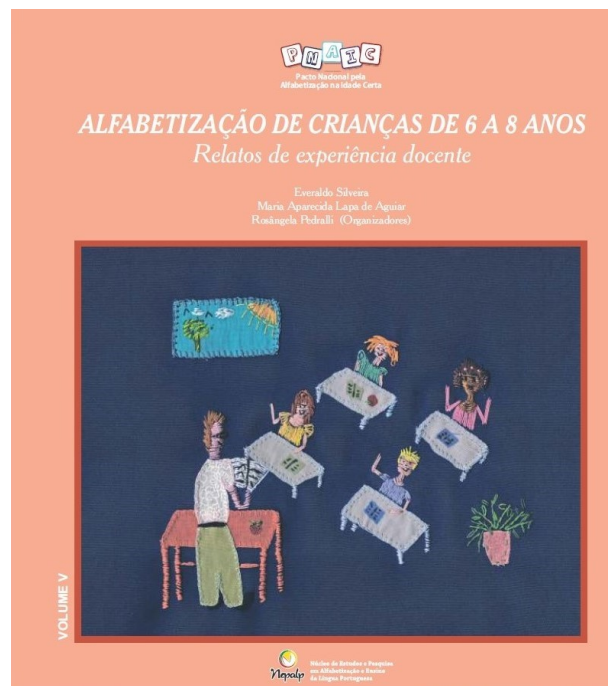
Fonte: Silveira et al. (2012c).

Figura 9 – Capa do volume 4 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”



Fonte: Silveira et al. (2017).

Figura 10 – Capa do volume 5 da coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”



Fonte: Silveira et al. (2017a).

Esse conjunto das fontes permitiu construir uma problematização acerca da tecnologia de governo do PNAIC que vincula poder-saber-governo, para a produção de subjetividades docentes ou, de professores alfabetizadores do PNAIC. Processo esse que está vinculado a regimes de verdade assentados na governamentalidade neoliberal, no qual as relações sociais e educacionais são realizadas com base na lógica do mercado e economia. Problematizar o PNAIC em termos de tecnologia de poder refere-se a identificar e analisar os mecanismos, estratégias, táticas e técnicas colocados em ação para governar e produzir subjetividades docentes que se ajustem às práticas escolares desejadas pelas metas da governamentalidade.

Diante disso, nesta pesquisa, com as lentes já referidas, busco refletir sobre *como* são operadas as relações de poder-saber-governo na formação continuada do PNAIC e *como* essas relações produzem uma forma de ser professor/a. Vale ressaltar que não tive a pretensão de elaborar interpretações que sirvam para avaliar se o PNAIC efetivamente alfabetiza as crianças até os oito anos de idade; se os professores melhoraram sua prática pedagógica; se a formação continuada de professores é relevante; se há uma apropriação adequada do que é proposto pelo Programa com aquilo que é posto em prática nas escolas; se uma sociedade neoliberal é boa ou ruim para a educação. Enfim, a intenção não é fazer juízos de valor.

No próximo capítulo, analiso documentos normatizadores do PNAIC, produzidos em âmbito nacional, cujo intuito é o de justificar sua criação e estruturar a implementação do Programa em nível nacional. Busquei compreender as condições históricas para a emergência do Pacto, quais são os discursos tomados como verdadeiros e as estratégias de governo para sua implementação.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO ARTE DE GOVERNAR**

O PNAIC foi produzido por um conjunto de documentos legais e de caráter orientador de suas ações, os quais foram eleitos para análise neste capítulo, quais sejam: o Manual do Pacto (BRASIL, 2012c); a Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012); o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b); a Resolução nº 4 (BRASIL, 2013); os Documentos Orientadores das Ações de Formação, publicados entre os anos de 2014 e 2017 (BRASIL, 2014a, 2015b, 2016, 2017); e três Cadernos de Apresentação da formação continuada de 2013, 2014 e 2015 (BRASIL, 2012a, 2014, 2015).

Diante do entendimento de que os documentos citados são práticas discursivas, interessou compreender como os enunciados dos documentos obedecem a um conjunto de regras, dadas historicamente, e enunciam verdades deste tempo. Assim, o capítulo tem o objetivo de apresentar como se constitui a arte de governo do PNAIC, ou seja, seus saberes, suas estratégias e mecanismos de governo que possibilitam processos de subjetivação docentes, em uma governamentalidade neoliberal.

#### **3.1 O GERENCIAMENTO PARA A PREVENÇÃO DO RISCO DO ANALFABETISMO**

Foucault (2008b) compreende o neoliberalismo como um conjunto de práticas com princípios de mercado, as quais constituem as formas de condução dos outros e de si mesmo. O mercado atua no sentido de delimitar ou limitar as ações do governo. Pelo princípio neoliberal da concorrência, a pobreza não pode ser absoluta, mas relativa. Assim, Foucault (2008b, p. 277) explica que

[...] a economia é essencialmente um jogo, que a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros, que a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e que o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas.

A principal regra do jogo é que o maior número de pessoas estejam em atividade, portanto, Estado e mercado devem articular para que ninguém fique de fora, que nenhum jogador “perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar” (FOUCAULT, 2008b, p. 278). Assim, o jogo econômico deve ser ativo o bastante para que todas as pessoas

(ou a maioria delas) sejam beneficiadas com as ações do Estado e do mercado, e ninguém seja excluído do jogo do qual participa. Nas regras do jogo econômico garantidas pelo Estado, “o único ponto de contato entre economia e o social é a regra de salvaguarda que faz que nenhum jogador seja excluído dele” (FOUCAULT, 2008b, p. 278). As decisões centralizadas e comuns a todas as pessoas possibilitam que todos possam competir e o jogo tenha continuidade, ou, em outras palavras, as regras particulares do jogo econômico proporcionam a manutenção do neoliberalismo.

Lopes (2009, p. 156-157) ajuda a entender que Foucault, “ao escrever sobre o neoliberalismo e ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado”. Segundo Lopes (2009), no jogo do neoliberalismo todos devem estar incluídos, porém, em diferentes níveis de participação.<sup>28</sup> Existem três condições principais de participação. A primeira delas é “ser educado em direção a entrar no jogo”. Trata-se da necessidade de educação para além da obrigatória realizada em instituições educativas, seria o processo de educação continuada. Lopes (2009, p. 156) explica que as empresas colocam em prática “mecanismos educadores”, os quais

[...] integram maquinarias diferenciadas, não possuem necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas. É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial.

A segunda forma de participação é permanecer incluído ou permanecer no jogo. “A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p. 156), já que as pessoas, ao estarem incluídas, por exemplo, na escola ou no mercado de trabalho, estão em condições mais favoráveis de serem integradas nas ações do Estado.

Por fim, a terceira condição de participação exposta por Lopes (2009, p. 156) é desejar permanecer no jogo, pois é o desejo que faz com que nenhuma pessoa fique de fora. “Não se

---

<sup>28</sup> Lopes (2009) explica que inclusão e exclusão são composições de um mesmo jogo, na medida em que as formas de acesso e participação em diferentes espaços e grupos sociais, culturais e econômicos não são as mesmas para todos. Por isso, em outros escritos, Lopes (2013; 2015) afirma que a melhor forma de grafar é in/exclusão, uma vez que são processos que se complementam. Segundo Lopes (2013; 2015), na lógica na qual todos devem ser incluídos, a inclusão não pretende homogeneizar ou igualar a participação de todos, mas é uma estratégia para incluir todos em gradientes diferenciais de participação social. São os próprios grupos sociais e o mercado que criam as diferentes formas de participação. Assim, pela inclusão na sociedade contemporânea “o indivíduo é mantido no grupo e submetido constantemente a técnicas de normalização” (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro”. A permanência do outro no jogo proporciona a sustentação das redes de trabalho e o consumo. De acordo com Lopes (2009), o Estado, quando atua numa lógica de mercado, precisa criar ações (como as políticas de assistência social) destinadas às pessoas que não têm condições de gerar sua própria renda para que possam estar incluídas na rede de consumo.

Diante disso, tal como Albuquerque (2017), Machado (2018), Lopes (2009), Lopes e Rech (2013), Veiga-Neto e Lopes (2007), entre outros, compreendo que as campanhas e/ou programas governamentais no âmbito das políticas sociais são inventados na atualidade para promover o governo das populações, com o intuito de melhorar a sua vida – o PNAIC, especificamente, para promover a alfabetização dos cidadãos brasileiros. Igualmente, poderia citar campanhas de vacinação, controle de natalidade, de prevenção do uso de drogas, entre outras. Essas são tecnologias de poder biopolíticas que visam garantir a segurança da população, à medida que buscam fazer com que todos façam parte do jogo econômico pela inclusão (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, é possível inferir que, com o PNAIC, “o Estado toma para si a responsabilidade de organizar uma série de mecanismos capazes de reduzir as ocorrências e controlar seus efeitos” (FARHI NETO, 2008, p. 56).

O PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos governos, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012c, p. 11). A justificativa para o desenvolvimento de um Programa para “assegurar” a alfabetização está relacionada com a divulgação de índices numéricos que apontam para uma expressiva parcela da população não alfabetizada.<sup>29</sup> O analfabetismo, nessa perspectiva, é considerado um risco social, já que gera prejuízos para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea; por isso, são criados instrumentos para diagnosticá-lo, tendo em vista que para governar é preciso conhecer. Segundo Farhi Neto (2008, p. 56), “trata-se de desenvolver os mecanismos capazes de apreender e regularizar os eventos aleatórios que, de algum modo, ameaçam a segurança de uma população”. O documento “Manual do Pacto” apresenta índices sobre o analfabetismo

---

<sup>29</sup> A trajetória de criação do Pacto, iniciou-se com a proposta de atender todos os estados da região Nordeste e o Pará, onde se identificou uma regularidade expressiva de altos índices de analfabetismo. Em 2005, o MEC lançou o Programa Pró-Letramento, em parceria com as IES que tinham convênio com a “Rede Nacional de Formação Continuada”, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática. Esse Programa proporcionou melhorias na qualidade da alfabetização, diagnosticadas por avaliações de larga escala. Isso fez com que ele fosse ampliado e intensificado para todas as escolas do país, por meio da criação do PNAIC, em 2012, constituindo-se como o maior Programa de formação continuada de professores já desenvolvido pelo MEC (CONSTANT, 2015; ARAÚJO, 2015).

absoluto no país,<sup>30</sup> divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que justificam a implementação do PNAIC:

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constatamos no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste (BRASIL, 2012c, p. 19).<sup>31</sup>

O Caderno de Apresentação do material de formação de professores, de 2015, de autoria da coordenadora do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, mostra como a justificativa de implementação do Programa está relacionada com índices de analfabetismo funcional,<sup>32</sup> também divulgados pelo IBGE:

Embora a taxa de analfabetismo funcional decresça, de modo geral, ano a ano, o quantitativo de analfabetos funcionais ainda é expressivo. Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos. Esse quantitativo parece ter mobilizado os implementadores de políticas públicas para a educação (CONSTANT, 2015, p. 13).

Constant (2015, p. 12) ressalta que “indicadores insatisfatórios de analfabetismo funcional favorecem o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os centro do debate pedagógico”. A coordenação do PNAIC na UFSC também afirma que “as justificativas para o desenvolvimento desse programa têm por base dados estatísticos do Censo Demográfico de 2012 os quais demonstram que, em nosso país, nesse ano de 2012, 750.000 crianças chegaram ao 5º ano sem saber ler e escrever” (SILVEIRA et al., 2016, p. 11).

O monitoramento do analfabetismo no Brasil não é realizado apenas pelo IBGE, mas por avaliações educacionais específicas que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb foi criado pelo governo federal, em 1990, e vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Atualmente fazem parte desse sistema a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Para avaliação da alfabetização, em 2008 foi criada a Provinha Brasil, que

---

<sup>30</sup> O analfabetismo absoluto é quando a pessoa não consegue realizar a leitura e escrita de palavras e frases.

<sup>31</sup> Os dados são levantados com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

<sup>32</sup> O analfabetismo funcional é quando a pessoa possui baixo desempenho em leitura, interpretação de textos escritos, escrita e realização de cálculos mais elaborados. Em outras palavras, é o baixo desempenho nas práticas de leitura e escrita.

é realizada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental.<sup>33</sup> Além dessas avaliações nacionais, o Brasil participa, desde 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia os sistemas educacionais de educação básica dos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os dados divulgados pelo Saeb (Prova Brasil, Provinha Brasil) e pelo PISA também são justificativas para implementação do PNAIC, tendo em vista que as metas de alfabetização não estão sendo atingidas. O Caderno de Apresentação da formação de professores apresenta a seguinte informação:

Diante do diagnóstico apontado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA, que identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade, e em atendimento à Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, este Ministério implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com Estados e Municípios e Distrito Federal (ARAÚJO, 2015, p. 19).

A criação de avaliações para aferir a qualidade da alfabetização está relacionada com o objetivo de alcançar metas estipuladas por organismos multilaterais, como a OCDE.<sup>34</sup> Para o acompanhamento dos níveis de qualidade da educação no Brasil, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).<sup>35</sup> Com a criação do Ideb, o Brasil realiza o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que buscam atingir o nível de qualidade educacional dos países desenvolvidos.

Essas são as formas de aferição que apontam os problemas diagnosticados; com base nesses dados, tais organizações implementam ações para melhorar a qualidade da educação. Segundo Sperrhake e Traversini (2012, p. 76), “a utilização das estatísticas para prever, localizar, diagnosticar o analfabetismo também atua na produção do risco de ser analfabeto e permite, desse modo, o planejamento de ações que pretendem minimizá-lo”. Especificamente, os saberes produzidos pelos dados citados demonstram a presença de pessoas que não foram alfabetizadas adequadamente em sua trajetória escolar e a criação por parte do Estado do PNAIC como estratégia política que visa à normalização das irregularidades da população<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre as avaliações externas que compõem o Saeb acessar: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

<sup>34</sup> Organismos multilaterais são organizações internacionais criadas por principais nações do mundo, com o intuito de trabalhar em conjunto no âmbito da política, economia, saúde, segurança, educação, etc. dos países integrantes. Ao longo do texto, algumas dessas organizações serão citadas.

<sup>35</sup> Esse índice é calculado com base nos dados do Censo escolar, referente ao número de aprovação, e nos resultados das avaliações nacionais.

<sup>36</sup> Ressalto que o PNAIC não pretende alfabetizar a população que foi diagnosticada com carências em alfabetização, mas sim atuar preventivamente desde o 1º ano do Ensino Fundamental para garantir que a

para “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Segundo Camini (2015, p. 137),

o ‘direito à aprendizagem’, portanto, não é uma benesse oferecida pelo Estado; ele só é legitimado quando vai ao encontro de conter situações individuais que possam gerar um risco coletivo, detectado previamente via saberes estatísticos. Todos, portanto, não só precisam estar alfabetizados, mas também serem autônomos e em condições de concorrer entre si, reduzindo a pobreza e produzindo mais riquezas.

Por meio de operações de normalização, o PNAIC tem como estratégia a inclusão para realizar o gerenciamento de riscos, uma vez que busca modificar os “índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2012b, p. 15). A implantação dessa política pública para todo o território nacional atua por meio de mecanismos de regulação para proporcionar mudanças no quadro social e econômico do país. Os enunciados presentes em documentos oficiais do Programa apresentam a estratégia de incluir todos para melhorar as condições futuras da sociedade:

O Brasil encontra-se no auge de uma urgência histórica para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção (BRASIL, 2012b, p. 6).

Pretende-se assim recuperar os tantos anos desta dívida histórica de ter nossas crianças e jovens totalmente alfabetizados. É dívida, é direito de todos, obrigação do Estado e compromisso da sociedade (BRASIL, 2012b, p. 9).

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, 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 final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa (BRASIL, 2012c, p. 6).

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL, 2012c, p. 6).

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, esse Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 8).

---

alfabetização de todos seja concretizada e, assim, fazer com que os estudantes tenham uma trajetória escolar de sucesso.

Por meio dos fragmentos anteriores, compreendo que a educação institucionalizada, ao não cumprir o seu papel de garantir a alfabetização de todas as crianças, realiza um processo de inclusão excludente. Nesse sentido, é preciso considerar que exclusão e inclusão são parte do mesmo jogo, como indica Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959):

Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Com isso, mesmo considerando que alfabetizar todas as crianças até os oito anos seja uma utopia, o PNAIC, ao enunciar que esse é seu objetivo principal, apresenta-se como um Programa que busca incluir todos, não apenas pelo acesso à educação, mas também pela garantia de que todas as crianças possam efetivamente aprender. Lopes (2009, p. 160) compreende que as políticas educacionais, de inclusão social ou de assistência “podem ser vistas como ações inclusivas que visam trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta de previdência, pela falta de escola, etc.” e, acrescento, pelo analfabetismo. Lopes (2009) ressalta que numa sociedade normalizadora a inclusão configura-se como um imperativo de Estado.

Ela (a inclusão) se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, *inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213, grifos dos autores).

As ações do PNAIC podem ser vistas como inclusivas na medida em que colocam em prática ações para alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, com o intuito de prevenir o “baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de leitura, escrita e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social” (CONSTANT, 2015, p. 12). Segundo o documento Manual do Pacto estar alfabetizado significa

ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com

autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012c, p. 17).

Portanto, os enunciados do Programa justificam sua necessidade para proporcionar um ensino de qualidade para as crianças que ingressam com 6 anos de idade no ensino fundamental, porque “alfabetizá-las bem significa oferecer-lhes uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, inclusão e equidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 3). Pela educação obrigatória, tem-se o objetivo de atingir todas as crianças de 6 a 8 anos de idade que frequentam as escolas públicas do país e, assim, contribuir para a inclusão social e participação no jogo econômico.

Para concretizar o objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, PNAIC realiza uma série de produção de saberes e mecanismos de poder que operarão para prevenção do risco. Pela análise de documentos da pesquisa, foi possível compreender que a implantação do ciclo de alfabetização é uma das principais estratégias de governo para o gerenciamento do analfabetismo pela inclusão, visto que impõe “transformações na estrutura da escola, na reorganização de tempos e espaços, nas formas de aprender e de ensinar, nas formas de avaliar” (BRASIL, 2012b, p. 20).<sup>37</sup> De acordo com o documento Manual do Pacto,

o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012c, p. 17).

[O ciclo de alfabetização] estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2012c, p. 18).

Será necessário considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2012c, p. 19).

Com isso, o ciclo de alfabetização institui o tempo ampliado para a garantia do direito de consolidar a alfabetização. A condição de que não haja reprovação durante os três primeiros anos do ensino fundamental é justificada pela concepção de que a aprendizagem deve ser de forma progressiva, respeitando o desenvolvimento e o ritmo individual de cada criança, em “uma perspectiva de continuidade e aprofundamento em todas as áreas de

---

<sup>37</sup> A outra estratégia é a formação continuada de professores para atuar nesse ciclo.

conhecimento” (CRUZ, 2015a, p. 54). Ao final do 3º ano do ensino fundamental, objetiva-se que a alfabetização esteja consolidada, isto é, o MEC almeja que as crianças “no final do Ciclo, [cheguem] ao ‘ler para aprender’ e ‘escrever para seguir a escolarização’, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadão” (BRASIL, 2012b, p. 6). Portanto, o MEC afirma que a idade certa para alfabetização das crianças é até os oito anos de idade e “aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (BRASIL, 2012c, p. 18)”.<sup>38</sup>

Para a implantação do ciclo de alfabetização, foi necessária a organização de um currículo comum para atender aos três primeiros anos do ensino fundamental. Cruz (2012d, p. 8) assinala que “o currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças”. Assim, a elaboração dos “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)” (BRASIL, 2012b, p. 15) e a disponibilização de materiais de apoio para a alfabetização, como livros didáticos, jogos de alfabetização, livros de literatura e tecnologias educacionais, constituem-se como instrumentos para a concretização da alfabetização de todas as crianças.<sup>39</sup>

O ciclo de alfabetização também compreende a discussão sobre avaliação da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, para gerenciar o risco pela inclusão, é instituído em todo o território nacional o monitoramento contínuo por meio de avaliações em diferentes âmbitos. A avaliação de acordo com o Programa deve ser permanente e formativa (BRASIL, 2012c; BRASIL, 2012b), isto é, ao longo do percurso escolar sem objetivos de medir, testar, classificar ou reprovar, mas para obter um diagnóstico do nível de aprendizagem individual com o intuito de orientar para a proposição de novas estratégias pedagógicas. Nessa perspectiva se “avalia para incluir, para confirmar ações, para superar desafios” (BRASIL, 2012b, p. 31) desde o primeiro ano do ensino fundamental:

---

<sup>38</sup> A implementação em todo o território nacional do Ciclo de Alfabetização atende à Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. É válido destacar que a organização do ensino em ciclos não é inaugurada pelo PNAIC. O termo “ciclo” para designar agrupamentos de anos ou séries foi utilizado em 1931, com a Reforma Francisco Campos. Essa forma de organização do ensino ganhou mais destaque no Brasil, na década de 1980, para estimular políticas educacionais de não reprovação, que tinham como base teórica as produções de Emília Ferreiro. Para mais informações, ver Machado (2018).

<sup>39</sup> A política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) foi uma das principais condições de possibilidade para que houvesse a reorganização curricular no país. Essa política visa à inclusão das crianças um ano mais cedo na escola com a justificativa de que um tempo mais longo na escola favorece a qualidade da aprendizagem.

Tendo em vista que o processo de apropriação da base alfabética, elemento estruturante do processo de alfabetização, começa formalmente no início do ciclo de alfabetização, quando a criança está com 6 anos completos, indicamos que o professor precisa realizar, já no primeiro ano, avaliações diagnósticas para subsidiar o planejamento da ação pedagógica (BRASIL, 2012c, p. 33).

Nessa perspectiva, a avaliação com finalidade diagnóstica deve constituir-se como parte fundamental da prática pedagógica de modo a servir como ferramenta de inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem:

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas (BRASIL, 2012c, p. 35).

Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado (BRASIL, 2012c, p. 35).

Uma outra forma utilizada pelo Programa para aferir a alfabetização é a realização de uma avaliação padronizada em larga escala, para todo o território nacional. Esse tipo de avaliação “têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas” (BRASIL, 2012b, p. 31).

Será aplicada também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores (BRASIL, 2012c, p. 33).

Além da Provinha Brasil, “o INEP aplicará uma avaliação universal no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar (BRASIL, 2012c, p. 34). Trata-se da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada pela primeira vez em 2014, que se constitui como um dos mecanismos do PNAIC para o monitoramento e acompanhamento dos resultados do Programa, uma vez que, no Manual do Pacto, considera-se que “uma avaliação externa e universal é importante, pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo o esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, 2012c, p. 34).

No documento orientador das ações de formação, de 2016, é exposto sobre o diagnóstico produzido pela ANA, em 2014, e a necessidade de melhorar a qualidade da alfabetização, mesmo já tendo ocorrido dois anos de PNAIC. Conforme o documento

apresenta, “é preciso um compromisso coletivo para reduzir o percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA, pelo impacto que isso representa nas suas possibilidades de progresso escolar” (BRASIL, 2016, p. 4). Os dados apresentados são referentes à avaliação de leitura e interpretação:

Dados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11% (BRASIL, 2016, p. 4).

Com isso, o MEC argumenta que avaliações para o acompanhamento e monitoramento das políticas públicas educacionais implantadas “permitem que se avaliem ações propostas, resultados e impactos educacionais, propiciando decisões sobre manutenção de ações que se mostraram efetivas e reformulação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto” (BRASIL, 2012b, p. 31). É possível compreender, então, que as avaliações individuais e coletivas são práticas produtivas para identificar e diminuir as normalidades consideradas inadequadas, ou seja, são mecanismos utilizados para identificar as crianças que não estejam na curva do normal e, assim, possam ser gerenciadas e incluídas.

Segundo Possa e Bragamonte (2018), o analfabetismo passa a ser um problema a ser equacionado e a alfabetização um direito a ser assegurado, por influência de orientações dos organismos internacionais que enunciam a necessidade da melhoria da qualidade da educação para o alcançar o desenvolvimento econômico e social do país. O Banco Mundial indica que seu apoio no Brasil “busca impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com redução da pobreza e da desigualdade”.<sup>40</sup> Nesse sentido,

[...] os esforços realizados em escala global por qualidade na educação têm como referência a preocupação dos países desenvolvidos de que os subdesenvolvidos coloquem em risco a sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, do consumo; que coloquem em risco, sobretudo, suas soberanias como nação (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 174).

Nesse direcionamento, a alfabetização é primordial, pois, sem ela, não é possível progredir na trajetória escolar, o que ocasiona taxas de reprovação e evasão escolar, ambos problemas que o PNAIC tem por objetivo combater. Também impede o desenvolvimento social e econômico almejado. Dessa forma, sem formar cidadãos alfabetizados, a finalidade da educação expressa no artigo 205 da Constituição Federal (1988) não se alcançaria: “A

<sup>40</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em: 9 out. 2019.

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Igualmente, a finalidade da educação básica não seria concretizada: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, n.p).

A preocupação com a alfabetização no Brasil e a implementação de políticas públicas para a superação do analfabetismo (como, por exemplo, o PNAIC) estão articuladas a recomendações de organismos multilaterais, os quais visam incluir todos no jogo econômico. Por intermédio de uma série de encontros, de declarações, de acordos, entre outras medidas, esses organismos definem princípios e estabelecem metas para a educação mundial, cujos países signatários de acordos precisam cumprir. É o caso do Brasil, que possui “o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2013, p. 1).

O diálogo estabelecido com os organismos multilaterais foi constituído diante de uma nova governamentalidade do Estado e, em particular, da educação, ocasionada pela globalização da economia e pelas relações do neoliberalismo. A governamentalidade assentada nas relações econômicas neoliberais produz novas relações de poder materializadas em novos discursos, novas estratégias, novas tecnologias, novos objetivos. Peroni (2003) situa a década de 1990 como o período histórico em que no Brasil, e em países da América Latina, iniciou-se o processo de inserção no mundo globalizado e de introdução e implantação de políticas neoliberais. Nesse período, o Brasil estava passando por uma reforma de Estado, tendo em vista o processo de redemocratização do país, ocasionado pelo fim da ditadura civil militar (1964-1985).

Peroni (2003) apresenta que, no início da década de 1990, o governo federal deu prioridade para a interlocução com empresas no processo de elaboração das políticas públicas.<sup>41</sup> Isso possibilitou que, na redefinição do papel do Estado, fosse incorporada a lógica empresarial de produtividade e competitividade na educação, por meio do projeto de descentralização financeira e do controle de qualidade pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do sistema de avaliação nacional. Dessa forma, as políticas

---

<sup>41</sup> Peroni (2003) analisou a proposta para a educação no Brasil elaborada pelo Instituto Herbert Levy, apresentada para o MEC, em 1992. A produção desse documento teve como base as reformas educacionais do Chile e Inglaterra, os quais possuem a perspectiva política neoliberal. Segundo a autora, as orientações desse Instituto influenciaram a redefinição das políticas públicas no Brasil.

públicas redefiniram-se no sentido de “ênfatisar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

É também nesse contexto que a produção de políticas educacionais sofre fortes influências dos organismos internacionais. Peroni (2003, p. 93) cita a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990, como importante influenciadora das políticas públicas para a educação no Brasil. Essa conferência foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. O objetivo foi estabelecer estratégias e metas para a educação básica, como, por exemplo, a universalização do acesso à educação, ampliação do tempo escolar e melhoria da qualidade da aprendizagem.

A publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é indicativo de que o Brasil incorporou as diretrizes da Declaração Mundial para Todos, produzidas na ocasião da Conferência. Em abril de 2000, foi realizada a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, que reafirma obrigação do cumprimento das metas estabelecidas na Declaração de Educação para Todos (1990). Essa reunião foi organizada pela UNESCO e Banco Mundial e culminou na elaboração da Declaração de Dakar – Educação para Todos (2001), que o Brasil é signatário.

Além disso, a fim de atender às recomendações dos organismos internacionais, Lopes e Rech (2013) salientam que no Brasil a necessidade de educar a todos ou o movimento pela inclusão escolar tiveram emergência na década de 1990, influenciada pela conferência citada anteriormente e pela Conferência de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Segundo Lopes e Rech (2013), “ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), um período que vai de 1995 a 2010, a inclusão social, principalmente no âmbito da educação escolar, transformou-se num imperativo do Estado brasileiro”. Por meio da análise de programas sociais que visam à melhoria das condições para a erradicação da miséria e da fome, do crescimento do mercado de trabalho, do combate à evasão escolar, da alfabetização de jovens e adultos, entre outros, explicam que essas são ações governamentais biopolíticas para normalizar as condições de vida de determinadas parcelas da população e, com isso, formas de gerenciamento dos “riscos que cercam aqueles que não possuem condições de participação em um mercado cada vez mais empreendedor e competidor” (LOPES; RECH, 2013, p. 219).

Nessa nova racionalidade governamental, a prática de traduzir a qualidade da educação por meio de índices numéricos é compreendida como característica das políticas neoliberais, que têm como princípio a eficiência e a eficácia, verificadas pelos resultados. Segundo Horta Neto (2007, p. 5), “no bojo das políticas neoliberais, a partir dos anos 1990, surgem os primeiros estudos internacionais com o objetivo de estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste”. Nesse contexto, diferentes países do mundo criaram seus sistemas de avaliações nacionais.

É importante assinalar que, no início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jomtien, Tailândia, coordenada pela UNESCO. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil-MEC, 1993), que entre outros pontos ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007, p. 8).

Sendo assim, os organismos multilaterais foram difundindo as práticas de avaliação pelo mundo, inclusive, no Brasil. O crescimento das avaliações nacionais e internacionais, as quais operam por meio de projeção de metas a serem alcançadas e têm como estratégia de controle os índices, é situado numa racionalidade governamental neoliberal. Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192) discorrem sobre as mudanças ocorridas nas formas de exercer o controle nessa racionalidade política e mostram que “o cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas”. Assim, as instituições como IBGE, MEC, INEP e PISA operam a vigilância por meio de cálculos.

Diante desse contexto de reforma nacional da educação, iniciado na década de 1990, foi promulgada uma série de documentos regulatórios da educação que demonstram as modificações ocorridas na educação nacional: A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394), publicada em 1996, apresentou pela primeira vez a educação básica como um direito, sendo a educação infantil a primeira etapa desse nível de ensino; A Lei nº 11.247/2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos; a Lei 12. 796/2013 ampliou a escolaridade obrigatória para os alunos de 4 a 17 anos, ou seja, da educação infantil ao ensino médio; a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei

11.494/2007;<sup>42</sup> e a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009.

No bojo dessas transformações na governamentalidade da educação nacional e, mais especificamente, na emergência da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, localizo a criação do PNAIC. Possa e Bragamonte (2018) realizam a análise de documentos publicados por organismos multilaterais e apontam que o PNAIC é um efeito das políticas neoliberais em educação articuladas aos organismos internacionais para o desenvolvimento econômico:

Consideramos importante destacar que as recentes reformulações das políticas educacionais brasileiras, voltadas para a alfabetização das crianças, inserem-se em mobilizações mundiais. Por meio de pactos e alianças com organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros –, com o setor privado e com as ONGs – como o caso do *Todos Pela Educação* –, o Brasil vem produzindo políticas educacionais que enaltecem a distribuição de responsabilidades e tarefas entre os diferentes contextos de gestão: público, privado e da sociedade civil (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 156, grifos dos autores).

Constant (2016) esclarece acerca do cenário de emergência do PNAIC ao dizer que ele “se desenvolve, simultaneamente, com um movimento político-empresarial, que se desdobra com a necessidade de propostas voltadas para a correção de fluxo e diminuição do analfabetismo absoluto” (CONSTANT, 2016, p. 24). O movimento a que a autora se refere é o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, em São Paulo, constituído por grandes grupos econômicos, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade da educação.<sup>43</sup> Com esse movimento, foram estabelecidas cinco metas para a melhoria na qualidade da educação, a serem alcançadas até 2022. A segunda meta refere-se à alfabetização plena de todas as crianças até oito anos de idade. Essa meta demonstra a adequação do PNAIC ao Movimento.

Segundo Hattge (2014, p. 53), os organismos multilaterais com suas intervenções cada vez mais fortes no campo da educação serviram como condição de possibilidade para a emergência do Movimento Todos pela Educação, “que acredita que as ações governamentais não são suficientes para que o país atinja a qualidade educacional colocada como meta até o ano 2022”. O Movimento atua por meio da produção de diagnósticos sobre a educação nacional e, com base nos resultados, elabora propostas para melhorar a qualidade da

<sup>42</sup> O FUNDEB foi criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

<sup>43</sup> O Todos pela Educação declara-se como uma organização da sociedade civil, suprapartidária e independente, sem fins lucrativos e que não recebe recursos públicos.

educação, as quais são apresentadas ao Estado e a outras instituições privadas para que possam ser implementadas. Depois disso, realizam o processo de monitoramento das políticas públicas que foram implementadas.

Hatteg (2014, p. 146) esclarece que na medida em que o Movimento Todos pela Educação se preocupa com a inclusão escolar de todos, seu objetivo maior é de seguridade social. Portanto, a concepção de inclusão apresentada pelo Movimento está no sentido de redução do risco social, e a inclusão escolar é vista como “o primeiro passo na constituição de sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos”. É indispensável destacar que o Movimento Todos pela Educação teve forte influência na produção de legislações educacionais brasileiras, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

A criação do PNAIC, em 2012, deu-se para atender ao compromisso assumido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Igualmente, o PNE (2014-2024), que na época tramitava como projeto de lei, também estabelecia como meta “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Sendo assim, com a governamentalidade neoliberal, o Estado expande seu papel, no sentido de que está “cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus*” (LOPES, 2009, p. 155, grifos do autor). Segundo Veiga-Neto (2000, p. 192, grifos do autor), com o neoliberalismo existe “a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica”, em que o governo se torna mais econômico e produtivo. Veiga-Neto (2000, p. 192, grifos do autor) explica que não houve um retrocesso, sequer a diminuição do papel do Estado,

[...] o que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na utilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico, rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

Diante dessas considerações, a criação do PNAIC é compreendida como uma estratégia biopolítica, na qual várias instâncias (organismos multilaterais, empresas, sociedade civil e instituições do Estado) buscam gerenciar uma dimensão coletiva (população infantil entre 6 e 8 anos) para prevenir o que é considerado perigoso – o analfabetismo absoluto ou funcional. A política educacional em prol da alfabetização é assim compreendida como uma ação capaz de fazer a inclusão social, pois oferece condições para que as crianças sejam alfabetizadas no tempo certo para que possam progredir com sucesso na trajetória escolar e, com isso, participar ativamente em diferentes contextos sociais, vale dizer, sejam educadas para poder entrar no jogo.

Sendo assim, diante da necessidade de administrar a população infantil pela prevenção do risco do analfabetismo, o PNAIC é uma estratégia para o governo federal atingir as metas da governamentalidade vigente, visto que, “os professores, na condição de agentes dessa racionalidade política, precisam ser instrumentalizados para identificar condutas de risco e capacitados para promover ações pedagógicas que possam evitá-las ou minimizá-las tanto quanto possível” (DIAS, 2017, p. 127).

### 3.2 A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROTAGONISTAS DA SUA FORMAÇÃO

Com o intuito de produzir professores que consigam gerenciar o analfabetismo no Brasil, o projeto de formação do PNAIC está centrado em modificar as condutas docentes para a aquisição de competências consideradas bem-sucedidas para solucionar problemas relacionados ao analfabetismo. Para tanto, o Pacto visa normalizar as práticas pedagógicas pela articulação de instrumentos de governo e regimes de verdade que instituem a formação continuada como um fator indissociável da profissão. No Caderno de formação de 2015, Martiniak (2015, p. 54) sintetiza essa concepção do Programa:

O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfiguração da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a prática pedagógica.

Esse fragmento apresenta quatro questões principais sobre a arte de governo da formação continuada opera na produção de um campo de relações de poder-saber para que possibilitem a processos de subjetivação docentes. Em primeiro lugar, ressalto que a ideia de

repensar a prática pedagógica para a sua reconfiguração ou redimensionamento, apresenta a noção de que a atuação profissional está ineficaz e precisa de regulação externa para a sua requalificação, haja vista que “essa realidade complexa [da sala de aula] exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social” (MARTINIÁK, 2015, p. 53).

Diante disso, em segundo lugar, destaco que a necessidade de os professores estarem vinculados a processos de aprendizagem ao longo da sua vida profissional está relacionado à questão de a formação continuada servir para suprir a precária formação inicial e para a atualização profissional. Segundo Dias (2017), a desqualificação do saber docente vem legitimar uma série de percursos formativos, especialmente, a partir da década de 1990, com as reformas educacionais para formação de professores, que produzem a “necessidade de formação continuada, balizada pela relevância de uma atualização permanente e contínua e pelo discurso da renovação, ancorada pela noção de *déficit* pedagógico que alude o princípio da formação humana com propósito corretivo” (DIAS, 2017, p. 67, grifo do autor).

Tal concepção de formação continuada como possibilidade de o professor aprender continuamente ou melhor, repensar e redimensionar sua prática com o objetivo de aperfeiçoamento, demonstra o nexos entre o conceito de aprendizagem e as práticas de governo na contemporaneidade, que, alinhadas à racionalidade de governo neoliberal, requerem sujeitos aprendentes por toda a vida, conforme ressalta Nogueira-Ramírez (2015, p. 57):

A aprendizagem tem a ver com a modificação das condutas, com a transformação ou aquisição de comportamentos por parte dos indivíduos. Quando aprendemos, modificamos as nossas formas de agir frente a determinadas situações; aprender é conduzir-se de forma tal que essa conduta seja bem-sucedida e se repita diante da mesma situação ou frente a situações similares. O discurso contemporâneo está centrado nesse conceito de aprendizagem.

De acordo com Nogueira-Ramírez (2011, p. 181) essa concepção de formação como uma aprendizagem ao longo da vida emerge com o processo de “mundialização da educação”, tendo em vista a “crise mundial da educação”, em meados do século XX, que culminou com a criação da UNESCO, em 1946, com objetivo de “contribuir para a paz e a seguridade mundial, estreitando a colaboração entre as nações mediante educação, ciência e cultura”. Esse processo de mundialização foi intensificado com a “chamada globalização neoliberal nas últimas décadas do século XX”. Essas condições de possibilidades permitiram um novo entendimento para a educação, “um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos

conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 182) e com elas a emergência da subjetividade contemporânea, chamada pelo autor de *Homo dicentis*: um aprendiz permanente. A procedência do conceito moderno de aprendizagem esteve relacionada com a noção de interesse:

A importância do interesse, da invenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua ‘motivação’ (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 233).

Foucault (2008b) argumenta que a questão da utilidade e do interesse foi fator que influenciou no processo de autolimitação jurídica do poder público, no século XIX. O princípio que a “nova razão governamental deve obedecer são interesses, é um jogo complexo de interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público” (FOUCAULT, 2008b, p. 61). Ou seja, a governamentalidade vai intervir naquilo que interessa aos indivíduos e à coletividade.

Conforme Dias (2017, p. 86), a “multiplicidade de programas, projetos e ações formativas e de cursos de formação continuada com expressiva capilaridade encontra-se permeada por esse jogo que faz com que os interesses mediem o governo das populações, seus atos, suas práticas”. A autora argumenta que o interesse pelo governo das práticas docentes, pela via da formação continuada, está relacionado com a delimitação de uma parcela da população responsável pela vida de outros sujeitos (os estudantes) e, também, “está ligado a um processo de concorrência individual e institucional, na medida em que um sujeito ‘mais qualificado’ amplia seu valor no mercado de trabalho, beneficiando as instituições formativas”.

Nesse sentido, a presença de discursos que apontam a formação continuada de professores como um processo de aprendizagem permanente, ao longo da vida profissional, pode ser compreendida como um aspecto relacionado à necessidade de o trabalhador/professor ter de produzir e multiplicar seu capital humano, atuando como um empresário de si. Esse aspecto corrobora com o que é exposto por Nogueira-Ramírez (2015, p. 58):

A aprendizagem, como conceito e como prática no campo educacional, implica uma centralidade no indivíduo e seus interesses e necessidades, em suas aptidões, suas atitudes; trata-se de um dispositivo que procura a conversão dos sujeitos em indivíduos, dispositivo de individuação, de constituição de ‘eus’ que devem agir como empresários de si mesmos, como gerentes do seu próprio capital humano.

Dessa forma, a noção de formação, conforme utilizada na contemporaneidade, está relacionada a acumulação de capital humano que tenha utilidade para que o trabalho dos professores tenha produtividade. Essa perspectiva é ressaltada no Caderno de formação (BRASIL, 2012m), por Ferreira (2012m, p. 9), quando apresenta que foi por influência de organismos multilaterais que “a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social, e não apenas econômico”. Nesse sentido, no entendimento de Ferreira (2012m, p. 9), os diferentes processos de formação continuada implementam “uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino”, para atender às mudanças nas políticas educacionais que almejam a melhoria da qualidade da educação.

Laval (2019, p. 69, grifos do autor) argumenta que “a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, [está] intimamente associada às noções de *eficiência, desempenho e competência*, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil”. Por meio da análise de documentos de organismos multilaterais, como, por exemplo, OCDE, UNESCO e Comissão Europeia, Laval (2016) ressalta que o uso do termo “aprendizagem ao longo da vida” comporta uma ambiguidade, tendo em vista que ele não é usado por tais agências como uma proposta humanista, de socialização de conhecimento, mas sim como um carácter nitidamente utilitarista, haja vista que “o esforço para adquirir conhecimento é exigido por razões de interesse pessoal e eficiência produtiva”. O conteúdo do saber está relacionado aos usos em sua atividade profissional, portanto, possui um carácter instrumental. Nesse sentido,

[...] o que interessa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis e inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo do trabalho (LAVAL, 2019, p. 72).

Com base nesse entendimento, os professores alfabetizadores, como trabalhadores da educação, precisam participar da formação continuada para adquirir competências úteis para sua profissão, tendo em vista as rápidas mudanças e novas exigências sociais, ou seja, para se reciclar ou suprir possíveis falhas da formação inicial. Dessa forma, a concorrência, como característica principal da norma de conduta no neoliberalismo, apresenta-se pelo empreendimento individual em adquirir a competência de “‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida

profissional” (LAVAL, 2019, p. 41). Aprender a aprender é tornar-se um empresário de si, um sujeito que está continuamente governando-se para fazer a gestão do capital humano de modo a aprimorá-lo, multiplicá-lo (VEIGA-NETO, 2013).

No documento publicado pelo MEC, intitulado Manual do Pacto, observo como essa política educacional prioriza práticas com o foco na modificação no nível de capital humano dos professores alfabetizadores. Esse documento expõe três fatores decisivos para o êxito na alfabetização na idade certa. Todos se referem a aspectos a serem repensados e redimensionados nas práticas dos professores alfabetizadores:

Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar (BRASIL, 2012c, p. 20).

Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano (BRASIL, 2012c, p. 20).

Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade (do professor) de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança (BRASIL, 2012c, p. 21).

Para o Programa alcançar o objetivo de modificar condutas, é preciso que os professores participem da relação de poder, uma vez que “‘o outro’ (aquele sobre a qual ela se exerce) seja inteiramente mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Essa forma de funcionamento do poder, exercido em rede, onde ninguém fica de fora, é percebido quando o PNAIC tem como princípio que orienta a formação continuada o engajamento dos professores alfabetizadores, conforme exposto no Caderno de formação:

O gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz. Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favoreceria a materialização da formação ao longo da vida. Nessa perspectiva, provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento/saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais (BRASIL, 2012m, p. 18).

Nessa perspectiva, em terceiro lugar, saliento que para os professores alfabetizadores se autogovernarem como aprendizes permanentes, o projeto de formação está centrado em práticas de governo que buscam regular as condutas docentes para que eles se tornem protagonistas da formação (BRASIL, 2015) ou “sujeitos ativos” do processo formativo (BRASIL, 2012m). O professor protagonista que o Pacto busca produzir é o *Homo Discentis* (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011), um sujeito que assume a responsabilidade diante do empreendimento individual de se engajar para requalificar sua atuação profissional. Assim, a formação continuada organiza uma série de práticas para dar ferramentas para que os professores alfabetizadores tenham condições de participar das relações de poder-saber pela autoformação permanente.

Por conseguinte, para produzir o protagonista, o Pacto mobiliza um conjunto de saberes tomados como verdadeiros, os quais afirmam que a profissão docente exige um constante processo de reflexão sobre a prática, via formação continuada. Com isso, em quarto lugar, evidencio que a formação continuada do Programa possui o enfoque que prioriza a prática docente, de modo os estudos sejam da/para a prática, com o objetivo de redimensioná-la. A citação a seguir expõe tal perspectiva:

Ao considerar a formação como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte a prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. Assim nesse movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização (MARTINIÁK, 2015, p. 52).

Dessa forma, os percursos formativos do PNAIC têm como princípio “a prática da reflexividade”, a qual “deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula” (BRASIL, 2012m, p. 13). A ênfase na prática, produz a dicotomia entre teoria e prática e a necessidade de desenvolver formas para a articulação entre as duas dimensões, conforme exposto no Caderno de formação (BRASIL, 2012m), quando indica que a habilidade de reflexão sobre a prática “deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos” (BRASIL, 2012m, p. 13). E, também, quando afirma que “tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (BRASIL, 2012m, p. 13). Tais enunciados estão ancorados em

concepções de formação continuada que compreendem o professor como um sujeito reflexivo.<sup>44</sup>

Entretanto, a teoria não é algo que se reduz a representar, descrever ou explicar a realidade, mas uma prática que atua ativamente para sua produção. Segundo Silva (2004, p. 11), “ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”. Nessa perspectiva, os enunciados sobre a reflexão da/para a prática, ancorados em discursos científicos, considerados em nossa sociedade como verdades, são estratégias que servem para justificar mecanismos para o governo das condutas docentes.

Dessa maneira, a estratégia principal do PNAIC para fazer com que adquiram a capacidade de refletir sobre a prática é fazer com que os professores estejam envolvidos em práticas discursivas, materializadas pelo Programa como “estratégias formativas” (BRASIL, 2012m), que buscam fazer com que os professores estejam sempre se engajando nas discussões dos cursos, por meio do relato a respeito de suas práticas em sala de aula, “permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque” para “redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes” (BRASIL, 2012m, p. 13). Com isso, a reflexão na e sobre a prática possibilitaria, ao professor, repensar a sua atuação profissional.

---

<sup>44</sup> Os saberes produzidos pelo Pacto e legitimados como verdadeiros possuem consonâncias com as políticas públicas de formação continuada em vigência no Brasil, desde a década de 1990, as quais possuem a prática reflexiva como eixo estruturante dos processos formativos. A emergência de discursos no campo educacional com base em uma “epistemologia da prática” deu-se por influência da publicação do livro “O profissional Reflexivo” (1983), de Donald Schön, que apresenta a concepção de que a teoria sobre a prática é o elemento fundamental para a formação profissional. Segundo Zeichner (2008, p. 539), o conceito de professor como um profissional reflexivo refere-se ao reconhecimento do professor como um sujeito com o papel ativo na produção de conhecimento sobre a educação, não sendo apenas uma pessoa que reproduz modelos advindos de universidades. O professor, no cotidiano de sala de aula, fica diante de várias situações que não são explicadas por investigações científicas, sendo necessária a mobilização de conhecimentos da prática para resolvê-los. Logo, a concepção de prática reflexiva defende a relevância dos saberes docentes e o “reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino” (ZEICHNER, 2008, p. 539). A concepção de prática reflexiva emergiu em oposição à concepção de racionalidade técnica. Segundo Fávero et al. (2013), a racionalidade técnica resume a atividade profissional à aplicação instrumental de um conhecimento teórico útil para resolução de problemas cotidianos, que são produzidos por instituições científicas. Essa concepção provém do positivismo, que serviu de referência para a educação ao longo do século XX, que compreende haver uma hierarquia de saberes: existe uma divisão entre a investigação e a prática, de modo que “os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários que serão aplicados pelos executores desses saberes” (FÁVERO et al., 2013, p. 280). Fávero et al. (2013) salientam que essa concepção foi desenvolvida no Brasil, a partir de 1950, e pode ser vista em termos educacionais como “a concepção do professor como técnico” e “formação de professores por competências”, por exemplo. Muito embora essas duas concepções teóricas sejam opostas, Zeichner (2008, p. 542) diz que “ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo”, pois ainda persiste a ideia de transferência das teorias produzidas na universidade para a prática escolar; há uma ênfase em considerar o processo reflexivo sobre os meios para se ensinar, tornando o ensino numa atividade técnica; e a reflexão dos professores ficam circunscritas em questões de sala de aula, desconsiderando as questões sociais que influenciam no trabalho docente.

O Caderno de formação (BRASIL, 2012m) apresenta as “estratégias formativas” e orienta que os orientadores de estudos precisam inseri-las no planejamento dos cursos de formação. O Documento orientador das ações de formação (BRASIL, 2014a, n.p) organiza tais estratégias em dois eixos: atividades permanentes, que são

[...] a ‘leitura deleite’ que propõe a leitura de textos literários com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; as ‘tarefas de casa e escola’ e a retomada do encontro anterior com a socialização das atividades realizadas de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas; o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; e o estudo dirigido de textos, para o aprofundamento de saberes sobre conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2014a, n.p).

E as atividades para o aprofundamento de temas, que são a

[...] socialização de memórias, vídeo em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação (BRASIL, 2014a, n.p).<sup>45</sup>

As estratégias formativas, ancorados em discursos “professor reflexivo”, são condição de possibilidade para constituir o professor protagonista. No Caderno de Apresentação da formação continuada de 2015, Martiniak (2015, p. 55) destaca que o protagonista da formação “vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo”, pois, o processo de formação continuada “que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional” (MARTINIAK, 2015, p. 55).

Portanto, as relações de poder-saber são articuladas nos discursos da “reflexão sobre a prática” e do protagonismo docente que incentivam os professores alfabetizadores a produzirem discursos sobre si mesmos, o que possibilita que sua prática profissional seja um campo de aplicação de mecanismos de controle e regulação. Isso é condição de possibilidade para a produção de subjetividades docentes economicamente produtivas e politicamente úteis para governamentalidade neoliberal, quais sejam: professores alfabetizadores que gerenciam o risco pela inclusão.

---

<sup>45</sup> A análise sobre as estratégias formativas será apresentada no capítulo 4.

### 3.3 A CONSTITUIÇÃO DE *EXPERTISES* E A PRODUÇÃO DE SABERES PARA GOVERNAR

Foucault (2008) salienta que, no processo de governamentalização do Estado, as estratégias de regulação da conduta passam a ser disseminadas para as esferas sociais pela responsabilidade de diversos *experts*. Assim, para que a formação continuada de professores alfabetizadores seja implementada, foi necessário a seleção de *experts* para compor a Equipe de formação e a Equipe de gestão que, com seus saberes qualificados, são responsáveis pela administração das condutas docentes. Nessa perspectiva, analiso sobre como aconteceu o processo de constituição de *expertises* para implementar a formação continuada do Programa no país.

A implementação da formação continuada do PNAIC é realizada pelos “agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores” (BRASIL, 2013, p. 3) que são: A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as IES e as Secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. A SEB/MEC normatiza todas as ações do Pacto por meio da publicação de documentos normativos, que definem a estrutura, o funcionamento, as ações, os sujeitos, as responsabilidades do Programa, entre outros aspectos. O FNDE é o órgão responsável pelo pagamento de bolsas aos participantes do Programa. As IES são responsáveis pela gestão acadêmica e pedagógica da formação continuada do PNAIC e devem atender às exigências do MEC. As Secretarias de Educação gerenciam e monitoram a implementação do Pacto nas redes de ensino, de acordo com as exigências do MEC (BRASIL, 2013). Pelos documentos, tomados como fontes, é possível dizer que há uma harmonia entre as instituições citadas para a operacionalização do Pacto. Em outras palavras, não há uma disputa a respeito das regras que determinam o que deve ser tomado como verdade.

Diante disso, a Portaria nº 867/2012 publicada pelo MEC, que implementa o Pacto, expõe que o eixo “formação continuada” do PNAIC tem como objetivos tanto a “formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto” (BRASIL, 2012, p. 2), quanto a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (BRASIL, 2012, p. 2). Os orientadores de estudos são os responsáveis por ministrar a formação continuada aos professores alfabetizadores. Portanto, “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” (BRASIL, 2013, p. 2),

Para que a formação continuada fosse realizada, as IES de cada estado constituem uma “Equipe de formação”, composta por *experts*: (a) um coordenador-geral por instituição formadora; (b) dois coordenadores-adjuntos por instituição formadora, sendo um de cada área de formação; (c) formadores da instituição formadora, sendo um para cada trinta orientadores; (d) supervisor da instituição formadora, sendo um para 75 orientadores de estudo (BRASIL, 2016, p. 12).

Esses sujeitos são considerados especialistas que podem falar de forma verdadeira sobre assuntos educacionais do país, autoridades na área. Assim, os *experts* do PNAIC produzem discursos respaldados por instituições universitárias que regem os enunciados reconhecidos como verdadeiros por meio de procedimentos científicos. Como salienta Bujes (2002, p. 247), “o recurso à *expertise* constitui uma estratégia de legitimação, um modo de revestir as escolhas de uma ‘aura’ de respeitabilidade que é, em nossa sociedade, conferida ao que é considerado como científico”. Assim sendo, o PNAIC garante essa legitimação na medida em que o MEC estabelece a parceria com Instituições de Ensino Superior.

O MEC define a forma de seleção e os requisitos para a composição da Equipe de formação na Resolução nº 4/2013 (BRASIL, 2013), conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Formas de seleção e requisitos para integrar a Equipe de formação do PNAIC

Função	Forma de seleção	Requisitos
Coordenador-geral	Indicado pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior.	I - ser professor efetivo da IES; II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.
Coordenador-adjunto	Indicado pelo coordenador-geral da Formação na instituição de ensino superior.	I - ser professor efetivo da IES; II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.
Supervisores	Escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à	I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

	experiência exigidas.	
Formadores	Selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção público e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas.	I - o candidato deve possuir 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; IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação.

Fonte: Organizado por Raquel de Melo Giacomini com base em Brasil (2013; 2015b).

Importante destacar que os formadores não precisam pertencer ao quadro de docentes efetivos das IES; no entanto, eles fazem parte da Equipe de formação das IES, dado que são professores selecionados e preparados pelo coordenador-geral e coordenadores-adjuntos. Todavia, os documentos não se pronunciam sobre uma formação continuada específica para os formadores, apenas mencionam que são preparados pelas IES.

O MEC igualmente define a forma de seleção e os requisitos para a composição do conjunto de orientadores de estudos (Quadro 3).

Quadro 3 – Formas de seleção e requisitos para ser orientador de estudos do PNAIC

Função	Forma de seleção	Requisitos
Orientadores de estudo	Escolhidos em processo de seleção público e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas.	I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Caso não tenha tais requisitos, servirão os seguintes: I - ser profissional do magistério efetivo da rede; II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III - atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico, ou possuir

		experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.
--	--	--

Fonte: Organizado por Raquel de Melo Giacomini com base em Brasil (2013; 2015b).

Assim, os orientadores de estudos são professores que atuam nas redes de ensino em que o PNAIC foi implementado. Por meio dos requisitos expostos nos Quadros 2 e 3, consegue-se perceber que, ao contrário do coordenador-geral, coordenadores-adjuntos, supervisores e formadores, os orientadores de estudos não precisam ter atuado em cursos de formação de professores, entretanto, precisam ter a experiência com a prática de ensino da leitura e escrita. Igualmente, não é indispensável ter curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado, mas sim ter realizado o curso Pró-Letramento e/ou o PNAIC, em anos anteriores. Assim, a experiência com a alfabetização adquirida tanto em sala de aula quanto o conhecimento obtido em cursos oferecidos pelo MEC são reconhecidos como úteis e necessários para desenvolver estratégias para resolver problemas da prática em alfabetização. Portanto, são saberes fundamentais para atuar na formação de professores alfabetizadores.

Além disso, para serem orientadores de estudos, é necessária a participação obrigatória no curso de formação continuada do PNAIC, ministrado pelos formadores. Essa é a condição para que os professores alfabetizadores passem a fazer parte da Equipe de formação como orientadores de estudos, uma vez que os *experts* das IES lhes conferem a autoridade para falar de forma verdadeira sobre assuntos relacionados à alfabetização na perspectiva do Programa. Assim sendo, os professores, que atuarão como orientadores de estudos, exercem uma prática discursiva, já que “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual está imerso” (VEIGA-NETO, 2011, p. 99).

Diante dessas considerações, pode-se inferir que os cursos de formação continuada fornecidos pelo MEC (Pró-Letramento e PNAIC) ensinam competências e habilidades para o aperfeiçoamento e investimento no capital humano dos professores, o que possibilita a mudança de seu cargo de trabalho de professor para formador de professores. Essa mudança na função do trabalho e o investimento educacional realizado terão uma fonte de renda em forma de bolsa de estudo e pesquisa.

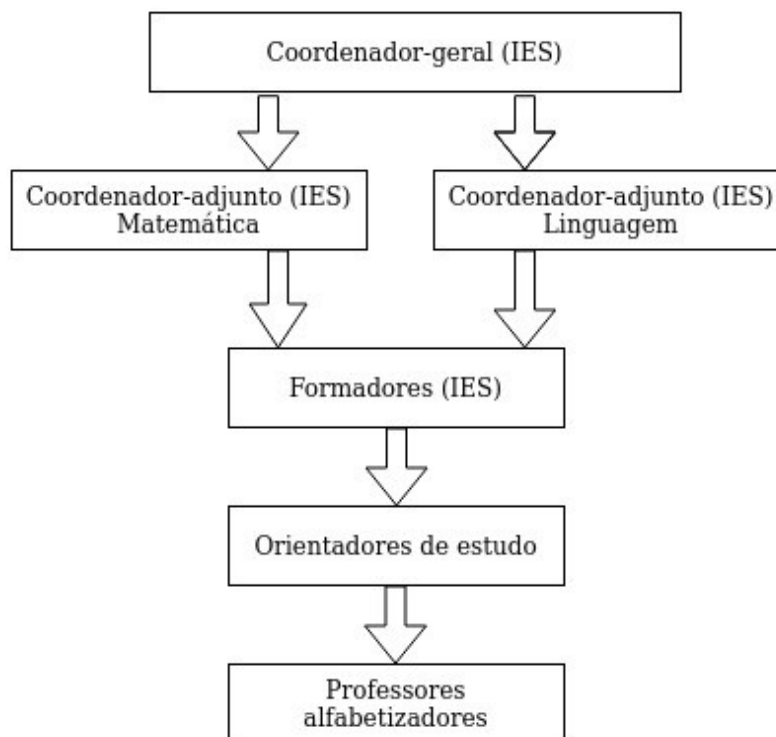
Relativamente à operacionalização da formação continuada de professores alfabetizadores, o Documento orientador das ações de formação, de 2014, apresenta o seguinte:

Essa formação será conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participam de um curso de formação

de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integram o programa. Em suma, as IES selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2014a, n.p).

Em síntese, a formação continuada de professores alfabetizadores é estruturada conforme exposto na Figura 11:

Figura 11 – Organograma da Formação Continuada do PNAIC



Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini (2020).

Com base nas considerações anteriores, identifiquei que existe a multiplicação de *expertises* (professores com experiência na área da alfabetização e que são formados pela Equipe de formação das IES). Traversini (2003, p. 169) indica que a *expertise* se “prolifera e se diversifica à medida que se multiplicam os sujeitos a serem governados” e os objetivos de governo, visto que problemas sociais precisam ser resolvidos. Assim, a pluralização da *expertise* possibilita que as tecnologias de governo sejam disseminadas para todo o tecido social. Além disso, a produção de professores como *experts* pode ser compreendida como uma forma de incluir esses sujeitos para legitimação de uma política que depende da construção de um consenso em torno de um mesmo discurso.

Sobre a produção de *experts*, percebo a possibilidade de uma analogia com o poder pastoral, já que os *experts* assumem a função pastoral. Nesse direcionamento, visualizo determinadas características entre as práticas pastorais e a formação continuada de professores do PNAIC. De modo mais específico, os orientadores de estudos assumem a tarefa como se fossem pastores dos professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, os formadores podem ser vistos como pastores dos orientadores de estudos. Kohan (2003, p. 88) discorre sobre essas estratégias de disseminação dessa forma de poder no quadro da escola moderna. Segundo o autor, o professor,

[...] também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macro gestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Ele está igualmente submetido a uma autoconsciência de que sua posição específica dificilmente lhe permitirá ver e não ter.

À vista disso, na arte de governar do PNAIC, existe uma organização, hierárquica e interdependente, em que cada sujeito possui uma função específica e isso permite que os *experts* coloquem em ação mecanismos de governo de todos e de cada um, por meio de estratégias de vigilância e controle, numa rede de dependência entre todos os componentes da Equipe.

Para o desenvolvimento das ações formativas, “A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas” (BRASIL, 2013, p. 2). A SEB/MEC tem a responsabilidade de “definir junto às instituições de ensino superior (IES), o conteúdo da Formação” (BRASIL, 2013, p. 3). Esse material próprio, produzido pela SEB/MEC em parceria com as IES, são os Cadernos de Formação do PNAIC (Apêndice A). Os saberes produzidos pelos *experts* vinculados a instituições universitárias e materializados nos 61 Cadernos de Formação são os saberes basilares dos cursos de formação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores. Era por meio do estudo desses Cadernos que o curso se desenvolvia, as abordagens eram apresentadas e as atividades eram elaboradas.

No início da formação continuada, todos os professores recebem os Cadernos de acordo com a temática anual do curso, por exemplo, em 2013, foi sobre Alfabetização da Língua Portuguesa; em 2014, foi Alfabetização em Matemática; em 2015, foi a Alfabetização articulada com as áreas de ciências humanas e naturais. Nos anos seguintes, não houve a produção desse material, mas, ao longo dos cursos, os Cadernos dos anos anteriores foram

retomados para estudo. Os dados presentes no Caderno de Apresentação da formação, de 2015, demonstram a amplitude da circulação desse material, até 2014:

Além disso, foi entregue a cada professora alfabetizadora um kit de formação constituído de 35 cadernos de língua portuguesa e 13 cadernos de matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação do estudo. Isso por si só já nos fala do alcance do programa. Ao todo foram aproximadamente 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudos participantes nos anos de 2013 e 2014 (BRASIL, 2015, p. 25).

Esse kit foi ampliado em 2015 com os dez Cadernos de “Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade” (BRASIL, 2015, p. 29), juntamente com os Cadernos de Apresentação e de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. A distribuição desses *kits* é uma das principais estratégias de governo do PNAIC para a disseminação dos saberes sobre alfabetização que são produzidos e reconhecidos como verdadeiros.

Os *experts* das universidades são convidados a elaborar o material por seu reconhecimento intelectual. Por isso, em 2014, “para coordenar a produção dos cadernos de formação de matemática, a Universidade Federal do Paraná foi convidada considerando as pesquisas na área de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, bem como toda a sua experiência no Pró-letramento” (BRASIL, 2015, p. 25). Muito embora essa universidade, em específico, tenha realizado a coordenação da produção dos Cadernos desse ano, o Editorial trata sobre os diversos *experts* envolvidos, incluindo professores que apresentam suas experiências exitosas em sala de aula:

Mais de dez Instituições de Ensino Superior, e também de escolas das cinco regiões brasileiras, participaram da elaboração deste material. Neste processo contamos com uma centena de envolvidos: pesquisadores de universidades e centros de estudo, professores de grandes centros urbanos e de zonas rurais. Essas pessoas construíram o material que será distribuído para aproximadamente 400 mil professores alfabetizadores e pretende auxiliar na alfabetização e letramento das crianças brasileiras de até oito anos de idade (BRASIL, 2014, p. 5).

Ao eleger majoritariamente autores advindos de universidades de todo o país, fica claro o vínculo estabelecido pelo Programa com o saber científico, valorizado em nossa sociedade. Segundo Traversini (2003, p. 171), essa se constitui numa estratégia para dar credibilidade e autorização para esses sujeitos falarem de forma verdadeira a propósito de assuntos relacionados à alfabetização. O Documento orientador das ações de formação, de 2016, apresenta esses argumentos:

As universidades públicas – que desde 2013 são responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas –, os institutos federais e os Centros de Formação de Docentes regularmente instituídos são chamados ao exercício de sua elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender, desenhando projetos pedagógicos de formação em serviço, marcados pela criatividade, flexibilidade e resolução dos problemas, aproximando escolas, redes e instituições formadoras e integrando teoria e prática (BRASIL, 2016, p. 6).

O MEC contribui para dar autoridade aos *experts* pela apresentação do vínculo entre o saber presente nos Cadernos de Formação e as universidades; por exemplo, no Caderno de Apresentação, intitulado “Formação do Professor Alfabetizador”, publicado em 2012, consta uma lista de nomes de especialistas e universidades organizada da seguinte maneira: Coordenação, autores, leitores críticos e apoio pedagógico, Universidades e Fundações de Pesquisas envolvidas, entre outras informações. Nos Cadernos produzidos nos anos posteriores, isso não é diferente, inclusive, em 2014, são citados também os Pareceristas *ad hoc*, que são especialistas que colaboraram para a avaliação dos textos.

A vinculação de especialistas da área de educação das universidades também é vista na apresentação dos artigos que compõem os Cadernos de Formação. Por exemplo, nos Cadernos de 2015, encontram-se os títulos dos artigos seguidos da descrição da formação acadêmica e/ou da vinculação institucional dos autores, como, por exemplo:

A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças – Juliana de Melo Lima (Doutoranda na Universidade Federal de Pernambuco), Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco) e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco) (BRASIL, 2015e, p. 46).

Professores de escolas vinculadas às universidades também são autorizados a produzir saberes sobre alfabetização nos Cadernos de Formação, como é o caso da professora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli, que é Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, que publicou o artigo “A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares” (BRASIL, 2015d, p. 23).

A vinculação às universidades está presente ainda em produções de autores das secretarias de educação, pois escrevem em coautoria com professores universitários: “Concepção de criança, infância e educação – Claudinéia Maria Vischi Avanzini (Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Município de Araucária) e Lisandra Ogg Gomes (Professora da Universidade do Rio de Janeiro)” (BRASIL, 2015d, p. 9). Igualmente, há produções de professores de redes públicas estaduais ou municipais em coautoria com professores universitários: “Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização –

Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira (Professora de Português da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia) e Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade de Pernambuco)” (BRASIL, 2015e, p. 77). Mais uma vez destaco que chamar sujeitos da secretaria da educação e professores das redes públicas pode ser compreendido como uma maneira de incluir esses sujeitos para legitimação de uma política que depende da construção de um consenso em torno de um mesmo discurso.

De acordo com Traversini (2003, p. 170), uma “estratégia utilizada para a legitimação” de Programas realizada pela *expertise* seria eleger autores reconhecidos na área educacional para falar sobre alfabetização, isto é, recorrer às verdades produzidas em seus textos e, assim, produzir saberes específicos do discurso pedagógico do PNAIC. Entre os autores reconhecidos e citados com frequência por serem a base teórica e metodológica da proposta pedagógica do PNAIC estão, por exemplo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky e seus estudos sobre a Psicogênese da Escrita nos quais o processo de aquisição da escrita se dá por meio de fases, e o erro é entendido como um elemento construtivo no processo de alfabetização. Magda Soares é outra autora que, com seus estudos sobre letramento, entende que há uma diferença entre a alfabetização – aprender o código escrito – e o letramento, entendido como compreender a função social da escrita e leitura. Soares defende a perspectiva de alfabetizar letrando, a mesma assumida pelo PNAIC.

Não é apenas do campo da educação que os *experts* elegem especialistas para a composição do projeto pedagógico do PNAIC, mas também da área da Psicologia, especificamente da Psicologia da Educação. Destaco Lev Semenovich Vygotsky, utilizado amplamente para tratar dos assuntos relacionados à aprendizagem das crianças, ao brincar e ao lúdico nos processos de ensino e aprendizagem, assim como ao papel mediador do professor alfabetizador.

Em relação ao processo de operacionalização do Programa, os *experts* estão envolvidos pela lógica empresarial, na qual precisam administrar a formação continuada de forma eficiente e eficaz para que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Numa governamentalidade neoliberal em que o mercado constitui a lógica das relações sociais e a sociedade é submetida a uma dinâmica concorrencial, a concorrência é percebida no PNAIC quando existe a regulação de todo o processo de implementação da formação continuada de forma a garantir que todos os sujeitos envolvidos estejam se conduzindo para atingir os objetivos do Programa como se fossem objetivos próprios de cada sujeito. Nessa lógica, os *experts* precisam estar prestando contas a todo momento sobre o desenvolvimento das

atividades formativas, a fim de que os resultados possam ser verificáveis para sustentar as ações do Pacto.

A condução das condutas dos *experts* que se materializa na prestação de contas é uma forma de empresariamento da sociedade, mais especificamente, da educação (GADELHA, 2015). Gadelha (2015, p. 362), com base em Michael Apple, destaca que quando todos os sujeitos da escola precisam mostrar que estão exercendo suas funções corretamente e com eficiência, implementa-se uma “cultura de auditoria” na escola. É possível inferir que essa cultura de auditoria também é implementada na formação continuada do PNAIC, o que produz o empresariamento da Equipe de formação que implementa o Pacto. Ao mesmo tempo, a cultura de auditoria é uma forma de manter a transparência das ações desenvolvidas, pois é um Programa financiado com recursos públicos.

A produção de saberes sobre o desenvolvimento da formação continuada, em grande medida, é realizada a distância pelo uso de tecnologias digitais. Parcela significativa das funções dos *experts* da Equipe de formação relacionadas ao monitoramento e prestação de contas é feita pela alimentação do “SisPacto, sistema de gestão e de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2013, p. 3).

A estrutura da Equipe de formação possui uma organização, já indicado na Figura 11, na qual cada sujeito tem uma função específica para a governamentalidade do PNAIC, mas interdependentes. É uma organização em cadeia, a qual permite que as estratégias de controle e de vigilância possam ser disseminadas para toda a Equipe de formação. A fim de que o Programa apresente seus resultados, todos precisam realizar práticas de acompanhamento das ações pelo monitoramento constante e avaliação, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Atribuições da Equipe de formação relacionadas ao monitoramento e acompanhamento das ações da formação continuada do PNAIC

Função	Atribuição
Coordenador-geral da IES	<p>“Articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação”.</p> <p>“Coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho e acompanhar a tramitação dos documentos”.</p> <p>“Manter banco de dados atualizado com todas as informações sobre os participantes da Formação, incluindo registro de frequência e avaliações individuais”.</p> <p>“Elaborar e encaminhar relatórios parciais e final das atividades da Formação por intermédio do SisPacto”.</p>
Coordenadores-adjuntos da IES	<p>“Coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico”.</p> <p>“Organizar, em articulação com as secretarias de Educação e os</p>

	coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da Formação”.
Supervisores da IES	<p>“Apoiar o coordenador-adjunto da IES na coordenação acadêmica da Formação, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógica dos formadores”.</p> <p>“Coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo”.</p> <p>“Reunir-se sistematicamente com os coordenadores das ações do Pacto dos estados, Distrito Federal e municípios, visando a monitorar a assiduidade dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos encontros presenciais”.</p> <p>“Averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores”.</p>
Formadores da IES	<p>“Acompanhar as atividades dos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores”.</p> <p>“Acompanhar, no SisPacto, o desempenho das atividades de formação previstas para os orientadores de estudo sob sua responsabilidade”.</p> <p>“Organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da Formação”.</p> <p>“Monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos orientadores de estudo no SisPacto”.</p> <p>“Elaborar e encaminhar ao supervisor da Formação os relatórios dos encontros presenciais”.</p> <p>“Analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos”.</p>
Orientadores de estudo	<p>“Acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores”.</p> <p>“Avaliar os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto”.</p> <p>“Efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores alfabetizadores”.</p> <p>“Manter registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização”.</p> <p>“Apresentar à IES formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores”.</p> <p>“Analisar os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos”.</p> <p>“Avaliar, no SisPacto, a atuação dos formadores, dos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e nos municípios e do suporte dado pelas IES”.</p>

Fonte: Organizado por Raquel de Melo Giacomini com base em Brasil (2013, p. 8-12).

Ao determinar as atribuições descritas no Quadro 4 para a *expertise* da formação continuada do PNAIC, o MEC faz com que as ações de formação continuada do Programa sejam implementadas, calculadas, verificadas e analisadas, haja vista que o exercício de

governo é indissociável da forma como os *experts* atuam para conhecer e delimitar o campo de operação. Segundo Rose (1998, p. 37),

o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Com isso, na arte de governo do Pacto, os *experts* são submetidos a um constante processo de auditoria, por meio da avaliação sistemática de todas as atividades desenvolvidas pelo seu registro, com o intuito de averiguar se estão sendo realizadas de acordo com o Programa. Isso diminui o risco de o Programa não ser implementado e possibilita a produção de saberes utilizados para avaliar se as atividades foram implementadas com eficácia e se estão adequadas. Igualmente, permite saber se os investimentos estão sendo utilizados de forma produtiva, pois é uma maneira de conhecer e analisar os resultados, em outras palavras, os custos e benefícios do PNAIC.<sup>46</sup>

Esse processo de auditoria possui o fim de fazer com que as metas do PNAIC sejam alcançadas e, com isso, conquistar a credibilidade da sociedade. É uma lógica empresarial, que valoriza a eficiência, eficácia, produtividade e sucesso. Por isso, é de responsabilidade do coordenador-geral da IES “zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 2013, p. 8-9). O supervisor também tem a responsabilidade de propiciar “condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação”. Caso o supervisor encontre problemas a serem enfrentados pelos professores cursistas, deve “relatar ao coordenador-adjunto e ao coordenador-geral da IES” (BRASIL, 2013, p. 10).

A delimitação de responsabilidades à Equipe de formação é uma forma de agir sobre as condutas alheias, é um conjunto de ações que tem em vista modificar as ações dos outros, uma forma de governo. Na lógica empresarial do PNAIC, o MEC possui como estratégia para o envolvimento na formação de professores a concessão de bolsas mensais pela SEB/MEC aos participantes, por intermédio do FNDE, mediante o “efetivo cumprimento de suas atribuições” (BRASIL, 2013, p. 13). O valor da bolsa muda de acordo com a responsabilidade assumida, conforme o Quadro 5.

---

<sup>46</sup> Os saberes estatísticos produzidos pela ANA, PISA e Provinha Brasil também tornam o Programa passível de ser avaliado em seus resultados, não só por *experts* internos, mas também por *experts* externos, como o Movimento Todos pela Educação.

Quadro 5 – Valores das bolsas da Equipe de formação do PNAIC

Responsabilidade	Valor da bolsa mensal
Coordenador-geral da IES	R\$ 1.500,00
Coordenador-adjunto da IES	R\$ 1.400,00
Supervisor da IES	R\$ 1.200,00
Formador	R\$ 1.100,00
Orientador de estudo	R\$ 765,00

Fonte: Produzido por Raquel de Melo Giacomini com base na Resolução nº 4 (BRASIL, 2013, p. 13).

Pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2013), que normatiza as formas de seleção, as responsabilidades e atribuições dos *experts* da Equipe de formação, apresentadas anteriormente, o MEC estabelece “os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa” (BRASIL, 2013, p. 2). Dessa maneira, as atribuições dos *experts* relacionadas à coordenação, acompanhamento, avaliação do Programa são critérios para o pagamento de bolsas. Embasado na Resolução nº 4, os Documentos orientadores das ações de formação apresentam as condições para o recebimento de bolsa:

O pagamento de bolsas depende de duas condições principais: 1) A avaliação e aprovação no SisPacto (o professor é avaliado pelo Orientador de Estudos e o Orientador é avaliado pelo Formador da IES e pelo Coordenador local); 2) A inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas (SGB) (BRASIL, 2014a, n.p).<sup>47</sup>

O recebimento de bolsas será suspenso temporariamente quando o participante: deixar de comprovar a execução de uma das atividades solicitadas pela Universidade ou no SISPACTO (BRASIL, 2015b, n.p).

A concessão de bolsas condiciona-se à avaliação dos participantes, no SisPacto, com base em critérios de frequência e desempenho e à inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas (SGB) (BRASIL, 2016, p. 13).

Em relação à primeira citação, quando se trata da atribuição de avaliar os membros da Equipe de formação no SisPacto, significa atribuir uma nota; e, para ter direito à bolsa, é indispensável ter nota mínima 7,0.

Os professores alfabetizadores também recebem bolsas no valor de R\$ 200,00 por mês. Para ter o direito à bolsa, o professor precisa ter frequência superior a 75%, realizar as atividades solicitadas nos cursos de formação (como, por exemplo, elaboração e entrega de planejamento didático, relatórios, sínteses de textos, elaboração de registros sobre a prática em sala de aula, alimentação no SIMEC de informações sobre avaliações diagnósticas dos

<sup>47</sup> O SGB “é o sistema no qual o FNDE realiza as operações necessárias para finalizar o processo de pagamento de bolsas. É por meio dele que as secretarias gestoras dos programas no Ministério da Educação (MEC) enviam ao FNDE tanto os cadastros de cada um dos bolsistas como as autorizações de pagamento mensal das bolsas”. Para mais informações: [https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/sgb](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/sgb). Acesso em: 21 out. 2019.

alunos, participação no seminário final do PNAIC), realização de leituras dos Cadernos de Formação, participação nas discussões nos encontros de formação (pois os orientadores de estudos fornecem uma nota a cada professor, pelo SisPacto) (BRASIL, 2013). As atribuições dos professores alfabetizadores indicam que precisam se governar de modo que demonstrem como estão exercendo suas funções no curso de formação e em sala de aula. Com isso, os professores fazem parte da cultura de auditoria, pois são inseridos nas relações de monitoramento e acompanhamento do Programa.

O pagamento de bolsas pode ser compreendido como uma estratégia do MEC para garantir a participação e implementação do Programa nas salas de aula e para adquirir as informações acerca do desenvolvimento do Programa, uma vez que o pagamento só é concedido mediante o cumprimento de tarefas e avaliação do desempenho. Igualmente, é uma estratégia para que os profissionais envolvidos se autogovernem da maneira almejada pelo MEC, sendo a bolsa um estímulo e recompensa. Além disso, pode ser entendida como uma forma de incentivar a lógica de consumo, porque, ao usarem o valor da bolsa, estão sustentando o mercado e as engrenagens de sua rede.

Até este momento, apresentei sobre uma *expertise* que compõe a Equipe de formação do PNAIC; no entanto, o PNAIC também possui uma *expertise* de gestão para garantir o sucesso do Programa. O PNAIC tem o eixo “gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012, p. 3), que atua por meio de um arranjo institucional para realizar a gestão das ações do Programa e busca garantir o regime de colaboração entre os entes federados já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nas Emendas Constitucionais nº 53 e nº 59, e no Plano Nacional de Educação (PNE). O Caderno de Formação destinado aos gestores do PNAIC apresenta a gestão como um mecanismo para alcançar a eficiência do Programa:

A discussão sobre a implementação de um pacto nacional pela alfabetização de crianças até os 8 anos de idade ou até o final do 3º ano do Ensino fundamental teve como uma das preocupações centrais definir mecanismos para garantia de uma gestão eficaz de todo o processo, desde a adesão de estados e municípios até o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores e seus resultados efetivos, na garantia do direito de aprender de cada uma das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015a, p. 9).

Para que a operacionalização do Pacto se efetive e atinja os objetivos e metas propostos, é constituída uma *expertise* para realizar a gestão das atividades do Programa. Assim, o “eixo gestão” é organizado por comitês e/ou coordenações, cada um constituído por

*experts* com responsabilidades de coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação, conforme pode ser visto no Quadro 6.

Quadro 6 – Composição e responsabilidades da Equipe de gestão do PNAIC

	Composição do comitê ou coordenação	Responsabilidade
Comitê Gestor 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.	Coordenação e avaliação em âmbito nacional.
Coordenador Institucional	Um representante do MEC por Estado, 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.	Mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado.
Coordenação Estadual	A cargo de cada Secretaria de Estado da Educação.	Gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios.
Coordenação Municipal	A cargo da Secretaria Municipal de Educação.	Gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base em Brasil (2012, p. 3).

Diante das informações contidas no Quadro 5, constato que a *expertise* de gestão, assim como a *expertise* da Equipe de formação, também tem como objetivo fazer com que as ações do Programa sejam verificadas, calculadas e analisadas com vistas a conhecer seus resultados. A auditoria elaborada por esse grupo de especialistas permite pensar o Programa

numa lógica empresarial que avalia os custos-benefícios, diante dos altos investimentos utilizados:

Portanto, quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um verdadeiro regime de colaboração. Isso só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento das ações, e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes (BRASIL, 2015a, p. 10).

Esse grupo constituído por gestores do Programa também se configura como uma *expertise*; desse modo, estão autorizados a supervisionar, acompanhar, monitorar e gerenciar o PNAIC para avaliar as ações implementadas pela formação continuada. Nesse aspecto, é possível uma analogia ao que é dito por Traversini (2003, p. 178), quando se refere ao Programa de Alfabetização Solidária (PAS):

Mais do que supervisionar o andamento do Programa, parece que esse conjunto de especialistas busca esquadrihar e esmiuçar o que pode constituir-se em obstáculo ao cumprimento dos objetivos propostos. A supervisão não é uma artimanha do governmentado exercido pelo PAS ou um mecanismo de ‘vigilância e punição’, mas consiste em uma estratégia que procura garantir a eficiência do Programa. E, para isso, os/as *experts* têm um papel importante. Neles/as são reconhecidas as capacidades para desenvolver estratégias e instrumentos visando a resolver os problemas gerados nos processos de governmentado das condutas.

Para esquadrihar o que pode ser um obstáculo para o cumprimento dos objetivos do PNAIC, há um sujeito diretamente envolvido no acompanhamento da formação dos professores, integrante da Coordenação Municipal, o coordenador local. É um *expert*, figura central na gestão do Programa, pois opera “na concretização das ações de formação e no fortalecimento da relação com os municípios com esse objetivo” (BRASIL, 2015a, p. 12), assim como atua para “avaliar a implementação das ações do Pacto e implantar medidas corretivas eventualmente necessárias” (BRASIL, 2013, p. 11). Segundo o Documento orientador da formação continuada do PNAIC (BRASIL, 2014, n.p), as atribuições dos coordenadores locais são as seguintes:

Responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a Universidade formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município.

No PNAIC, todas essas responsabilidades são mecanismos para garantir a eficiência do Programa, como explicou Traversini (2003), ao se referir ao PAS. Por meio delas, averigua-se se o governo dos professores está sendo exercido conforme o planejado, isto é, se são ações que produzem saberes sobre o desenvolvimento do Programa com vistas a avaliar suas intervenções. E, se algo estiver obstruindo o andamento correto das ações, os *experts* são chamados para solucionar os problemas ou realizar o aperfeiçoamento das ações, por intermédio de medidas administrativas. O supervisor, da Equipe de formação, também pode ser entendido como um *expert* com funções de gestão.

Ter um grupo de *experts* na gestão para solucionar os problemas gerados na governamentalidade do PNAIC e, assim, fazer com que os objetivos do Programa sejam cumpridos é uma estratégia tão importante que, em 2016, com a finalidade de intensificar a estrutura da gestão foi criada uma coordenação ampla em cada estado, chamada de Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento: “Esse Comitê será articulador dessas diferentes instâncias, mobilizando-as sempre no interesse maior da aprendizagem da criança e chamando-as para o controle social”, tendo como função principal a “criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais” (BRASIL, 2016, p. 5). Além disso, nesse mesmo ano, iniciou-se a formação continuada para os gestores de todos os comitês e comissões. Essas formações possuem o objetivo de

[...] prepará-los para o desempenho de suas atribuições, que incluem, entre outras, definição de metas de aprendizagem para as escolas; elaboração de relatórios periódicos das atividades desenvolvidas; produção de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos; análise e sistematização de dados de avaliação para subsidiar a construção de planos e mecanismos de intervenção e apoio às escolas; coordenação de processo de discussão e disseminação de resultados de avaliações institucionais e externas e uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem; identificação de fatores que determinam a aprendizagem dos alunos; identificação e disseminação de boas práticas; monitoramento, avaliação e proposição de ajustes e melhorias na implementação do PNAIC em âmbito local, regional, estadual e no MEC; e planejamento de caminhos que possam promover a melhoria da aprendizagem de forma sustentável e autônoma nos anos subsequentes (BRASIL, 2016, p. 7).

Por meio do fragmento anterior, observo que os *experts* envolvidos com a gestão do Programa, ao realizarem a supervisão, monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas, produzem saberes sobre os sujeitos e isso permite elaborar mecanismos de controle e normalização, não só dos professores, mas, de toda a Equipe de formação. Nessa perspectiva, por meio da “elaboração de relatórios periódicos”, da “produção

de instrumentos de avaliação”, da “análise e sistematização de dados de avaliação” e também da produção de relatos de experiência, esses especialistas são governados numa lógica empresarial pelo constante processo de auditoria, que possibilitam avaliar seus impactos e resultados, visando fazer com que a formação se operacionalize de forma eficiente. Dessa forma, os *experts* se autogovernam para atingir as metas definidas para a coletividade e apresentar os resultados do governo.

Os saberes produzidos pela prestação de contas permitem avaliar os custos-benefícios do Pacto; isso possibilita a reorganização de suas estratégias de governo, caso necessário. Foi o que aconteceu em 2017, com a reestruturação do organograma da Equipe de formação e Gestão do PNAIC, com a introdução no Programa da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação, uma vez que “no ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado” (BRASIL, 2017, p. 5).

No próximo capítulo, analiso um conjunto de documentos sobre os cursos de formação continuada realizados em vinte cidades de Santa Catarina e relatos escritos de experiência docente, com o intuito de analisar e compreender como são operadas as relações de poder-saber-governo para a produção de subjetividades docentes, ou seja, interessou saber acerca dos processos de normalização de condutas para a constituição de professores alfabetizadores protagonistas de sua formação.

## **4 OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL: AUTOGOVERNO E EMPRESARIAMENTO DE SI**

Neste capítulo analiso os 118 relatórios dos cursos de formação continuada, realizados em vinte cidades de Santa Catarina, os quais apresentam processos desenvolvidos por 32 orientadores de estudos de repensar e redimensionar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e, também, os 118 pareceres dos referidos relatórios, elaborados pela formadora do PNAIC/UFSC. Dentre os Cadernos de formação, elegi para a análise, principalmente, o Caderno “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012m), especificamente, o que se refere à descrição das estratégias formativas que orientam o planejamento dos cursos de formação e o artigo intitulado “Formação de professores: princípios e estratégias formativas”, da autora Andrea Tereza Brito Ferreira.

Interessou compreender como um conjunto de práticas operam como estratégias governo com o intuito de proporcionar transformações nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, com vistas a tornarem-se protagonistas da sua formação. Faz parte desse processo, o desenvolvimento de técnicas de envolvimento para o engajamento nos cursos de formação e mecanismos constantes de acompanhamento, monitoramento e avaliação acerca da implantação da política do PNAIC nas salas de aula, que tornam possíveis o controle e a normalização das condutas docentes.

### **4.1 O RECONHECIMENTO DA DESATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

O MEC justifica a necessidade de investir na formação continuada de professores alfabetizadores da seguinte maneira:

No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência (BRASIL, 2012c, p. 23).

Todavia, há um processo anterior ao Programa, que diagnostica a prática docente com defasagens em relação ao que é considerado suficiente para atingir a qualidade da alfabetização. As carências são definidas como condição para se estruturar a formação a ser ministrada no Brasil. A atribuição do professor como um sujeito defasado não é uma prática discursiva exclusiva do PNAIC. Ao contrário, faz parte de um regime de verdade, em que a

sociedade estabelece essa compreensão como verdadeira e justifica suas formas de governamentalidade.

Shiroma (2018) analisou documentos sobre as agendas de Organismos Multilaterais com o intuito de compreender as recomendações para as reformas educativas da próxima década, especialmente, no que se relaciona às políticas de formação docente, tendo em vista que uma das agendas do Banco Mundial (BM) ressalta a necessidade de melhorar a qualidade da formação dos professores para diminuir a pobreza e, assim, reduzir a desigualdade social. Indica que nos projetos de tais organismos a formação inicial, continuada e de carreira são tratadas como prioridade, por entenderem que a educação precisa de professores “preparados” e “bem treinados”:

Há consenso nas agendas em torno da ideia de que a má qualidade da educação se deve às práticas ‘inefcazes’ dos professores. Além de serem taxados de desqualificados, os consultores do BM apontam os professores como o mais caro e importante recurso do sistema educacional brasileiro. [...] Os autores alegam que o fracasso na aprendizagem dos alunos se dá pela falta de ‘boas’ práticas, ou seja, na visão do BM, a aprendizagem ‘irrelevante’ deve-se aos ‘professores ruins’ e às ‘práticas incompetentes’. Reclamam dos cursos universitários de formação de professores alegando que a teoria não ‘gera’ resultados e nem faz com que os professores ‘melhorem’ suas práticas (SHIROMA, 2018, p. 99-100).

Shiroma (2018) ressalta que a ênfase no praticismo dada pelas recomendações do Banco Mundial influenciou as diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil, com a ampliação da carga horária de disciplinas práticas no currículo. Em estudo sobre as recomendações dos Organismos Multilaterais para a política de formação docente, Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que os professores são alvos de desqualificação profissional, especialmente pelo Banco Mundial. Essa desqualificação se dá por dois argumentos: em primeiro lugar, “argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político *do contra*”; e, em segundo lugar, sugere que o professor “é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536, grifo do autor). Nesse sentido, o professor é construído pelas organizações internacionais como protagonista – diante de sua responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação e redução da pobreza – e, ao mesmo tempo, como obstáculo às reformas educacionais propostas – diante das suas deficiências teóricas e políticas.

Os enunciados do MEC alinham-se a essa verdade produzida pelos organismos internacionais, pois entendem que “o professor é uma figura central e determinante no

processo de alfabetização” (BRASIL, 2012c, p. 23) e, ao mesmo tempo, necessitado de participação em processos formativos que o auxiliem a superar dificuldades e realizar a sua prática pedagógica de forma bem-sucedida. Portanto, segundo o MEC,

[...] entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL, 2012c, p. 23).

No Caderno de Formação, Ferreira (2012m, p. 8) também reforça a importância da função social dos professores: “a importância do papel do professor na sociedade atual é indiscutível. [...] Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo”. Além disso, demonstra a necessidade de atualização profissional, visto que os professores “precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (FERREIRA, 2012m, p. 8). Entretanto, a autora pondera que a participação em cursos de formação continuada para professores, com o fim de qualificar o desempenho profissional e, assim, melhorar a qualidade do ensino, possui o caráter obrigatório, e isso faz com que o professor tenha pouco poder de decisão e baixa participação. Diante disso, Ferreira (2012m, p. 12) salienta que, para ter o engajamento do professor no processo formativo, é preciso agir de modo a atingir os sentimentos dos cursistas:

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser/estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário.

A estratégia formativa de “socialização de memórias” é um exemplo de procedimento utilizado pelo Programa para buscar o engajamento mediante a mobilização de sentimentos, “por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades [...] Tais memórias podem ser do tempo de infância, como estudantes, ou das experiências docentes” (BRASIL, 2012m, p. 31). Identifiquei que essa prática era comum nos cursos de 2013, para iniciar os processos formativos do Programa. O objetivo da socialização das memórias é mobilizar reflexões sobre

a trajetória dos professores cursistas em relação à alfabetização. Dos 32 orientadores de estudos, destaco as dinâmicas em grupo realizadas por 23 deles, pois demonstram o objetivo de tal prática. Dos 23 orientadores de estudos, dezoito fizeram uma dinâmica com base no texto “A árvore dos sapatos”, e cinco usaram a música “A Estrada”, do grupo Cidade Negra, para compor a atividade:

Texto: Árvore dos Sapatos

Era uma vez um povo que vivia há muito tempo seguindo os mesmos costumes. Eles moravam em uma grande aldeia, sem muitos contatos com outros povos. Assim, não havia questionamentos ao modo como viviam.

Porém, um dia, um hábito por eles mantidos há anos, começou a criar certo incômodo: eles não usavam sapatos. Isso não era um problema: não sentiam frio nem calor, dor ou mal estar...o que incomodava era o olhar estranho das outras pessoas, quando eles precisavam ir tratar de negócios em outras aldeias...

Então o sábio da aldeia teve uma ideia e uma certa manhã todos acordaram com a grande árvore que estava no centro da vila coberta de pares de sapatos. O sábio explicou: ‘quem precisar de sapatos pega aquele que servir e vai para onde precisa ir. O pagamento pelo empréstimo será contar a todos, no final da tarde do dia que fizer uso, aquilo que viveu durante o percurso feito com os sapatos emprestados’ (RELATÓRIO, 2013).

Música: A Estrada

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom  
Pra nascer uma canção  
Com a fé do dia a dia encontro a solução  
Encontro a solução  
Quando bate a saudade eu vou pro mar  
Fecho os meus olhos e sinto você chegar, você chegar

Quero acordar de manhã do teu lado  
E aturar qualquer babado  
Vou ficar apaixonado  
No teu seio aconchegado  
Ver você dormindo e sorrindo  
É tudo que eu quero pra mim

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei

Meu caminho só meu pai pode mudar (RELATÓRIO, 2013).

A finalidade dessas dinâmicas é fazer com que os professores contassem sua trajetória com alfabetização por intermédio de questionamentos, como: Por onde seus sapatos já

passaram? Por onde você já caminhou? O intuito dos orientadores de estudos é fazer com que os professores se expressassem, seja por meio da fala, da escrita ou do desenho:

Para iniciar o encontro realizamos a dinâmica (*Por aonde andam seus sapatos*: foi construída uma árvore com sapatinhos brancos pendurados, cada professor pegou seu sapatinho e decorou da forma que achou melhor) oportunizando aos professores falar sobre suas experiências e trajetórias na educação, a dinâmica foi bastante produtiva, os professores sentiam a necessidade em falar sobre suas experiências e isso acabou excedendo o limite de tempo, então combinamos que no decorrer dos encontros os demais seriam ouvidos (RELATÓRIO OE27, 2013).

As dinâmicas constituem-se como mecanismos e técnicas para tornar visível as práticas pedagógicas anteriores ao Programa. O que é expressado pelos professores, como os fatos importantes e sentimentos, é direcionado pela própria atividade que constrói uma forma de interpretar cada trajetória em particular, pois cada professor descreve sua trajetória de acordo com questionamentos que orientam sobre o que dizer: Por exemplo, “Como foram alfabetizadas? Como é hoje? Como eu alfabetizo? Que trabalhos eu faço com meus alunos para possibilitar o domínio da leitura e da escrita em contextos de sentidos – alfabetizar letrando?” (RELATÓRIO OE09, 2013).

São nessas discussões em grupo que os professores aprendem uma certa forma de interpretar sua profissão, de modo que a identidade docente esteja sempre vinculada, principalmente, a uma carreira com superação de dificuldades. Há um direcionamento para a reflexão a respeito da trajetória profissional de modo que aspectos emocionais sejam expressos pelos professores, como descrevem os orientadores de estudo: “Foi possível perceber a angústia, a emoção, as dificuldades e as conquistas que a profissão ser professor oculta” (RELATÓRIO OE7, 2013) e “durante a leitura houve muita emoção ao recordarem-se dos sonhos, dos bons momentos, das conquistas, das dificuldades, frustrações” (RELATÓRIO OE8, 2013).

Envolvidos pela emoção de recordar sua trajetória profissional, essas dinâmicas também mobilizam para a construção da identidade pessoal e profissional, articulada com fatos do passado. Assim, as transformações ocorridas na educação ao longo dos anos, até mesmo fatos da época em que eram estudantes, são narradas pelos professores. De acordo com a OE18, algo em comum nas discussões é a importância da figura do professor e a sua capacidade em superar dificuldades relacionadas as condições de trabalho:

Depois foi trabalhado com o texto: A árvore dos sapatos e no final do texto cada cursista escreveu um texto sobre sua caminhada na alfabetização, foi realizada leitura comentando sobre os métodos e maneiras utilizadas na época fazendo um comparativo com hoje. O que se percebeu claramente é que a figura do professor foi muito importante na caminhada de cada um, como exemplo a letra bonita, o jeito, a

maneira de ser, etc. Algumas falaram que seguiram a profissão devido a sua professora. Percebe-se também pela maioria [dos relatos dos cursistas] a falta de materiais, os livros que havia, mas que mesmo assim as professoras conseguiam incentivar e despertar nos alunos o gosto pela leitura. Ponto negativo foi pela maioria a questão de que os professores eram muito enérgicos, aplicavam castigos. As turmas eram multisseriadas, o professor fazia junto com os alunos a merenda, horta, limpeza etc (RELATÓRIO OE18, 2013).

A OE3 destaca que, durante a dinâmica com a música “A Estrada”, os professores alfabetizadores comentam sobre as dificuldades ao longo da carreira profissional:

Apesar de no início da atividade, demonstrarem certa timidez para dançar e cantar, todas as cursistas aos poucos foram se desinibindo e participando; falaram sobre sua trajetória na educação, como iniciaram sua carreira, a maioria em escola multisseriada, as dificuldades que encontraram no decorrer da carreira, pelas quais a educação passou ao longo dos anos, as mudanças de paradigmas, a dificuldade de adaptação/resistência às mudanças.

Por meio dessas dinâmicas, com discussões grupais, os *experts* buscam fazer com que os professores percebam as dificuldades, superações e conquistas vividas na educação. Cada professor reflete sobre seu papel na escola e também acerca das mudanças nas práticas individuais que precisou realizar, tendo em vista as alterações requeridas em um contexto mais amplo. Segundo Carvalho (2012), a reflexão sobre as dificuldades e superação delas faz parte de uma racionalidade que busca produzir sujeitos empreendedores, que acreditam que o sucesso profissional está nas mãos da própria pessoa. Se o indivíduo ainda não alcançou o sucesso, é por motivo de falta de uma autoavaliação ou esforço para superar as dificuldades. Nessa perspectiva, Carvalho (2012, p. 490) ressalta que

a história individual de superações é a única que realmente importa e que o protagonista das conquistas é o seu próprio referencial. Extingue-se o coletivo. O diálogo, o aprendizado compartilhado, o auxílio recebido deixam de ter relevância, pois o que importa é o esforço individual. A vida, nessa perspectiva, passa a ser considerada como uma sucessão de oportunidades, em que o êxito ou fracasso dependem exclusivamente do empenho das pessoas em busca de conhecimentos e do desenvolvimento de novas aptidões.

Assim sendo, no decorrer das dinâmicas, os professores passam a refletir sobre a participação no PNAIC, tida como uma oportunidade para investir na aquisição de conhecimentos necessários para superar as dificuldades de sua prática profissional, especialmente, no que se relaciona aos índices baixos de alfabetização. Essa é uma estratégia que visa a produção de professores protagonistas da formação, pois faz com que eles percebam que, para superar as dificuldades encontradas em sala de aula, é necessário que se engaje de modo ativo e, assim, ocasiona transformações em sua prática pedagógica. Com isso,

é possível construir um consenso no grupo de professores, sobre a necessidade de investir em si com a adesão e participação nos cursos de formação continuada.<sup>48</sup> Ferreira (2012m, p. 16) expõe que, para o Programa, a rememoração tem o intuito de fazer com que os professores percebam que precisam rever suas práticas:

Muitas vezes, ele (professor) é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas.

Após o momento de cada professor falar, escrever ou desenhar sobre sua trajetória com a alfabetização no grupo de cursistas, os orientadores de estudos solicitam para que falem acerca do que entendem sobre alfabetização e letramento. Algumas questões discutidas nesse momento são as seguintes: “O que é alfabetização”, “quais as maiores dificuldades enfrentadas hoje em alfabetizar?”; ou, ainda, solicita-se para que conceituem alfabetização, letramento e linguagem. O OE7 esclarece que “cada um pôde compartilhar seu conhecimento sobre a temática descrevendo o que sabiam”. Ao questionar os professores acerca do que sabem sobre alfabetização e letramento ou como esses conceitos são praticados em sua vida profissional, os *experts* realizam uma dupla operação: tornam visíveis as práticas pedagógicas dos professores e obtêm um diagnóstico das condutas docentes.

O entendimento de que tal prática se constitui como um diagnóstico se dá pelos comentários dos orientadores de estudos sobre as respostas dos professores. Em relação ao conceito de alfabetização a OE5 avalia: “Nota-se certa insegurança ao falar sobre o que, realmente, significa alfabetização”.<sup>49</sup> Já acerca do conceito de letramento, o OE7 pondera: “A

---

<sup>48</sup> As dinâmicas de socialização de memórias, realizadas no primeiro dia de curso da formação continuada, não eram as únicas atividades realizadas pelo Programa para fazer com que os professores reflitam sobre a necessidade de promover mudanças na sua vida profissional. Ao longo do ano, por meio leituras deleite, dinâmicas de grupo e vídeos, eram feitas discussões com os grupos de professores a respeito de estar aberto a mudanças, da resistência em aceitar o novo, do medo das coisas que não se conhece e da importância em aceitar novos desafios. Em grande medida, a socialização de memórias juntamente com essas práticas, fazem parte da estratégia utilizada pelo Programa para minimizar possíveis e indesejáveis práticas de resistências.

<sup>49</sup> O PNAIC utiliza as produções da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por de Emília Ferreira e Ana Teberosky, com base em estudos Piaget e do construtivismo, para a compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O Pacto apresenta que para consolidar a alfabetização, é preciso ter habilidades de reflexão fonológica para obter aprendizagens das correspondências entre som-grafia. Assim, a orientação aos professores é de que o trabalho no ciclo de alfabetização ponha em prática atividades diversificadas sobre o SEA para a consolidação da alfabetização, “isto é, para o domínio das correspondências som-grafia de nossa língua, de modo a que os alunos consigam ler e escrever com autonomia. Dessa maneira, torna-se necessário um ensino sistemático das relações entre sons e grafias, que, por serem convencionais, não são descobertas espontaneamente pela criança” (SILVA; SEAL, 2012f, p. 15). Outra prática orientada pelo Programa para consolidar a alfabetização, ancorada em tal teoria, é a realização por parte do professor de atividades que possam identificar e classificar as hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita. O professor deve realizar um diagnóstico dos diferentes níveis de alfabetização de acordo com as hipóteses de

partir da atividade foi possível identificar que poucos possuíam um maior esclarecimento sobre Letramento”.<sup>50</sup>

Além de constatar a carência conceitual, os *experts* identificam com as dinâmicas certas características das práticas docentes e isso possibilita a implementação de mecanismos de governo para a modificação de condutas, haja vista que para governar é preciso conhecer e estruturar o campo de operação. Nessa perspectiva, as características destacadas pelos orientadores de estudos, descritas nos relatórios, demonstram os professores como sujeitos desatualizados e defasados:

Constatou-se que todas são pedagogas, especialistas e duas são mestre em educação, mas apesar da titulação ainda demonstram dificuldade em deixar velhas práticas. O mais curioso é o fato de todas afirmarem que sua concepção de educação é o histórico cultural, mas, seus relatos acerca do fazer pedagógico revelam ainda muitos traços da concepção tradicional principalmente no relacionamento com os alunos e com as famílias como também sobre a função social da escola e da educação (RELATÓRIO OE3, 2013).

Esse diagnóstico justifica a necessidade de participação nos cursos de formação continuada do Programa, assim como é descrito também pela OE3:

Fica claro, aqui, o grande desafio dos professores alfabetizadores, transpor velhos conceitos e ultrapassadas práticas, despirmo-nos dos antigos paradigmas, compreender que saber ler e escrever um montante de palavras não é o suficiente para capacitar o sujeito para exercer suas práticas sociais interferindo assim em sua realidade social como um ser pensante, reflexivo e autônomo.

Para que as práticas sejam modificadas, após os professores falarem sobre o que entendem e como praticam a alfabetização (no passado e presente), os orientadores introduziam leituras dos Cadernos de Formação do PNAIC, especificamente, sobre a concepção do Programa acerca da alfabetização e letramento, como descreve a OE25: “A partir dos Cadernos do PNAIC, a orientadora de estudos explanou alguns conceitos em slides sobre o que é Alfabetização e Letramento”. Estudar os conteúdos do Caderno de formação

---

escrita das crianças e, com base em informações coletadas, deve planejar situações para incluir a heterogeneidade de níveis de alfabetização, com a finalidade concretizar a alfabetização de todos.

<sup>50</sup> Para o Pacto, o letramento deve estar articulado ao trabalho sobre o SEA. Com isso, os professores devem assumir a concepção do Programa de “alfabetizar na perspectiva do letramento”, posição defendida nas produções teóricas de Magda Soares que são utilizadas nos Cadernos de formação. A orientação do Programa é de que “tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes da criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente” (SEAL; SILVA, 2012f, p. 20). Em relação ao planejamento, é orientado que, para favorecer o processo de alfabetizar e letrar, os professores devem realizar atividades com textos de diferentes gêneros textuais, de modo que “refletir sobre o gênero seja uma estratégia que favoreça a aprendizagem da leitura e da produção de textos” (DUBEUX; SILVA, 2012h, p. 9). Então, o Programa defende o trabalho com gêneros textuais, pois favorece o entendimento pela criança sobre a função social da escrita.

tem o intuito de sanar dúvidas diante das concepções compreendidas como defasadas, conforme destaca a OE8: “Em seguida iniciamos a leitura do livreto do PNAIC, a qual foi muito importante uma vez que serviu para sanar dúvidas existentes”.

Iniciar a formação continuada do PNAIC com as dinâmicas em grupo, que buscam rememorar o percurso profissional individual, é uma estratégia de governo com o fim de envolver os professores pela moldagem dos seus interesses. Tais atividades são práticas discursivas que materializam mecanismos para conquistar o envolvimento afetivo no processo formativo. O engajamento está relacionado com a produção do sujeito ativo ou protagonista da formação, já que a produção de subjetividades docentes não acontece por práticas da ordem de constrangimento, mas por práticas para fazer com que os sujeitos façam escolhas livremente, com base em seus interesses.

Veiga-Neto (2013, p. 37) esclarece que “o interesse é entendido como algo a ser produzido por intervenções sobre o meio”. No PNAIC os interesses dos professores são produzidos e direcionados pelas intervenções dos orientadores de estudos, porque “pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais” (FERREIRA, 2012m, p. 20). Logo, os professores são sujeitos “livres” para escolher dentre as possíveis opções que são instituídas pelo Programa. Rose (1998, p. 34-35) esclarece essa questão da seguinte maneira:

As relações de poder e a subjetividade não estão, nessa perspectiva, confinadas às relações de constrangimento ou de repressão da liberdade do indivíduo. Na verdade, as características distintivas do conhecimento e da *expertise* modernas da psique têm a ver com o seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam ‘livres para escolher’, cujas vidas se tornam válidas na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer.

Dessa forma, as dinâmicas de socialização de memórias, ao mesmo tempo que possibilitam aos professores alfabetizadores perceberem que sua profissão exige mudanças ao longo da carreira, produzem o interesse em investir mais em uma transformação que vise à sua atualização. Essas práticas estão alinhadas a uma discursividade que necessita de sujeitos flexíveis o bastante para serem capazes de aprender novas habilidades e competências requeridas pelas rápidas mudanças no mundo do trabalho e do mercado, ao longo de sua vida profissional. De acordo com Laval (2019, p. 72-73),

o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com maior facilidade e rapidez possível. Assim, a noção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos

modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno.

Alinhado a essa lógica de mercado neoliberal, o PNAIC busca produzir professores flexíveis para estar sempre aprendendo, investindo em si, aprimorando-se com o intuito de alcançar a eficiência, ou melhor, para atingir metas de qualidade da educação/alfabetização verificáveis pelas avaliações em larga escala. Uma das principais estratégias do Pacto para alcançar tal objetivo é estudo dos Cadernos de formação. A OE9 ressalta a importância dos Cadernos: “Priorizamos as leituras dos textos dos cadernos, pois eles nos dão toda a referência para o trabalho que sugerimos durante os encontros, a teoria aliada com a prática rende ótimos resultados, isto é fato” (RELATÓRIO OE9, 2013).

As leituras dos Cadernos de Formação são uma “estratégia formativa” realizada em todos os dias de curso. Para que os professores alfabetizadores participem efetivamente das leituras e discussões, os orientadores de estudos conduzem os estudos dos Cadernos de Formação por meio de “estudos dirigidos” (BRASIL, 2012m, p. 30, grifos do autor):

Essa estratégia formativa pode ser utilizada de diferentes maneiras: **individual**, sobretudo nas tarefas de casa e escola; **em pequenos grupos**, com questões para discussão ou tarefas que dependem da leitura; **em grande grupo**, por meio de leituras compartilhadas em voz alta, com pausas para discussão. É importante que as leituras sempre tenham um objetivo claro e sejam retomadas no coletivo.

Assim, identifiquei algumas formas de estudos dirigidos como, por exemplo, leitura coletiva com o recurso de Datashow, leitura em grupo ou em dupla com perguntas orientativas, realização de registro dos textos lidos em formato de sínteses, esquemas ou acrósticos, leitura e escrita dos pontos mais relevantes do texto. As produções escritas pelos professores alfabetizadores são entregues aos orientadores de estudos para compor os anexos dos relatórios.

Durante as discussões em grupo sobre as leituras dos Cadernos de formação, os orientadores diagnosticam que os professores alfabetizadores possuem defasagens ou falta de competência profissional, haja vista que apresentam muitas dúvidas (incerteza em relação aos conhecimentos) e/ou dificuldades de compreensão. A OE31 faz uma avaliação do seu grupo de cursistas e assinala que há defasagem conceitual, no entanto, ressalta que os professores estão dispostos a estudar para qualificar seu trabalho:

Percebeu-se que no decorrer das discussões e reflexões que o grupo apresentou algumas limitações quanto ao entendimento principalmente no que tange às concepções de alfabetização e letramento, no entanto, as cursistas mostraram-se bastante interessadas em avançar nos aportes teóricos, justamente porque avançando

nas concepções teóricas consequentemente avançaremos nas práticas pedagógicas (RELATÓRIO OE31, 2013).

Os estudos dos Cadernos têm a finalidade de mobilizar os professores a repensar sua prática por meio de uma revisão teórica e conceitual. Para tanto os orientadores de estudos colocam em funcionamento mecanismos para que os professores contem sobre como desenvolvem os temas estudados em sala de aula. Por exemplo, uma maneira de estimular a discussão dos textos em diálogo com as práticas vivenciadas, é por meio de questões orientativas:

Discussão e socialização no grande grupo com base nas seguintes questões: O que é currículo? Como ele deve ser construído? Que ações/atitudes são necessárias para que o ciclo de alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão, continuidade e progressão? Tais ações/atitudes foram comuns nas experiências vivenciadas pelo grupo em seus tempos de estudante? Tem sido comum em suas experiências como professoras? (RELATÓRIO OE26, 2013).

Assim, solicitar que os professores contem sobre como desenvolvem os temas estudados em sala de aula permite tornar visível a atividade profissional de cada professor; logo, um procedimento produtivo que permite conhecer todos e cada um. O Programa considera que essa é uma das maneiras de estimular a reflexão sobre a prática e o OE18 destaca que “são muito importantes as discussões em grupo [, pois] ao mesmo tempo em que discutimos as teorias, os professores vão trazendo suas práticas diárias”.

Falar de sua prática profissional é uma estratégia de governo que age para identificar os conhecimentos prévios dos professores e, com isso, forma um conjunto de saberes disponíveis para o governo dos *experts*. Dessa maneira, pelas discussões realizadas para estabelecer a relação entre teoria e prática, o Programa obtém uma série de saberes sobre os professores alfabetizadores. Nos relatórios, tais saberes estão sempre relacionados à defasagem e/ou desatualização profissional. Conforme as descrições a seguir.

Em relação ao planejamento, a OE27 apresenta que não existia a organização da rotina escolar:

Após a leitura fizemos uma discussão sobre a organização da rotina em sala de aula, o que pudemos concluir é que não existia até o momento uma sistematização da rotina, então voltamos aos grupos para pensar uma rotina em sala de aula tomando como exemplo o modelo descrito no texto (RELATÓRIO OE27, 2013).<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> O Programa orienta que o planejamento seja elaborado visando atender às necessidades particulares das crianças, com o objetivo de criar “oportunidades diferenciadas para cada criança, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir ninguém, e na garantia da construção dos direitos de aprendizagem por todas as crianças em tempo oportuno” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012e, p. 8). Articulada ao tema planejamento está a discussão sobre a rotina de alfabetização. O Pacto indica que a organização da rotina em sala de aula deve contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, considera que é “importante ao professor refletir sobre o que se ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões,

Sobre a avaliação, a OE9 relata sobre a dificuldade dos professores alfabetizadores ao realizar o estudo sobre formas de implementação de avaliações diagnósticas:

Esta é uma atividade que nunca tinha sido realizada, e tem causado desconforto e preocupação entre as alfabetizadoras, pois o diagnóstico é [...] para nos mostrar quais são as fragilidades, as potencialidades, onde é necessário que ocorra a intervenção pedagógica (RELATÓRIO OE9, 2013).<sup>52</sup>

Acerca do tema da heterogeneidade, a OE4 descreve que os professores tem dificuldade em trabalhar em sala de aula, isto é, ainda precisam aprender sobre o assunto:

Percebeu-se através dos relatos das cursistas, que ainda o professor encontra dificuldades, em trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula. As professoras colocaram suas angústias, sobre o que fazer em uma turma que tem crianças com conhecimento além das outras que não avançam. Porém, levantou-se que a diversificação de atividades se faz necessário porque as crianças têm necessidades diferentes.<sup>53</sup>

No que concerne a ludicidade no trabalho pedagógico, a OE29 mostra que os professores tem dificuldade em desenvolver atividades lúdicas:

Com o objetivo de aprofundar o estudo com brincadeiras lemos o texto da Unidade 4 Ano3 ‘A criança que brinca, aprende?’. Pelo relato das cursistas ficou claro que isso é possível e as mesmas reconhecem que muitas vezes deixam de utilizá-la na aula, sendo que o texto provocou uma enorme reflexão.<sup>54</sup>

---

considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012e, p. 17).

<sup>52</sup> A perspectiva de avaliação orientada pelo Programa é a diagnóstica, que “visa gerar informações para que os professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades” (CRUZ, 2012d, p. 21).

<sup>53</sup> O tema da heterogeneidade está diretamente envolvido com o tema avaliação, tendo em vista que é por meio dela que é possível conhecer os diferentes níveis de aprendizagem e planejar estratégias didáticas diversificadas para atender a todas as demandas. O Programa esclarece que é natural em uma mesma sala de aula existir estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, tendo em vista as experiências extraescolares serem distintas. Por isso, há a preocupação em orientar o trabalho pedagógico com a heterogeneidade de conhecimentos para que todos possam aprender. De tal modo, é indicado que o professor faça o acompanhamento das aprendizagens das crianças com diagnósticos periódicos (inicial e ao longo do ano letivo), para que sirvam de subsídio às práticas de alfabetização que serão desenvolvidas, pois é preciso usar “tais informações para a tomada de decisões em relação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e à necessidade, ou não, de realização de atividades extraclasse” (SILVA, 2012j, p. 8). A heterogeneidade de níveis de conhecimentos dos alunos exige, segundo o PNAIC, que os professores organizem as atividades de alfabetização diversificadas de modo que atendam às necessidades de aprendizagem de cada criança, uma vez que “essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos dos alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento” (SILVA, 2012j, p. 11).

<sup>54</sup> Para que atividades didáticas não sejam desestimulantes às crianças, fato que prejudica a aprendizagem, o PNAIC orienta que os professores planejem suas aulas com situações lúdicas. Ferreira e Cavalcante (2012g, p. 6), baseadas nos estudos de Piaget, que afirma a necessidade da atividade lúdica para o desenvolvimento de atividades intelectuais, orientam que “pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade”. Dessa maneira, o

Esses diagnósticos, elaborados pelos orientadores de estudos, têm como critérios as normas do Programa. “A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 75). O que os relatórios permitem identificar é a formação continuada como um instrumento de normalização, de modo que os processos de alfabetização são discutidos com base em um padrão de normalidade, com o apoio dos saberes elaborados por *experts* para governar as condutas docentes. Isso permite comparar e individualizar, porque no processo de individualização é imprescindível as práticas de observação, comparação e classificação. O processo de individualização ocorre simultaneamente com o de homogeneização, portanto,

[...] estes são movimentos que se complementam, que se produzem de forma simultânea. Não formam, todavia, uma díade; não são contraditórios. Não se trata, portanto, de uma relação dialética. O que ocorre é que uma massa, para ser homogênea, tem de, necessariamente, ser composta em unidades (por assim dizer) individualizadas e (o mais) iguais entre si (ainda que dentro de categorias ou classes) (BUJES, 2003, p. 146).

Com isso, a formação continuada opera um processo que ao mesmo tempo individualiza e homogeneiza, pois, por meio da mobilização coletiva, por um lado, permite identificar aqueles professores que não estão dentro do padrão do normal, ou seja, condutas consideradas desviantes e inadequadas e, por outro lado, faz com que eles se identifiquem com o grupo estabelecendo relações de interdependências para o controle de seus comportamentos.

Diante disso, por meio de critérios de comparação, os orientadores de estudos avaliam que as práticas pedagógicas relatadas pelos professores são defasadas, desatualizadas, não condizem com as novas perspectivas em alfabetização apresentadas pelo Programa. Os *experts* observam as condutas docentes de forma coletiva e individual e as descrevem sempre em dívida, em falta. Interessante notar que não há um processo que desconsidera as experiências profissionais com alfabetização anteriores ao PNAIC. Ao contrário, existem mecanismos para conhecê-las, seja pelas dinâmicas sobre a trajetória profissional, seja pelas discussões em grupo sobre as práticas em sala de aula. Por conseguinte, os saberes e práticas

---

PNAIC apresenta atividades lúdicas que podem ser usadas no componente curricular de língua portuguesa, por exemplo, “os jogos ou atividades (como os trava-línguas) de análise fonológica são importantes instrumentos para o aprendizado da língua, pois levam os aprendizes a pensar nas palavras e sua dimensão não só semântica, mas também sonoro-escrita. Refletir sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora ajuda aos estudantes estabelecer e sistematizar as relações entre letras ou grupos de letras e os fonemas com mais eficiência, princípio fundamental para a alfabetização” (FERREIRA; CAVALCANTE, 2012g, p. 10).

dos professores são identificados, considerados e utilizados pelos *experts* para mostrar que não é suficiente, estão desatualizados, precisam ser melhorados para alcançar os padrões do Programa.

Com isso, as discussões comparativas tornam mais eficazes os processos de redimensionamento da prática pedagógica, objetivo principal do Programa conforme destaca Martiniak (2015, p. 56), “as informações coletadas e percebidas no cotidiano escolar são elementos para problematizar e redimensionar a ação docente”. Nesse processo, os próprios professores passam a se considerar desatualizados quanto aos conhecimentos que são introduzidos, entendidos como uma “nova” forma de alfabetizar e uma solução para os problemas/dificuldades profissionais. No Caderno de formação, Ferreira (2012m, p. 14) destaca que “os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um ‘saber’ sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado”.

A comparação permite fazer com que os próprios professores percebam que os conhecimentos que possuem são insuficientes para solucionar problemas da prática em alfabetização. Isso permite que julguem ser necessário investir nos estudos proporcionados pelo PNAIC, como descreve a OE8: “Os professores comentaram que os textos lidos foram de grande importância, pois contribuem para compreender e melhorar ainda mais a prática pedagógica”. Outro aspecto é sinalizado pela OE3:

Ao final da discussão, o grupo chegou à conclusão que em algum tempo ou momento de sua prática já executou [uma prática reflexiva], mas por vários motivos como acomodação, desmotivação, até mesmo esquecimento deixaram essas práticas de lado. Por isso, momentos como este [de leitura e discussões em grupo] são de suma importância para troca de ideias, experiências, leituras e estudos para retomarmos práticas legais.

E, ainda, a OE27 apresenta que os professores compreenderam que utilizam os jogos de alfabetização sem ter um objetivo pedagógico: “Outro ponto discutido pelos grupos [de professores] foram sobre os jogos disponibilizados pelo MEC, que eles utilizavam sem reflexão”.

Sendo assim, para o gerenciamento do analfabetismo no país, é indispensável implementar técnicas para identificar condutas consideradas inadequadas, de modo que os próprios professores compreendam que possuem carências profissionais e que isso impede a melhoria da qualidade da educação. A partir do momento que eles fazem parte desse processo, passam a se autogovernar como protagonistas da sua formação e responsabilizam-se

para modificar essa situação mediante o investimento na aquisição de habilidades e competências tidas como “novas”, “atualizadas” e “eficazes”. Nesse direcionamento, Traversini (2003, p. 133) salienta que “o indivíduo ativo procura assegurar-se contra os riscos, evitando tornar-se um ‘peso’ para outros e para o Estado. Investe em si escolhendo medidas prudentes para administração do risco”.

Esse processo de normalização das subjetividades docentes acontece em uma rede de vigilância e controle. Os 118 relatórios analisados, elaborados pelos 32 orientadores de estudos, eram entregues à formadora do PNAIC/UFSC. Essa formadora é responsável pela orientação e acompanhamento do trabalho dos orientadores com os professores. Uma forma de acompanhamento é a recepção, bimestralmente, dos relatórios e a realização da avaliação das atividades desenvolvidas. Após a avaliação é escrito um parecer com orientações sobre as condutas de cada orientador.

Nesses pareceres, a formadora destaca a importância da reflexão coletiva acerca do diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre o conceito de letramento, após a realização da dinâmica com a música “A Estrada”. Tal reflexão é apontada como estratégia eficiente para chegar a um consenso entre os professores de que é preciso o investimento para modificar condutas desatualizadas:

A identificação coletiva a respeito de dúvidas acerca da concepção de letramento, já no primeiro encontro, revela a importância do Programa. Também é importante que o grupo chegue junto à conclusão de que há a necessidade de ‘transportar velhos conceitos e ultrapassadas práticas’ (PARECER FORMADORA, 2013).

Ademais, a formadora do PNAIC/UFSC observa se os orientadores de estudos realizam o diagnóstico para identificar os problemas de desatualização e carências teóricas e se implementam práticas de esclarecimento: “O relatório traz a análise de como as atividades foram conduzidas, quais as dificuldades de compreensão manifestadas pelos professores alfabetizadores e como essas dificuldades estão sendo sanadas” (PARECER FORMADORA, 2013). Também verifica se os orientadores de estudos fazem discussões comparativas entre os estudos dos Cadernos e a prática vivenciada pelos professores: “Observa-se, sempre no seu trabalho, a preocupação em assegurar a relação entre o estudo dos conceitos e o cotidiano em sala de aula, garantindo aos professores a reflexão sobre a prática” (PARECER FORMADORA, 2013).

Na medida em que a formadora observa, verifica e analisa as condutas dos orientadores de estudos por intermédio dos registros contidos nos relatórios, é viável identificar as condutas consideradas inapropriadas e corrigir durante o percurso. Um exemplo

disso pode ser visto quando o orientador de estudos é advertido para ampliar a carga de leitura nos cursos de formação com o intuito de fortalecer a concepção do Programa:

Outra observação que faço se dá em relação aos textos dos cadernos de cada unidade: procure fazer com que mais textos sejam lidos, tanto nos encontros presenciais como nas leituras a distância encaminhadas de um encontro para outro. Essas leituras fortalecem a concepção do programa e, também, contribuem com sugestões para as atividades em sala de aula, inclusive com propostas para o uso das obras literárias e para os jogos que vocês analisaram em encontros do período em análise PARECER FORMADORA, 2013).

Esses fragmentos são indicativos de estratégias de disseminação de poder-saber operada pelos *experts* da Equipe de formação, na qual os professores alfabetizadores e orientadores de estudos estão submetidos ao controle e vigilância de um saber permanente.

Em relação ao governo exercido por *expertises*, Aquino (2013, p. 206) analisa a produção discursiva da “Revista Nova Escola”, especificamente, a seção “Fala Mestre!”, a qual possui um conjunto de entrevistas realizadas com *experts* do campo pedagógico, que permitem compreender que a dinâmica de governo de professores baseada na desqualificação docente, está presente em diferentes discursos na atualidade, não apenas no PNAIC.<sup>55</sup> Na concepção de Aquino (2013, p. 207), “a voz experiente do perito universitário passa, assim, a definir a pauta de verdade que será deslindada – o que incluirá um movimento explícito de censura aos usos e costumes dos docentes, relegados à condição de leigos incautos”. Portanto, a lógica da argumentação dos especialistas, que está presente nas entrevistas, é o da “desqualificação ora da ação docente, ora da (des)organização do sistema educacional como um todo ou em partes (da qual os professores seriam porta-vozes ou vítimas), e, em seguida, na tentativa de requalificação de ambos a partir dos encaminhamentos lá anunciados” (AQUINO, 2013, p. 207).

Nesse sentido, Aquino (2013, p. 208) demonstra que os *experts* veiculam uma imagem do professor sempre como defasado, em dívida e, ao mesmo tempo, “a hipervalorização do ofício parece dar-se de modo proporcional ao descrédito atribuído aos profissionais, convertidos em segmento alvo de uma intensa regulação não apenas exógena, mas também (e idealmente) a cargo deles próprios”. Assim, argumenta que existe um tripé operacional do (auto)governo docente, constituído pela autoridade dos *experts*; a lógica da

---

<sup>55</sup> Dentre os *experts* citados por Aquino (2013) estão autoridades políticas (ministros e secretários estaduais de educação, reitor universitário, integrantes de organismos internacionais, como a UNESCO e formuladores de programas como o PISA e SAEB), teóricos de renome e pessoas que possuem a autoridade prática, por desenvolverem metodologias diferenciadas e bem-sucedidas.

desqualificação/requalificação docente; e a apologia da formação permanente (regulação exógena), que configuram o que o autor chama de “pedagogização do pedagógico”:

Uma modalidade de governo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que sem concorrência, nem contestação; governo de caráter provedor, devocional e redentor, que terá o ideal de (auto)formação como ponto de mira e o próprio profissional como artífice, impingindo-lhe a condição de um consumidor sempre em prontidão para angariar uma miríade de conhecimentos, que, cumpre lembrar, jamais poderão ser adquiridos por completo, já que em profusão e em deslocamento constantes (AQUINO, 2013, p. 208).

Diante dessas considerações, a voz dos *experts* do PNAIC – orientadores de estudos e formadores – produzem saberes considerados como verdades, de que os conhecimentos dos professores alfabetizadores não são suficientes para solucionar os problemas com a alfabetização, o que torna indispensável o autogoverno pela a regulação exógena a cargo de especialistas, conforme mencionado por Aquino (2013). Assim, o PNAIC justifica a necessidade de participação na formação continuada com base no argumento de que é para sanar as carências teóricas e práticas que impedem os professores a desempenhar sua função de maneira eficiente. Essa racionalidade de governo produz uma subjetividade docente endividada, que está em constante processo de governar-se para tentar saldar sua dívida, tendo em vista a importância de sua função para a educação do país.

#### 4.2 A POTENCIALIZAÇÃO DA AUTOESTIMA

A formação continuada tem como estratégia de governo o desenvolvimento de práticas para potencializar a autoestima dos professores alfabetizadores. As práticas apresentadas na seção 4.1 propiciam que o professor se sinta defasado, responsável pelo fracasso da alfabetização. Para sanar possíveis carências advindas dessa percepção, concomitantemente existem práticas para fomentar a autoestima de modo a mostrar sua importância diante da tarefa de melhoria da qualidade da educação. A autoestima, portanto, é uma forma de mudar a maneira como os professores se veem diante do seu ofício. Sentindo-se importantes, os professores governam-se para se aprimorar e superar desafios.

No Caderno de Formação, Ferreira (2012m) ressalta o aspecto de que a profissão docente tem sido desvalorizada na História do Brasil, por ser comum relacionar o fracasso escolar à baixa qualidade do trabalho docente. Segundo Ferreira (2012m, p. 15), “não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e,

sobretudo, experiências”, mas que não estão sendo valorizadas ao longo dos anos. Assim, o Programa entende que há uma especificidade que precisa ser considerada:

Sabemos que existem outras profissões que também possuem as suas adversidades, porém a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor (FERREIRA, 2012m, p. 15).

Com isso, o Pacto compreende que a formação continuada pode atuar como ferramenta de valorização profissional, para “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (FERREIRA, 2012m, p. 16), porque considera que “aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação” (FERREIRA, 2012m, p. 16). Para tanto, o Caderno de Formação orienta que o planejamento dos cursos de formação precisa incluir práticas para “potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades” (BRASIL, 2012m, p. 28).

Igualmente, em outros programas de formação, como, por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, para a erradicação do analfabetismo no país, especificamente, de jovens e adultos, tem o foco na autoestima dos cursistas. Traversini (2003), ao estudar esse Programa, constata que a autoestima é uma estratégia para facilitar a aprendizagem e combater o analfabetismo. Por meio da autoestima, é “possível operar mudanças desejadas nos indivíduos e nos locais com elevados índices de analfabetismo [...] e, assim, administrar a vida da população e de cada indivíduo” (TRAVERSINI, 2003, p. 87).

Traversini (2003) mostra como a autoestima é uma estratégia de governo utilizada pelo PAS para fazer com que os analfabetos realizassem não só o ingresso nos cursos de alfabetização, mas, também, a permanência, conclusão e capacitação para continuidade de sua formação em estudos posteriores. A autora demonstra como são as ferramentas para o poder operar visando à produção da autoestima nos analfabetos, quais sejam: descontração, sensibilização e vivências. Além disso, Traversini (2003) destaca o fato de a autoestima servir como uma promessa de melhoria da qualidade de vida individual e social. Todos esses fatores fazem com que os próprios indivíduos internalizem as metas do Programa como se fossem suas, fato que desloca para o indivíduo a responsabilidade de prevenir o analfabetismo e não

permanecer como analfabeto. Por conseguinte, a responsabilização individual pelo próprio risco social, de ser analfabeto, tem sintonias com a governamentalidade neoliberal, uma vez que a responsabilidade de diminuir o risco depende das escolhas feitas pelo próprio indivíduo diante do que o mercado impõe.

Assim, diante da compreensão que “a auto-estima, antes de ser uma questão individual e privada, converte-se em uma estratégia de atuação” (TRAVERSINI, 2003, p. 102), apresento alguns mecanismos e técnicas que propõem produzir a autoestima dos professores para que não apenas participem dos cursos, mas se engajem na formação de modo que passem a agir como se as metas do Programa fossem suas. Isto é, que eles assumam a responsabilidade de investir no seu capital humano a fim de prevenir-se contra o risco de ficar desatualizado profissionalmente.

Os orientadores de estudos buscam constituir a autoestima dos professores com a utilização de dinâmicas para descontração, por meio de músicas e danças. O OE7 relata uma atividade realizada: “‘Dinâmica cantada’ [...] houve muita animação e participação das cursistas tornando o encontro animado e divertido, além de termos uma reflexão sobre nossa prática, bem como decisões tomadas na vida”. Igualmente, a OE30 descreve: “Como momento de acolhida foi realizado a ‘Dinâmica Cantada’, onde cada professor recebeu uma cópia deste texto para cantar e dar boas-vindas aos colegas, foi aproveitado este momento para refletir sobre a importância do trabalho do professor”.

Existem atividades com o objetivo de sensibilizar os professores a respeito da sua importância, por exemplo, por meio de leituras como mostra a OE8: “Iniciei o encontro com a história em slide ‘Você é especial’. Após a leitura da mesma, o comentário foi de que a gente muitas vezes coloca rótulos, ou permite que alguém nos coloque. Mas se estamos motivados e somos otimistas nada pode nos abater”. E também por meio de mensagens: “Início do encontro refletindo as frases as quais estão expostas na sala [...] (uma delas é) ‘PROFESSOR...VOCÊ É MUITO IMPORTANTE, SUA ATUAÇÃO FAZ A DIFERENÇA!’” (RELATÓRIO OE18, 2013) e “Boas-vindas: Mensagem: CAIXINHA COM DOCES. Os professores adoraram a mensagem da caixinha sentindo-se importantes e especiais” (RELATÓRIO OE2, 2013).

As práticas para fomentar a autoestima também envolvem a autoavaliação, como, por exemplo, a dinâmica para “tirar o chapéu” para si mesmo:

‘Para quem você tira o Chapéu’: o animador escolhe uma pessoa do grupo e indaga se ela tiraria o chapéu para a pessoa que vê na foto (espelho dentro do chapéu), e por que tiraria o chapéu para essa pessoa. Após, finge trocar a foto e vai passando de uma a um (RELATÓRIO OE4, 2013).

Nessa dinâmica, o professor alfabetizador faz uma avaliação sobre si mesmo, algo que possibilita refletir sobre suas atitudes consigo e em relação aos outros no seu trabalho. Ao tirar o chapéu para si mesmo, o professor está aprendendo a gostar de si mesmo, valorizar-se e reconhecer a si mesmo como sendo muito importante.

A valorização de características pessoais também é uma forma de potencializar a autoestima. Dessa forma, identifiquei que algumas dinâmicas buscam valorizar a beleza dos professores: “Iniciamos com a mensagem ‘Retratos da Real Beleza’. Onde foi possível perceber que geralmente nos achamos menos belas do que realmente somos e que isto pode interferir no jeito como tratamos os outros e nas escolhas que fazemos, inclusive no nosso trabalho” (RELATÓRIO OE8, 2013). Também a qualidade de ser uma pessoa afetuosa: “Passar o slide: Abraço Terapêutico e pedir que cada uma dê um abraço nas colegas” (RELATÓRIO OE18, 2013). E, ainda, a característica de ser gentil.

Iniciei o encontro com a recepção aos cursistas, em seguida passei o vídeo ‘Gentileza gera gentileza’ o qual sensibiliza as pessoas a pensar que toda boa ação gera outra, uma vez que somos reflexos de nossas ações, temos forças enquanto seres humanos e podemos efetivar correntes de gentileza (RELATÓRIO OE8, 2013).

Essa forma de agir é vista como eficiente para atingir os objetivos com os estudantes; por isso, ser gentil é evidenciado como catalizador para a obtenção de sucesso na aprendizagem, tanto dos professores nos cursos de formação continuada, quanto das crianças nas escolas. A OE8 comenta como os próprios professores julgam ser positivo trabalhar sem agressividade:

Como leitura deleite assistimos ao vídeo ‘Aqui na Roça é Diferente’ Chico Bento. As educadoras comentaram que em nosso trabalho pedagógico também conseguimos melhores resultados se tratarmos nossos educandos com paciência e carinho, pois a agressividade gera igualmente agressividade (RELATÓRIO OE8, 2013).

A realização de práticas que visam produzir a autoestima por meio da valorização de determinadas qualidades tem semelhança com os discursos de autoajuda, divulgados atualmente, os quais têm como promessa a felicidade e realização pessoal ou profissional. Ao refletir sobre livros de autoajuda, Silva (2001, p. 44) argumenta que, “num mundo afligido por tantos e graves problemas, num contexto em que o trabalho docente é submetido a tantas tensões, sendo, ao mesmo tempo, tão mal remunerado, as promessas das pedagogias da felicidade pessoal são atraentes e tentadoras”. Muito embora os orientadores de estudos não indiquem leituras de livros de autoajuda, algumas mensagens usadas para produzir a

autoestima são de autores dessa área: “Iniciei o encontro com a mensagem ‘Sawabona Shikoba’ de Flávio Gikovate. As professoras comentaram o vídeo, destacando a importância de ficar sozinha tendo momentos para si” (RELATÓRIO OE9, 2013).

Segundo o *site* oficial de Flávio Gikovate, ele é psiquiatra, com especialização em psicoterapia. É destacado que “foi o pioneiro nos estudos sobre o sexo, amor e vida conjugal no Brasil, tendo publicado 34 livros com reflexões originais sobre esses temas e que já venderam cerca de 1.000.000 de exemplares”.<sup>56</sup> Alguns títulos presentes divulgados no *site* podem ser indicativos da relação com discursos de autoajuda: “Os sentidos da vida”, “Dá para ser feliz...apesar do medo”; “Super dicas para viver bem e ser mais feliz”, “A liberdade possível”; “Mudar”, um título sobre educação “A arte de educar”, entre outros. Ainda, nesse *site*, são divulgadas várias entrevistas em programas de rádio e televisão, publicações em jornais e revistas, traduções de seus livros para outras línguas. Inclusive, há uma loja virtual do autor, para a venda de seus livros, audiolivros e DVDs de cursos, programas e palestras.<sup>57</sup> Todas essas informações demonstram a amplitude da circulação de suas produções, até mesmo, sendo utilizados na formação dos professores.

Outro exemplo de utilização de mensagens de autores que produzem livros de autoajuda, está relacionado a dar conselhos aos professores de modo a desenvolver um vínculo afetivo para possibilitar uma modificação na sua conduta profissional, como consta no relato da OE16:

Mensagem de Boas-vindas. ORAÇÃO DA ESCOLA (Gabriel Chalita), Obrigado senhor, pela minha escola! Após lida a oração fizemos uma breve reflexão: precisamos, amar a nossa profissão, amar nossas crianças, amar a si próprio. O Educador tem que ser apaixonado pelo que faz, acolher com carinho e ternura todas as crianças, pais e funcionários, e nunca desistir de atingir o seu objetivo.

Gabriel Chalita é doutor em Filosofia do Direito e em Comunicação e Semiótica, segundo informações contidas no *site* do autor. Chalita ocupou alguns cargos políticos no estado de São Paulo, onde também atua como professor em universidades. Segundo o *site*, Chalita possui mais de setenta títulos publicados, alguns deles são: “Ao mestre com carinho”; “Aprendendo com os aprendizes”; “Semeadores de esperança”; “Famílias que educam”; “A escola dos nossos sonhos”; “Responsabilidade e empreendedorismo”; “Respeito e gratidão”; “Felicidade”; “Gentileza”, “Amor”; “Seis lições de solidariedade”, entre outros.<sup>58</sup> Os títulos

<sup>56</sup> Disponível em: <https://flaviogikovate.com.br/>. Acesso em: 27 maio 2019.

<sup>57</sup> O *site* da loja virtual é: <https://www.gikovatelojavirtual.com.br/>. Acesso em: 27 maio 2019. Flávio Gikovate faleceu em 2016.

<sup>58</sup> Disponível em: <http://gabrielchalita.com.br/>. Acesso em: 21 maio 2019.

dos livros indicam sua vinculação com discursos de autoajuda. Além disso, o autor possui diversos vídeos divulgados no *Youtube* com temáticas existenciais, como “Por que sentimos culpa?”. “Educar para a felicidade”, entre outros.

Dentre os livros publicados está “Educar em Oração”, em que “Gabriel Chalita traz uma série de belas orações e reflexões, todas relacionadas, de algum modo, ao ato de educar – seja na escola, seja no seio da família”.<sup>59</sup> A educação é uma temática central discutida pelo autor. A “oração pela escola”, divulgada para os professores pela OE16 está presente nesse livro. A reflexão descrita pela orientadora demonstra uma articulação da educação com aspectos missionários. O professor teria a missão de educar com amor, carinho e ternura, ser apaixonado pelo que faz e nunca desistir para alcançar seu objetivo. Dessa forma, Chalita indica que, por meio do amor pela profissão e amor pelos sujeitos envolvidos na escola, o educador atingirá os objetivos almejados. A solução para os problemas ou para a não desistência dos objetivos estaria em um sentimento mobilizado pelo professor. Questões sociais, políticas, estruturais, salariais não influenciariam. Portanto, o sujeito da educação teria a missão de buscar o sucesso, utilizando o amor como ferramenta, algo semelhante aos discursos salvacionistas religiosos.<sup>60</sup>

Em relação à semelhança das práticas para produzir a autoestima e os discursos de autoajuda, Nogueira-Ramírez (2015, p. 58), ao falar sobre aprendizagem, afirma que nesse conceito existe uma centralidade no indivíduo, que deve agir como empresários de si mesmo. Assim,

[...] os discursos do mundo educacional, como os discursos da autoajuda, procuram criar indivíduos felizes e bem-sucedidos, indivíduos que devem conhecer-se a si mesmos e explorar e desenvolver suas capacidades e potencialidades: devem aprender a resolver problemas e devem, sobretudo, aprender a aprender para viver num mundo em permanente e rápida mudança (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2015, p. 58).

Segundo Marín-Díaz (2012, p. 93), os discursos de autoajuda são entendidos como discursos pedagógicos, pois ambos “movimentam técnicas de condução de si e dos outros, e com eles, exercícios de individualização necessários a essa forma de identidade centrada no eu e na sua permanente transformação”. Marín-Díaz (2012, p. 132) expõe que, essas formas de pensar a educação, “centradas na condução de si mesmo pelo próprio indivíduo”, estão

<sup>59</sup> Disponível em: <http://gabrielchalita.com.br/index.php/o-escritor/obras.html?start=24> . Acesso em: 21 maio 2019.

<sup>60</sup> Na descrição dos relatórios também se busca motivar a subjetividade dos professores alfabetizadores por meio de mensagem religiosa: “1º MOMENTO: ORAÇÃO DA LUZ. Para iniciarmos o encontro lemos coletivamente a Oração da Luz” (RELATÓRIO OE2, 2013).

relacionadas com um campo de discursos produzidos pelos organismos multilaterais que definem ações para campo da educação, divulgados amplamente nos anos 1990, quando da realização da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, em Jomtiem, que enfatizam a noção de aprendizagem permanente, sendo o indivíduo responsável por seu processo.

Segundo Marín-Díaz (2012, p. 133), esses discursos se alinham à governamentalidade neoliberal, na qual “o propósito das técnicas de si destina-se, principalmente, para definir certas características individuais e produzir um ser em permanente transformação, flexível, adaptável e ciente da necessidade de mudar constantemente”. Assim sendo, o sujeito estaria sempre buscando aprimorar seu capital humano, por meio de aplicação de técnicas sobre si mesmo, diante das constantes mudanças exigidas pelo mercado. O sujeito assim se constitui como um empresário de si mesmo, isto é, um sujeito em constante transformação e adaptado às condições e necessidades do mercado.

A educação permanente, mobilizada pelos discursos de autoajuda, não depende, portanto, de uma ação de formação do educador, mas sim de um conjunto de ações que possibilitem o sujeito realizar operações consigo mesmo. Marín-Díaz (2012) expõe que nessa racionalidade de governo o Estado atua no sentido de deixar que as diferenças se apresentem e concorram entre si. Dessa forma, as técnicas de governo estimulam as condições para a competição, na qual os indivíduos agem para se autorregular e gerenciar os seus próprios riscos.

Na esteira desses discursos que buscam fazer com que os sujeitos sejam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, estejam em constante transformação ou investindo em si para gerenciar seu próprio risco, a formação continuada do PNAIC age por meio de atividades para mobilizar a reflexão sobre a responsabilidade que cada professor tem no processo de resolução de problemas relacionados à inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem. Assim, algumas atividades têm o intuito de fazer com que os professores reflitam a respeito da sua responsabilidade diante da importância do seu trabalho como professor alfabetizador:

Passei o vídeo ‘O valor de ser educador’, resgatando a identidade do professor. Temos que acreditar nas crianças, amar o que realizamos, deixar marcas positivas na vida escolar delas, entendê-las em suas necessidades, facilidades e dificuldades, mostrando o caminho certo, despertar a sensibilidade e o sentimento de humanidade, ter orgulho ao educar, mesmo sabendo que nesta caminhada nem sempre terá somente flores, mas muitos espinhos, porém somos os detentores do conhecimento, isso nos faz diferentes, nos dá vontade de recomeçar a cada dia. Neste vídeo abordamos toda nossa responsabilidade, nosso comprometimento, nossa postura de

educadores frente aos alunos, frente à sociedade, frente à educação. Somos essenciais no processo (RELATÓRIO OE9, 2013).

Algumas leituras deleite pretendem fazer com que os professores desenvolvam a competência de assumir responsabilidades diante de problemas relacionados à inclusão de crianças que não conseguem aprender na escola. A OE8 realizou uma atividade com esse objetivo: “Leitura deleite ‘O problema não é meu’ (comentários de que muitas vezes um problema, que aparentemente não parece ser meu, pode ser de todos)”. Outra atividade realizada com essa perspectiva foi feita pela OE3:

Dinâmica de acolhida: vídeo: ‘Ler devia ser proibido’ de Luis Fernando Veríssimo – discutir sobre o assunto. Após assistirmos ao vídeo, a discussão deu-se pelo viés de culpabilizar a tecnologia, as famílias, o modelo sócio econômico que criou a ‘babá eletrônica’, bem como os meios de comunicação pela falta de hábito e gosto pela leitura de nossos estudantes. Então, a orientadora lançou a seguinte pergunta para a reflexão individual: Qual é a minha parcela de contribuição para que os meus alunos desenvolvam o gosto e hábito de ler? O que eu estou fazendo em minha práxis diária para que isso aconteça?

Um exemplo de leitura deleite que demonstra a condução da orientadora em modificar a forma como os professores alfabetizadores devem agir diante da dificuldade de aprendizagem é a discussão sobre a história “Formigadinha”, da autora Rossana Ramos. A OE3, descreve o enredo da história e o problema a ser discutido: “Uma formiguinha não consegue se adaptar em nenhuma escola. Os pais procuram ajuda de especialistas, que não conseguem resolver o problema. Um dia, a avó pensa que o problema talvez não seja a formiguinha, mas as escolas, e daí, o que fazer?”. Ao dar início a discussão da história, a OE3 relata que os professores inicialmente foram contra a mensagem da história. Contudo, no decorrer da atividade, a orientadora conduziu a interpretação de modo que os professores percebessem a sua responsabilidade diante da situação:

Através da mediação da orientadora, essa fala [de repúdio] foi dando lugar à reflexão de que muitas vezes o professor não tem culpa, o que ocorre é que em meio a preocupação de que todos os alunos aprendam acaba não percebendo que determinada criança aprende de forma diferente. É preciso aprimorarmos nosso olhar e direcioná-lo para perceber as diferenças e planejar nosso trabalho diário a partir delas (RELATÓRIO OE3, 2013).

Pela descrição, percebo que a leitura deleite é uma técnica produtiva para o professor assumir para si a responsabilidade pelo fracasso escolar. A autoanálise permite que o professor se autogoverne para solucionar problemas da prática pedagógica.

As temáticas que embasam as reflexões sobre autoestima indicam que a conduta irresponsável pode gerar prejuízos à educação, pois causa problemas nas escolas, a

criança/formiguinha não consegue se adaptar, não consegue aprender ou não adquire o hábito de ler. O modo como as reflexões são direcionadas, por intermédio dos orientadores de estudos, direciona para o professor toda a responsabilidade de solucionar os problemas, já que eles não são da criança, nem do contexto educacional. Dizer que “o problema não é meu” não é suficiente, uma vez que a responsabilidade é do professor. Desse modo, incita os professores alfabetizadores a estarem dispostos a aprender continuamente, a agir de modo a diagnosticar e resolver problemas, em outras palavras, produzir-se um sujeito considerado útil para a governamentalidade neoliberal. De acordo com Santos e Klaus (2013, p. 38),

esse *Homo oeconomicus* — sujeito empresário de si — que modifica o seu capital humano através de vários investimentos para aumentar as suas rendas precisa muitas vezes buscar de maneira isolada a solução para os seus problemas. Esse sujeito acaba sendo o único responsável pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, de modo que precisa buscar soluções rápidas, ser flexível.

Igualmente, são realizadas outras atividades com o propósito de gerar reflexões para fazer com que os professores adquiram características para resolver problemas, atingir objetivos e superar desafios, em outros termos, fazer com que eles percebam que somente pelas suas atitudes é possível alcançar os objetivos propostos, ou seja, ser um sujeito perseverante. Com base em uma discussão sobre um vídeo, a OE25, apresenta que é indispensável gerenciar a atividade profissional: “Para encerrarmos o encontro assistimos ao Vídeo: Ormie, a porquinha que queria um biscoito. O mesmo nos levou a refletir sobre a importância de planejar nossas ações e metas e a não desistir de alcançar nossos objetivos”. Em um outro encontro, a mesma orientadora aborda sobre o problema de ser um profissional acomodado: “Passou-se ao vídeo com a música ‘Dias melhores’ do Jota Quest e com mensagem motivadora, falando que ficamos esperando muito tempo as coisas acontecerem e não agimos, só esperamos” (RELATÓRIO OE25, 2013).

Nessa perspectiva, há o cuidado de produzir a autoestima do professor para que seja um profissional capaz de governar-se de modo eficaz para superação das suas dificuldades. O OE7 descreve as reflexões expressadas pelos professores após a leitura deleite:

Que precisam estar em busca constante de novos conhecimentos, devem ter um bom planejamento, dedicação, intervenção, mediação, credibilidade, diversidades de textos e amor, só assim o processo de alfabetização pode ser reconstruído a fim de consolidar com êxito o que se almeja, sonha...também ter força de vontade.

Esse professor responsável e perseverante é inventado por uma normatividade econômico-empresarial que se caracteriza da seguinte forma: um sujeito aprendente por toda a vida, flexível, que participa do curso com prazer em aprender, que trabalha com eficácia, com

força de vontade, que busca novos conhecimentos, tem um bom planejamento, atinge metas, é um agente responsável pela resolução de problemas, supera desafios, alcança o sucesso. Os discursos do PNAIC produzem uma subjetividade para que o docente se sinta responsável pelo sucesso ou fracasso da alfabetização: “Os temas estudados até agora suscitaram reflexões absolutamente necessárias para que as pessoas saiam da sua zona de conforto e sintam-se responsáveis pela caminhada escolar de seus educandos” (RELATÓRIO OE3, 2013).

O sucesso na alfabetização está ligado com à felicidade, que pode ser compreendida como uma forma de potencializar a autoestima dos professores. A busca pela felicidade faz o sujeito agir, faz com que ele se autogoverne para alcançar os objetivos e metas, seja na vida pessoal, seja na profissional. Identifiquei nos relatórios algumas atividades que tinham tal objetivo: “Mensagem de Boas-vindas O Caminho. Refletimos sobre que cada um deve escolher, para ser mais feliz, e realizado profissionalmente” (RELATÓRIO OE16, 2013); e “Para iniciar os trabalhos com as cursistas foi feita a leitura da mensagem ‘Kit da Felicidade’, cada um recebeu o seu kit da felicidade, contendo elementos que são indispensáveis para nossas vidas” (RELATÓRIO OE7, 2013).

A atividade “Kit da Felicidade” também foi realizada pela OE16. As respostas dos professores demonstram que eles são envolvidos por esse sentimento diante do sucesso na alfabetização: “Lancei uma pergunta: O que é a felicidade para você? Um responderam o dever cumprido, ver o progresso de cada aluno. Ter bons amigos de verdade. Viver com a família. Ter saúde e Deus no coração” (RELATÓRIO OE16, 2013). Portanto, alcançar o sucesso na aprendizagem das crianças está relacionado com a sensação de dever cumprido na melhoria da qualidade em alfabetização, algo que gera a felicidade profissional e pessoal.

Na compreensão de Marín-Díaz (2012, p. 45), a felicidade é “um assunto que vai atravessar boa parte desses discursos de autoajuda”, visto que a identificação de um “eu” e sua autotransformação por meio de práticas de autogovernamento buscam o sucesso e a felicidade. O PNAIC possui estratégias para que o professor esteja disposto a realizar a transformação de sua atividade profissional com vistas a obter o sucesso. Assim, a felicidade está vinculada a alcançar metas de melhoria da qualidade da alfabetização. A transformação requerida pelos discursos de autoajuda e, também, pelos discursos do PNAIC, pressupõe o governo dos outros e o governo de si:

A experiência da felicidade, ou melhor, a felicidade como finalidade e como justificativa para o desenvolvimento de um conjunto de exercícios sobre nós mesmos e sobre os outros, constitui-se num foco importante de atenção quando se trata de entender aquilo que nos leva a agir para transformar o que, supõe-se, nós

somos e, ao mesmo tempo, a aceitar a orientação de outros, sua condução ou governo (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 58).

Agir para alcançar a felicidade e o sucesso requer um professor empreendedor que investe em si mesmo para obter características que o habilite a agir de forma eficiente e competente, dentre elas, flexibilidade, beleza, afetividade, responsabilidade, perseverança e capacidade de resolver problemas. Segundo Carlixto e Aquino (2015, p. 436), o discurso empreendedor possui ressonâncias com as formas de governo do poder pastoral, que, por meio de suas tecnologias individualizantes, busca garantir a salvação de seu rebanho. Dessa forma, configura-se como uma forma de “laicização da noção de destino [...] moldável pelas mãos de cada indivíduo, a reboque da vontade pessoal”. As ideias de autonomia e liberdade estão relacionadas a sujeitos capazes de empreender a si mesmos pelas suas escolhas, por isso o sujeito “necessitaria ser flexível, adaptável, dinâmico, inventivo, eficiente e responsável”.

De acordo com Carlixto e Aquino (2015, p. 436), a “pedagogia empreendedora” faz parte de um regime de verdade cuja “finalidade [é] desenvolver atributos individuais relevantes para a produção da felicidade e da salvação pelos próprios cidadãos, num mundo narrado como altamente competitivo e mutável”. O sujeito, por consequência, seria operador de seu próprio destino, ou, o professor alfabetizador do PNAIC é operador de seu próprio sucesso profissional que está intimamente relacionado com a qualidade da alfabetização de seus alunos.

Diante disso, para atingir a meta do PNAIC – alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade –, existe uma organização que se ocupa não só com a inculcação da concepção do Programa, com seus saberes pedagógicos, mas, também, com um conjunto de práticas discursivas advindas de outros campos de saber, que objetiva produzir a autoestima dos professores por meio do desenvolvimento de “potencialidades interiores”. Isso demonstra que “nossa subjetividade é um campo sitiado por todos os lados. [...] Nossa vida aparentemente íntima e privada está inapelavelmente enleada em relação de poder” (SILVA, 2001, p. 43). Assim, questões pessoais dos professores alfabetizadores, como a valorização de qualidades, atitudes e características pessoais, são “alvo de um arsenal imenso de técnicas, estratégias, táticas, métodos, que são manejados por um exército imenso e diversificado de especialistas da alma humana” (SILVA, 2001, p. 42), dentre eles os *experts* do Pacto. Desse modo, “nossa auto-estima é, por mais estranho que possa parecer, uma questão de governo, de controle e de poder” (SILVA, 2001, p. 44).

### 4.3 O CONSTANTE PROCESSO DE PRESTAÇÃO DE CONTAS

Com a justificativa do Programa de que é imprescindível a reflexão sobre a prática, os professores alfabetizadores são envolvidos em uma lógica de estar sempre prestando contas das mudanças ocasionadas no seu trabalho, apresentando os resultados positivos e agindo para aprimorar as práticas consideradas ineficazes. Isso ocorre porque existe um processo de acompanhamento e monitoramento (de todos e de cada um) para a implementação do Programa em sala de aula, configurando-se como uma estratégia de controle e vigilância das práticas docentes. Tal processo, inicia-se com a apresentação de recursos didáticos e segue com a produção de planejamento, desenvolvimento em sala de aula, elaboração de registro, sua socialização e discussão nos cursos de formação.

O MEC fez a distribuição de recursos didáticos, que são jogos didáticos, livros de literatura, dicionários, livro didático, entre outros, que compõem o segundo eixo de ação do PNAIC: “Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais” (BRASIL, 2012, p. 2-3). A “análise de recursos didáticos” é uma das estratégias formativas do Programa para mostrar os materiais distribuídos em todas as escolas que “são potencialmente úteis no processo de ensino e nem sempre são utilizados/potencializados nas escolas. Por meio de situações de análise desses materiais pode-se estimular os usos, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos”. Os relatórios indicam que o objetivo do Programa é fazer com que os professores alfabetizadores conheçam e aprendam a usar os recursos didáticos para elaborar o planejamento pedagógico com rotinas de alfabetização que incluam tais materiais, com o fim de contribuir com a aprendizagem das crianças.

Para tanto, os orientadores apresentam os recursos didáticos e mostram como usar. Por exemplo, em relação aos jogos de alfabetização, solicitam aos professores que se agrupem para jogar os jogos, com o fim de repensar sua prática de modo a inserir tais materiais em sua rotina de trabalho:

As discussões a respeito do assunto foram bastante pertinentes e consideramos que é preciso recriar a metodologia de alfabetização, garantindo um ensino sistemático, através de atividades reflexivas, que desafiem o aprendiz a compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Essas discussões tiveram como ancoragem o uso dos jogos da caixa disponibilizada pelo MEC (RELATÓRIO OE31, 2013).

Os livros de literatura infantil são outro recurso didático apresentado aos professores. Para demonstrar como esse material pode ser trabalhado com as crianças em sala de aula, os orientadores de estudos realizam leituras deleites, com objetivo de salientar a necessidade de

implementar essa prática para os alunos adquirirem o hábito e o gosto pela leitura. Inclusive, a forma como o orientador de estudos realiza a leitura da história, serve de modelo a ser reproduzido em sala de aula. A OE11 expõe a orientação dada aos professores: “Comentou-se da importância de encantamento que o professor deve ter ao contar um livro para os alunos, para torná-lo atrativo e gostoso de se ouvir”.

Além disso, a orientação do Programa é que o ambiente de sala de aula precisa incentivar a leitura. Por isso, os orientadores de estudos solicitam a modificação na organização de sala de aula pela criação de um “cantinho para a leitura” – um espaço reservado na sala de aula com livros disponíveis aos alunos, com algum tipo de decoração, tapete e almofadas. Tudo isso para motivar o hábito pela leitura: “Falamos da importância de fazermos o ‘Cantinho da leitura’ para despertar o gosto pela leitura e nós como professores despertamos neles a vontade de ler, falamos e citamos nomes de alguns livros e histórias contadas pelo professor” (RELATÓRIO OE23, 2013).

De acordo com os relatórios, a literatura não serve apenas para deleite, mas também para ensinar conteúdos curriculares e realizar avaliação diagnóstica. Assim, há momentos em que orientadores de estudos realizam a leitura de livros de literatura e mostram as possibilidades de práticas, como a OE25 diz:

A partir da contação da história, gênero textual contos de fadas, apresentamos aos cursistas atividades pré-elaboradas: cantigas, máscaras dos personagens, quebra cabeça, jogo dos sete erros, jogo da memória, reescrita a partir da contação dos alunos, caça-palavras, história em sequência, dramatização, cruzadinha, lista, tendo em vista, aplicá-las em sala de aula. Tendo como objetivo fazer um levantamento prévio do nível de aprendizagem dos alunos (RELATÓRIO OE25, 2013).

As discussões sobre como utilizar os recursos didáticos são ancoradas em argumentos sobre a necessidade de elaborar um ensino prazeroso. Brichi (2018) analisa alguns Cadernos de Formação, utilizados na formação continuada de 2013, com o escopo de observar como o PNAIC usa a concepção de lúdico. Brichi (2018, p. 152, do autor) identifica que uma das formas que o Pacto compreende o lúdico é

[...] **como algo prazeroso**, que desperta a criatividade e promove benefícios do ponto de vista físico, cognitivo e social e, por isso, a ênfase em uma metodologia que use jogos, brincadeiras e literatura, abrindo possibilidades para interações entre as crianças e apresentando o professor como agente principal que planeja, organiza e medeia os processos de aprendizagem.

Outra forma de os orientadores de estudos apresentarem modelos aos professores alfabetizadores é por meio da leitura da “Seção Compartilhando”, presente nos Cadernos de

Formação. Essa seção apresenta relatos de práticas pedagógicas realizadas por professores que servem de exemplo para os professores cursistas compreenderem a proposta do Programa e para apresentar um modelo de planejamento didático. A “análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas” realizadas por outros professores é um conjunto de estratégias formativas do Programa, utilizadas para mostrar aos professores alfabetizadores que “as situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas” (BRASIL, 2012m, p. 32).

Os mecanismos postos em ação para fazer com que os professores participem dos cursos de formação pela aprendizagem do uso de jogos e literatura infantil e pelos relatos de práticas desenvolvidas por outros professores, buscam operar mudanças nas condutas docentes. Posto que apresentam um modelo desejável de prática pedagógica e de professor alfabetizador, os quais precisam se ajustar pela elaboração de planejamentos, organização de rotinas e realização de mudanças no espaço físico da sala de aula. Assim, o Pacto considera que

[...] refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática. (BRASIL, 2012m, p. 30).

Os relatórios indicam a existência de um processo de acompanhamento para a produção de planejamento didático. Além dos recursos didáticos a serem utilizados, há a preocupação em fazer com que os professores aprendam a elaborar duas formas de planejamento: a sequência didática ou sequência de atividades e o projeto didático. Os orientadores utilizam uma síntese (Anexo A) com a sistematização dos elementos fundamentais dessas duas formas de planejamento, com a finalidade de ensinar aos professores as especificidades que cada uma possui. Tal síntese é fundamentada nos artigos “Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens” (LIMA; LEAL; TELES, 2012i) e “Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades” (LEAL; LIMA, 2012i), ambos presentes no Caderno de Formação do PNAIC intitulado “Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012i). Destaco que o planejamento mais utilizado é a sequência didática.

Além desses estudos teóricos sobre as formas de organizar os planejamentos, durante os cursos de formação há momentos reservados para sua elaboração, inclusive, com a

realização de discussão no grupo de professores. Essa prática permite uma adequação comum do trabalho pedagógico e pode ser entendida como uma estratégia de normalização para a padronização do fazer docente. A descrição do OE27 demonstra como organizou essa atividade:

Em pequenos grupos foram organizadas sequências de atividades com o objetivo de identificar quais conhecimentos sobre o sistema de escrita podem ser ensinados com base nos jogos e obras complementares do MEC, as equipes socializaram as atividades e então encaminhamos as atividades para serem desenvolvidas com as crianças em sala de aula: ditado de palavras do mesmo grupo semântico, sequência de atividades utilizando o livro didático, os jogos e as obras complementares.

A disponibilização de momentos, nos cursos de formação, para a elaboração de planejamentos e rotinas pedagógicas indica a intenção do Programa em acompanhar e controlar a produção do documento que orienta a prática docente. Essa forma de conduzir a conduta dos professores diminui o risco de as orientações do Programa não serem implementadas na prática, haja vista que os professores tem como “tarefa a distância” o desenvolvimento do planejamento em sala de aula.<sup>61</sup> Segundo o PNAIC, a formação não se resume à formação presencial, mas “ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação [...] na escola” (BRASIL, 2012m, p. 29).

O verbo “aplicar” é citado em todos os relatórios, reiteradamente, pelos orientadores de estudos, para se referirem à tarefa de colocar em prática o planejamento elaborado nos cursos de formação. O uso desse termo pode ser indicativo de que o desenvolvimento de atividades em sala de aula assume uma perspectiva técnica, no sentido de reproduzir da melhor forma possível as metodologias de ensino que foram apresentadas pelo Programa.

Além de “aplicar” o planejamento, também é solicitado na tarefa a distância, a realização de elaboração de registro sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Tal registro deve conter relato escrito, fotografias e atividades dos estudantes. A OE4 descreve o encaminhamento da tarefa a distância: “Desenvolver um dos jogos produzidos no curso com os alunos. Descrever o jogo e como foi o desenvolvimento com os alunos, fotografar a atividade”.

No Caderno de formação, Cruz e Albuquerque (2012k) apresentam que para o Programa, o registro de experiências docentes é uma estratégia formativa para proporcionar a reflexão a propósito da prática com o intuito de redimensionar o ensino. Nessa perspectiva,

---

<sup>61</sup> As “tarefas a distância” eram atividades a serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores em casa ou na escola. São exemplos dessas atividades: “leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; e análise e produção de material didático” (BRASIL, 2012m, p. 29).

[...] na dimensão formativa, o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos. A complexidade do cotidiano de uma turma de alfabetização contribui para que os docentes registrem suas experiências, questionem suas práticas, sistematizem os saberes que possuem com base no que operacionalizam na sala de aula visando um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012k, p. 23).

No entanto, muito mais do que uma estratégia formativa, as práticas de produção de registros do desenvolvimento do planejamento em sala de aula, implementam um processo de prestação de contas do que foi realizado com vistas a monitorar o trabalho docente: se foi feito, se fez certo, se deu certo. Quando os professores alfabetizadores prestam contas de seu trabalho, os *experts* conseguem avaliar se eles estão conduzindo-se de acordo com as orientações do Programa e, ao mesmo tempo, produzem saberes a propósito dos benefícios do Programa e do alcance de metas. Dessa maneira, o registro sobre sua prática profissional é uma necessidade criada pelo PNAIC, para a produção de uma subjetividade governável, uma vez que, os professores, ao saberem que precisarão realizar a tarefa solicitada, se conduzem de acordo com as regras e normas instituídas pelo Programa.

Portanto, a solicitação de documentos sobre o desenvolvimento do planejamento em sala é uma prática imersa nessa lógica de auditoria própria de uma lógica empresarial (GADELHA, 2013), conforme apresentado no capítulo anterior. Tais registros (inclusive com documentos ou provas: relatos escritos, fotos e atividades dos alunos) são parte dos relatórios dos orientadores de estudos, os quais são enviados para o formador do PNAIC/UFSC e, posteriormente, para o MEC. Esses relatórios, configuram-se como a documentação principal de prestação de contas sobre o desenvolvimento dos cursos de formação e das práticas escolares, um documento que permite realizar a auditoria do Programa.

O processo de prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula termina com a socialização dos registros no curso de formação. Se as estratégias formativas definem um determinado perfil de docência, que os professores devem aprender ser, as socializações, estimulam os professores alfabetizadores a praticar um discurso considerado verdadeiro, o que permite a autorregulação das subjetividades docentes. Em outras palavras, o que os professores relatam é o efeito da função que ocupa nas práticas discursivas do PNAIC, já que “por ‘prática’ não se entende a atividade de um sujeito, e sim a existência material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do ‘discurso’” (LECOURT, 1996, p. 51).

O sujeito-professor, portanto, se apropria das normas do PNAIC e assume uma posição para que o seu dizer seja considerado como verdadeiro, pois o que ele narra é o discurso instituído como verdade, aprendido na formação continuada. Trata-se de um exercício de poder, constitutivo de subjetividades que, ao mesmo tempo, produz o professor como um protagonista da formação pela produção de discursos sobre sua prática e marca sua sujeição às relações de poder-saber do Programa. Então, o sujeito não é fonte ou origem de seu dizer, mas efeito das práticas discursivas que assume.

Com base nas socializações dos professores, os orientadores de estudos descrevem um conjunto de capacidades que foram aperfeiçoadas nas condutas dos professores pelo investimento na aquisição de habilidades e competências nos cursos de formação. Desse modo, os sentidos atribuídos pelos orientadores as práticas dos professores alfabetizadores, são identificados com os saberes valorizados no Pacto. Identifiquei quatro capacidades valorizadas pelo programa, quais sejam: responsabilidade, produtividade, flexibilidade e engajamento.

A responsabilidade está relacionada a demonstração de comprometimento e envolvimento com a implementação das orientações do Pacto em sala de aula. Conforme destacam as orientadoras:

Constatou-se nesse encontro a expectativa para a socialização das atividades desenvolvidas com os alunos, a importância que as professoras estão demonstrando em relação ao Pacto, através do excelente trabalho que vêm desenvolvendo em sala de aula, o comprometimento e a responsabilidade da maioria (RELATÓRIO OE25, 2013).

Através das discussões e relato de experiências, percebe-se, o envolvimento e o comprometimento dos professores alfabetizadores em repensar sua prática pedagógica em alfabetizar todas as crianças na perspectiva do letramento (RELATÓRIO OE4, 2013);

A realização de práticas com a perspectiva do programa que atendam às necessidades de aprendizagens de todas as crianças, demonstra o aumento da produtividade dos professores alfabetizadores:

Na apresentação dos trabalhos desenvolvidos e no relato das professoras, percebe-se o grande avanço que está acontecendo nas salas de aulas, pois os trabalhos são muito bem elaborados conseguindo atingir todos os alunos (RELATÓRIO OE25, 2013).

Solicitamos para as cursistas relatar sobre as atividades realizadas com os jogos em sala de aula. Colocaram que a atividade foi bastante produtiva, os alunos que ainda não conseguem ler interagiram com outros que estão mais avançados no desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Essa interação foi um ponto positivo. A partir de atividades lúdicas, os alunos apreendem os conteúdos de maneira significativa, se interessando e despertando novos conhecimentos importantes para o processo de ensino e aprendizagem (RELATÓRIO OE4, 2013).

A flexibilidade se refere a capacidade dos professores em modificar suas condutas profissionais pela aprendizagem de outras formas de solucionar os problemas relativos à alfabetização:

Durante os relatos foi possível perceber que os professores estão organizando sua rotina em sala de aula observando os direitos de aprendizagem, até os mais resistentes a mudanças, queixam-se menos das dificuldades dos alunos, e planejam suas atividades priorizando essas dificuldades (RELATÓRIO OE27, 2013).

É uma grande satisfação que percebemos como alguns professores modificaram sua prática de sala de aula. É possível perceber isso quando uma professora conseguiu modificar sua prática utilizando-se de jogos para a fixação dos conteúdos relativos ao terceiro ano. Essa professora em questão tem certa resistência aos novos recursos apresentados. No entanto neste dia com sua turma ela resolveu utilizar os jogos como mediação de aprendizagem e o resultado foi muito satisfatório (RELATÓRIO OE1, 2013).

O engajamento está vinculado a participação dos professores nos trabalhos coletivos com entusiasmo, dedicação e motivação. Segundo a OE2, na “apresentação das atividades realizadas na sala de aula [...] todos apresentaram, trocamos ideias, informações, sugestões enfim, foi um encontro produtivo de crescimento, adquirindo experiências e atividades diferentes”. Nessa mesma perspectiva, a OE27 relata que a

[...] socialização das aulas vivenciadas no planejamento elaborado no encontro anterior, com discussões acerca da ludicidade presente nas atividades, o grupo contribuiu apreciando, com sugestões e questionamentos o relato das atividades descrito pelos colegas, esse foi um momento muito motivador, alguns relatos mostram a dedicação e o entusiasmo do professor.

Durante os momentos destinados para a socialização dos relatos de práticas pedagógicas também ocorrem discussões sobre os trabalhos desenvolvidos. A participação dos professores alfabetizadores nessas discussões possibilita o envolvimento em lugares que se produzem e interpretam discursos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, com professores entusiasmados e responsáveis. Ao mesmo tempo, as discussões contribuem para o redimensionamento da prática individual dos professores que assistem à apresentação, levando-se em conta que realizam uma autoavaliação do seu trabalho pedagógico e, também, do professor que expõe sua prática, pois passa por uma avaliação coletiva por intermédio de questionamentos e sugestões feitas pelos outros professores e orientadores de estudos. Por esses motivos, os orientadores avaliam esses momentos das formações como oportunidade “de aprimorar as práticas pedagógicas” (RELATÓRIO OE29, 2013), de “enriquecer o grupo” (RELATÓRIO OE27, 2013) e de “integração e a troca de saberes” (RELATÓRIO OE31, 2013).

Dada a produtividade do exercício de poder de falar da prática, a prestação de contas também é realizada quando se trata da avaliação da aprendizagem das crianças. Assim, os professores também dispõem de momentos de acompanhamento para o planejamento das ações de avaliação e discussão dos seus resultados. Essa, inclusive, é uma das estratégias formativas do Programa, que considera “os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades” (BRASIL, 2012m, p. 32).

Para o gerenciamento do analfabetismo é de suma importância a implementação de avaliações para o diagnóstico dos diferentes níveis de alfabetização, com o intuito de planejar propostas pedagógicas para incluir todas as crianças nos processos educativos. Por isso, os orientadores de estudos reservam momentos da formação para à discussão sobre como elaborar o diagnóstico, explicar sua função e utilidade: “Discutir com o grupo o ‘Instrumento de acompanhamento da turma’: pontos positivos e negativos e repensar a aplicação de uma avaliação para o preenchimento dos instrumentos individuais e da turma, com o objetivo de verificar o crescimento do conhecimento” (RELATÓRIO OE30, 2013). As orientações sobre a elaboração de diagnósticos estão embasadas no Caderno de Formação do PNAIC, especificamente, no artigo intitulado “Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012c). O acompanhamento individual e da turma é realizado pelo preenchimento de quadros a cada trimestre, de acordo com cada eixo de ensino da Língua Portuguesa (análise linguística, leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade). O Anexo B mostra os quadros utilizados para o acompanhamento da aprendizagem, com as competências que os professores precisam diagnosticar em relação à turma e ao estudante.

Sendo assim, os professores também têm como tarefa a distância, a implementação das avaliações em sala de aula. Ocorre certa vigilância e controle no preenchimento dos quadros de avaliação, pois essa tarefa é sempre solicitada pelos orientadores de estudos, como destaca o OE16: “Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal, preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro perfil da turma” (RELATÓRIO OE16, 2013). O “Portal” a que a OE16 se refere é o *site* do SIMEC. Assim, as informações coletadas pelos diagnósticos são inseridas no sistema de monitoramento e controle do MEC.

A tarefa a distância também compreende a elaboração de diferentes tipos de registros das avaliações realizadas. Nos relatórios dos orientadores de estudos, existem muitos registros de diagnósticos anexados em forma de quadros, que demonstram aspectos quantitativos das

turmas; em formato de tabelas, com a descrição individual do nível de aprendizagem em alfabetização; em estrutura textual, com o destaque para os avanços nas aprendizagens. Além dessas formas de registros, os professores devem realizar a elaboração de registro descritivo sobre como foi implementada a avaliação, ou seja, fazer um relato detalhado das atividades e materiais usados; inclusive, é solicitada a entrega desse registro em forma de relatório, com a inclusão de fotografias do desenvolvimento em sala de aula e atividades feitas pelas crianças.

Além disso, os saberes produzidos pelos professores sobre a aprendizagem dos alunos também são socializados nos encontros de formação. A “análise das atividades dos alunos” é uma das estratégias formativas do Programa a “ser utilizada principalmente para identificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica” (BRASIL, 2012m, p. 31). Um exemplo é quando a OE16 demonstra que a discussão objetiva encontrar caminhos para a melhoria da alfabetização ou para agir pela prevenção do analfabetismo: “Retomamos o quadro do acompanhamento da turma de cada professor, em relação a apropriação do sistema de Escrita Alfabética e analisando com base nas seguintes questões: O que os alunos sabem sobre escrita? O que eles ainda precisam aprender sobre a escrita?”.

As discussões coletivas acerca dos resultados dos diagnósticos de aprendizagem são uma estratégia formativa do Programa para proporcionar momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula, especialmente o que precisa ser redimensionado. Contudo, na medida em que a apresentação dos resultados direciona a visibilidade para as práticas desenvolvidas em sala de aula, os saberes produzidos pelos professores são úteis não apenas para encontrar os problemas de aprendizagem, mas também para identificar se os professores estão conduzindo-se conforme almejado pelo Programa ou se as condutas precisam ser corrigidas durante o percurso formativo. Dessa forma, o processo de prestação de contas sobre as atividades desenvolvidas com fins avaliativos, a socialização e discussão dos resultados, visa não somente identificar os avanços de aprendizagem, mas, também, a eficácia do Programa em produzir subjetividades docentes capazes de gerenciar o analfabetismo pela inclusão.

A prestação de contas é uma maneira para o controle e o governo das condutas docentes. Envolver os professores alfabetizadores em práticas que os fazem cumprir tarefas (preencher formulários de avaliação, desenvolver jogos, realizar leituras deleite, relatar suas práticas) em busca de atingir a meta de realizar um ensino eficiente, produz o sujeito responsável, comprometido, engajado e produtivo. Em outras palavras, as práticas de governo do PNAIC organizam um campo de ações para os professores agirem como protagonistas em busca do sucesso na alfabetização. Essa é uma forma de concorrer consigo mesmo:

Ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações no sistema, o professor vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Acreditamos que esse processo produz no professor uma vontade de competir: uma competição não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo (BRAGAMONTE; POSSA, 2018, p. 149).

A formação continuada, portanto, é um dos âmbitos sociais submetida a princípios normativos de mercado. Pela prestação de contas, os professores alfabetizadores são envolvidos na lógica concorrencial como norma de conduta, que atribui ao próprio sujeito a responsabilidade pelo aprimoramento do seu capital humano, afinal, o Programa forneceu ferramentas para o investimento em aperfeiçoamento profissional. Essa é uma produtiva estratégia de governo para convencer os professores alfabetizadores de que, para atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, é imperativo agir por conta própria, governarem-se de modo a gerenciar seus próprios riscos de algumas formas: adquirir conhecimentos e habilidades para o ensino da alfabetização e desenvolver características, qualidades ou valores pessoais, como ser flexível, perseverante, responsável, capaz de resolver problemas, feliz, belo, entre outros.

De acordo com Costa (2009, p. 177, grifos do autor), quando os sujeitos precisam constantemente produzir e acumular seu capital humano, constituem-se por uma normatividade econômico-empresarial como “indivíduo-microempresa: *Você S/A*”. Isso acontece quando valores econômicos se estendem para diferentes âmbitos da vida social e se apresentam com forte poder normativo para a instituição de processos de subjetivação, os quais transformam os sujeitos de direito em indivíduos-microempresas – empreendedores, por relações de concorrência.

Nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (COSTA, 2009, p. 181).

É possível ver esse processo de produção de uma subjetividade empreendedora nos cursos desenvolvidos pelo PNAIC, haja vista que há a preocupação de produzir professores com as características apontadas anteriormente por Costa, próprias de uma normatividade empresarial. Costa (2009, p. 182, grifos do autor) explica que a cultura do empreendedorismo está vinculada à atenção e valorização à questão das competências: “na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (*aprender a aprender*), na montagem

dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo”. Nessa perspectiva, a formação continuada é uma estratégia de governo para o investimento no capital humano dos professores, ou seja, a formação continuada intenta desenvolver competências para o professor ter uma conduta, entendida como bem-sucedida, ao diagnosticar o analfabetismo e desenvolver práticas pedagógicas para solucionar esse problema. Igualmente, a formação continuada é uma forma de produzir trabalhadores com maior produtividade e melhorar sua renda, como, por exemplo, a bolsa ao longo do curso e a progressão no plano de carreira.

Segundo Costa (2009, p. 183), a questão das competências, uma vez que visa ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos úteis, está relacionada “com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos”. Dessa maneira, assim como as formas de medição de outros tipos de capital, o capital humano precisa ser passível de medição. A elaboração de registros sobre o desenvolvimento de atividades e avaliações (com relato, fotografias e atividades dos alunos) e a socialização, são formas de apresentação do resultado do investimento em si, que permitem fazer a medição e comparação dos efeitos provocados nos docentes pelo investimento em capital humano.

A prestação de contas dos professores entregues aos orientadores de estudos é submetida a auditoria da formadora do PNAIC/UFSC, por meio dos relatórios que são elaborados bimestralmente. Isso permite que a *expert* da Equipe de formação faça a avaliação das práticas de governo que foram implementadas. Os pareceres da formadora assinalam que a produção de relatórios possui o objetivo de demonstrar os resultados parciais do processo formativo. Portanto, o monitoramento e controle é feito em todo o processo formativo e não apenas ao final do curso.

Este parecer refere-se ao relatório das atividades desenvolvidas na orientação de estudos do período de abril a junho de 2013. A elaboração do documento caracteriza-se como um material de extrema importância, por permitir visualizar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no período tanto em relação à ampliação da carga de leitura e reflexão dos professores alfabetizadores, quanto dos resultados desse processo de formação em sala de aula, com as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (PARECER FORMADORA, 2013).

A formadora observa se foram feitas as ações planejadas e ressalta o trabalho do orientador de estudos quando realiza a articulação com o que foi estudado e o planejamento pedagógico: “Há sempre a preocupação em fazer as discussões teóricas de forma articulada

com o planejamento de como essas questões serão conduzidas em sala de aula” (PARECER FORMADORA, 2013).

Além disso, nos pareceres, há a descrição da análise dos registros das atividades desenvolvidas pelos professores, que constituam os anexos dos relatórios dos orientadores de estudos. Por meio desses documentos (relatos de práticas, fotografias e fotos as atividades dos estudantes), a formadora examina se os planejamentos são desenvolvidos conforme os ensinamentos do Programa: “A descrição das atividades evidencia o avanço dos trabalhos, com a implementação de atividades em sala de aula de acordo com o que preconiza o Pacto” (PARECER FORMADORA, 2013).

Em relação ao desenvolvimento de atividades avaliativas, a formadora nota se é realizada a discussão dos diagnósticos elaborados pelos professores e aprova essa prática:

A análise do que indicam as avaliações diagnósticas também é fundamental e deve continuar a ser uma prática frequente, servindo de ponto de partida para repensar a prática e, sempre de forma compartilhada entre o grupo, pensar em novas ações a serem adotadas no cotidiano da sala de aula. Para isso, as reflexões e debates coletivos, articulando teoria e prática, são fundamentais (PARECER FORMADORA, 2013).

Contudo, caso o orientador de estudos não trabalhe de forma adequada, a formadora pede que ele retome algumas discussões para o aprimoramento de sua conduta. Por exemplo, acerca do diagnóstico, a formadora orienta para que o orientador de estudos reveja a forma como é desenvolvido seu trabalho: “Há muitas atividades descritas nos anexos, incluindo fichas de acompanhamentos de alunos. Observe esse material e veja o que dizem os dados. Retome essas questões com os alfabetizadores” (PARECER FORMADORA, 2013). Em outro parecer, ao notar que no relatório do orientador de estudos não consta a descrição de como é realizada a discussão sobre os diagnósticos dos estudantes, adverte que o tema precisa ser melhor discutido durante o curso de formação, para que possa auxiliar na melhoria da qualidade da alfabetização:

Da mesma forma, qual a avaliação que vocês fizeram nos encontros sobre os resultados dos diagnósticos e avaliações feitos com as crianças do primeiro ciclo? O que esses dados mostram sobre o processo de alfabetização com as turmas envolvidas no PNAIC sob sua orientação? É importante refletir com elas sobre esses dados, pois eles apontam para os pontos que precisam ser intensificados ao longo do ano para chegarmos a bons resultados ao final desta etapa do Programa (PARECER FORMADORA, 2013).

Diante disso, a prestação de contas realizada ao longo do ano, permite o acompanhamento e monitoramento do processo de implementação do Programa nas escolas

pela formadora, o que possibilita verificar se as ações planejadas previamente são realizadas com eficácia e corrigir os empecilhos no caminho para evitar o fracasso do programa. Logo, os mecanismos de vigilância e controle diminuem o risco de o Programa não ser implementado e, também, são utilizados para garantir o seu sucesso.

Como última questão a ser exposta em relação a prestação de contas, destaco a valorização dada pelo PNAIC a produção escrita de relatos de experiência docente. O Pacto considera a produção escrita e a socialização de relatos de atividades realizadas pelos professores cursistas “estratégias fundamentais da proposta de formação continuada do PNAIC” (ROLKOUSKI; VIANNA, 2015, p. 62). Diante da importância atribuída pelo Programa a essas práticas, existe um artigo sobre a discussão dessa temática no Caderno de Apresentação da formação continuada, de 2015, no texto intitulado “Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização” (2015), escrito por Emerson Rolkouski e Carlos Roberto Vianna, ambos professores da Universidade Federal do Paraná. Nesse texto, tal estratégia formativa é assim especificada:

No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência. A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática. Esse pode ser um elemento importante para a avaliação das formações, visto que seria um tanto incomum encontrarmos um relato de uma aula integralmente expositiva para crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. De modo que os relatos são importantes por mostrarem aos professores exemplos de práticas que mobilizam as crianças (ROLKOUSKI; VIANNA, 2015, p. 63).

Muito embora esse texto seja de 2015, essa prática foi instituída desde o primeiro ano da formação continuada, em 2013, conforme demonstram os Cadernos de Formação, Documento Orientador das ações de formação e Relatórios dos cursos.

Em Santa Catarina, o NEPALP organizou a coleção “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente”, composto por 132 relatos escritos de experiência docente, elaborados com base nos saberes aprendidos nos cursos de formação continuada. É importante ressaltar que esses livros foram publicados em 2016 e 2017, então, os professores alfabetizadores participaram das formações ao longo desse período. Por isso, os relatos são sobre temas que envolvem a aprendizagem de conteúdos de alfabetização, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

A coleção pode ser considerada como um esforço da *expertise* da Equipe de formação de Santa Catarina, em prestar contas à sociedade dos resultados ao longo dos anos causados pela implementação do Programa, como apresenta a coordenação do PNAIC/UFSC (2016,

n.p): os livros “são mostra relevante do quanto o PNAIC é importante e contribui para a melhoria dos processos de ensino da alfabetização em nossas escolas”. Pela publicação dos livros de relatos de experiência docente, busca-se materializar os efeitos positivos do Programa e servir de exemplo para futuros leitores docentes:

Desejamos que os efeitos do PNAIC continuem a se fazer sentir e que estes livros constituam incentivo para a continuidade desse e de outros processos de formação e de interlocução entre os diferentes atores que compõem o conjunto de educadores dos sistemas públicos de ensino com vistas a se contribuir de modo mais efetivo para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino no país (PNAIC/UFSC, 2016, n.p).

A produção desses relatos é regulamentada por procedimentos escolhidos pela *expertise*. Em um documento disponibilizado no *site* do PNAIC/UFSC, a coordenação do Programa apresenta o padrão que o artigo deve ter em termos gráficos, como o número de páginas, tamanho de imagens, tipo de letras, entre outros aspectos. Igualmente, regula como e o que deve ter no texto:

O texto deve ser sistematizado de modo a contemplar, pelo menos, *introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências*.

*Introdução*: pode ser um parágrafo inicial situando a escola e a turma (quantos alunos).

*Desenvolvimento*: o relato analítico da experiência de ensino em si.

*Considerações finais*: contribuições, avanços, desafios do trabalho desenvolvido e/ou para o campo da alfabetização.

*Referências*: incluir referência de citações diretas, paráfrases, remissão a sites, imagens apresentadas (exceto quando produzidas pelos próprios autores), menção a obras de literatura, dentre outras fontes consultadas e apresentadas no relato (grifos do autor).<sup>62</sup>

Esse padrão estabelecido é cumprido nos 132 relatos presentes nos cinco volumes. No entanto, para além desses aspectos de forma, o documento expressa critérios, ou regras para a composição do perfil profissional para a produção do relato.

É condição para a avaliação do trabalho que figurem como autores ao menos um profissional de cada um destes perfis – alfabetizador, orientador e formador.<sup>63</sup>

Serão aceitos trabalhos que contêm com até dois autores de um mesmo perfil – dois alfabetizadores ou dois formadores, por exemplo.

Os trabalhos, assim, poderão contar com até *quatro* autores, desde que contemplem os três perfis mencionados anteriormente (grifos do autor).<sup>64</sup>

<sup>62</sup> Disponível em: <http://pnaic.ufsc.br/?p=1344> . Acesso em: 16 abr. 2018.

<sup>63</sup> Entretanto, verifiquei que existe relatos com apenas dois autores, que poderia ser professor(a) e orientador(a) de estudos ou professor(a) e formador(a).

<sup>64</sup> Disponível em: <http://pnaic.ufsc.br/?p=1344> . Acesso em: 16 abr. 2018.

As diferenciações dos perfis profissionais precisam ser apresentadas no relato escrito, conforme está regulamentado nesse documento. Após o título do relato, os nomes dos autores deverão ser seguidos por nota de rodapé com as seguintes informações: “o perfil de atuação do profissional no PNAIC/SC; o polo do qual faz parte; a titulação/formação acadêmica do profissional; o local de atuação e o município”.<sup>65</sup> Por exemplo, no caso do relato intitulado “Leitura deleite como atividade permanente”, de autoria de Andréa da Silva Arruda Napoleão, Maria Aparecida Rech Monteiro e Jilvania Lima dos Santos Bazzo, seguem as seguintes notas de rodapé:

Professora Alfabetizadora. Professora efetiva das redes municipal e estadual de São José/ SC, atuando na alfabetização há 17 anos. Habilitada em Pedagogia (Educação Infantil, Séries iniciais e Educação Especial), e especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Professora Orientadora de Estudo. Pedagoga habilitada em Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, especialista em “Práxis Pedagógica Interdisciplinar sobre o Meio Ambiente”. Professora efetiva da SME/São José/SC, atuando na função de coordenadora pedagógica e orientadora de estudo do PNAIC/SC.

Formadora da área de Linguagem. Doutora em Educação (UFBA). Professora da Udesc/Faed/Departamento de Pedagogia. Formadora do PNAIC, área da linguagem, em 2013 e 2014 (NAPOLEÃO; MONTEIRO; BAZZO, 2016a, p. 13).

Os professores alfabetizadores são convidados a relatar sobre sua prática pedagógica, pois possuem autoridade prática, quer dizer, são legitimados pelos *experts* por compreenderem sua prática como bem sucedida, elaborada com base nos saberes aprendidos nos cursos de formação continuada. Segundo Aquino (2013, p. 207, grifos do autor), os sujeitos convidados a narrar acerca de sua inovação pedagógica, constituem-se como *experts*, pois “a combinação entre originalidade técnica e alcance de resultados objetivos é aquela que oferecerá lastro argumentativo aos depoimentos. São esmiuçadas propostas e metodologias *diferenciadas e bem-sucedidas* para [...] a resolução de problemas de aprendizagem”. Dessa forma, os professores alfabetizadores selecionados pela coordenação do PNAIC/UFSC, são considerados *experts* da prática, por possuírem a capacidade de solucionar problemas de aprendizagem. Além disso, é imprescindível observar que eles são convidados a relatar sobre sua prática, desde que reflita sobre e produza o artigo em co-autoria com *experts* da Equipe de formação.

Uma forma de prestar contas ou medir o investimento do resultado da formação, é relatar o quanto o modo como atuavam apresentava problemas que precisavam ser corrigidos por meio do aprendizado dos conteúdos do PNAIC.

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://pnaic.ufsc.br/?p=1344> . Acesso em: 16 abr. 2018.

Portanto, esse projeto de leitura com as turmas de alfabetização rompeu com as práticas cristalizadas que, ainda, permanecem no chão das escolas, defendidas por muitos alfabetizadores, em que, muitas vezes, a criança não lê por prazer. A escola deve ser um ambiente onde há inúmeras razões para ler e escrever, porque ler é alimentar-se de vivências! (GONÇALVES; SANTOS; BRICHI, 2016c, p. 30).

Assim, é comum atribuir a prática bem sucedida à participação nos cursos de formação continuada do Pacto.

Por fim, é possível afirmar que a prática pedagógica desenvolvida provém do curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que garantiu à educadora uma atuação profissional consciente, permitindo que contribuísse de forma significativa na aprendizagem dos alunos, preparando-os como futuros cidadãos ativos na sociedade na qual estão inseridos (DALMORO; STEFANES; SILVEIRA, 2016a, p. 94).

Outra forma de demonstrar os resultados do investimento conquistado pela requalificação profissional é expor que com a atividade relatada conseguiu realizar a aprendizagem das crianças. Isso é descrito quando os professores fazem a avaliação e afirmam que a aprendizagem foi consolidada:

Diversas reflexões e problematizações foram realizadas e ficava evidente a consolidação dos conhecimentos acerca dos conceitos trabalhados a cada nova proposta encaminhada. [...] O trabalho realizado contribuiu para a consolidação da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, contemplando os eixos da Língua Portuguesa *leitura, escrita, análise linguística e oralidade* (FRANZ; AREND; WEIRICH, 2017, p. 16, grifos dos autores).

Também é uma maneira de expor os resultados do investimento em si, a narração de que a formação contribuiu para melhorar a qualidade da alfabetização e isso causa satisfação profissional. Atingir tal meta, faz a professora se autoavaliar como competente, fato que promove a valorização profissional: “É gratificante perceber que é possível conseguir alfabetizar, em um ano, esses pequenos anjos através da ludicidade, de brincadeiras e atividades afins” (JENZURA; WAGNER, 2016c, p. 37); e, “Foi realmente gratificante ver todo o empenho recompensado por meio do aprendizado dos pequenos estudantes do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização” (MELO; BAROSSO; EBERHARDT; SOUZA, 2016a, p. 56).

Além disso, os relatos demonstram a mudança na forma como o professor se vê diante do seu trabalho, pois apresentam-se como sujeitos empreendedores, que necessitam sempre estar em busca de aprimoramento para superar dificuldades: “O aprendizado acontece não só por parte dos alunos, mas também por parte do professor, que procura melhorar sempre mais sua prática pedagógica, sanando suas falhas” (JESUS; FARIAS; RAYMUNDI, 2016c, p. 21); e “deixamos claro nossa preocupação enquanto professoras em continuar nossa formação,

mantendo-nos atualizadas quanto às necessidades que vão acometendo no meio educacional devido às grandes e velozes mudanças que vêm enfrentando nosso mundo globalizado” (FRANZ; PERTUZATTI; HACKENHAAR; KIST, 2016c, p. 106).

Escrever relatos também é um meio para fazer com que o professor faça parte do consenso que atribui como verdade a necessidade dos processos formativos ao longo da vida para a melhoria da qualidade de educação. Luiz, Viana, Raymundi e Pires (2017a, p. 95), autoras de um relato de experiência docente, consideram o Programa um “divisor de águas”, isto é, uma marca de ruptura em relação às suas práticas antes da formação: “Acreditamos que o curso do PNAIC foi um divisor de águas diante de nossas práticas pedagógicas. É preciso um olhar atento do professor alfabetizador e, mais do que teoria, é preciso uma prática reflexiva e dinâmica”.

Os mecanismos de vigilância e controle em que os professores alfabetizadores estão submetidos, fazem com que eles participem das relações de poder como sujeitos protagonistas, o que possibilita que suas práticas docentes possam ser acompanhadas e monitoradas ao longo do processo formativo. Relatar sobre o desenvolvimento de propostas pedagógicas elaboradas com base nos saberes aprendidos nos cursos é uma forma de evidenciar os esforços individuais para a consolidação do sucesso na alfabetização. Tal prática permite legitimar os discursos que compreendem que sucesso está ao alcance de todos e incentiva os professores a competir para atingir a meta de gerenciar o analfabetismo no país, pela aquisição de competências e habilidades consideradas úteis para solucionar os problemas em alfabetização. Assim, “parece que competir, ser empreendedor e ser responsável por administrar-se como um indivíduo de sucesso está ao alcance de todos” (TRAVERSINI, 2003, p. 136).

A formação continuada do PNAIC, ao focar suas práticas na orientação de questões relacionadas ao currículo desenvolvido em sala de aula, direciona a responsabilidade do sucesso ou do fracasso da alfabetização à conduta bem ou malsucedida do professor. Por consequência, é produzido um modo dos professores pensarem sobre o seu ensino, desconsiderando o contexto social e institucional em que estão inseridos. Assim, a reflexão sobre a prática deixa de lado outros fatores que influenciam no fracasso da alfabetização, por exemplo, as condições sociais e culturais de cada criança, sala de aulas lotadas, falta de acompanhamento familiar, questões de comportamento que prejudicam o desenvolvimento do planejamento em sala de aula, dentre outros fatores. Dessa forma, nos mecanismos de governo para a regulação do professor protagonista ou ativo, há um processo de responsabilização do professor, tendo em conta a difusão de práticas que fazem os professores

assumirem para si a responsabilidade pelo gerenciamento do analfabetismo, independente do contexto que estão inseridos.

Ademais, o processo de acompanhamento e monitoramento que chama o professor para se engajar como protagonista e falar de sua prática, atua no sentido de fazer cada docente “ajustar-se ao exterior, oferecer-se, com um conjunto de ‘verdades’ que, ao serem aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir” (MARSHALL 2011, p. 28). Logo, o mecanismo da prestação de contas não tem apenas o objetivo de medir as mudanças ocasionadas pelo governo, mas, sobretudo, assujeita os professores, pois faz com que ajam constantemente como se os objetivos do Programa fossem seus.

Assim, no processo de repensar e redimensionar a prática pedagógica, o docente “deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas” (ROSE, 1998, p. 43), sob o comando da *expertise* da formação. Ao “conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012m, p. 20), o PNAIC opera o controle no sentido de fazer os professores agirem por iniciativa própria para investir no seu capital humano. Dessa forma, o Estado está criando condições para os trabalhadores da educação possam estar conduzindo-se como empresário de si. Nessa direção, Rose (1998, p. 43-44, grifo do autor) esclarece que:

O governo da alma depende de nos reconhecemos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu (ROSE, 1998, p. 43-44, grifo do autor).

Portanto, a autonomia dos professores alfabetizadores do PNAIC é regulada pela instituição de práticas de governo que buscam produzir uma subjetividade capaz de administrar-se para requalificação profissional, de acordo com os objetivos, metas, habilidades, conhecimentos, características, valores e qualidades definidas pelo Programa. Diante disso, vale a pena destacar que, em uma governamentalidade neoliberal, “não constitui nenhum paradoxo dizer que, [...] mais autonomia significa também mais governo (no sentido do controle da conduta)” (SILVA, 1998, p. 8).

A seguir apresento as considerações finais da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Tese, a formação continuada de professores alfabetizadores conduzida pelo PNAIC foi compreendida como uma prática social, situada historicamente, que comporta um conjunto de saberes, técnicas, mecanismos e estratégias de poder-saber, os quais tornam possíveis os processos de subjetivação de professores. Nesse sentido, foi pertinente investigar sobre que tipo de professor o Programa busca produzir, uma vez que os processos formativos desenvolvidos inscrevem mudanças nas formas de pensar e agir em sala de aula e, assim, normatizam modos de conceber a docência.

Foucault analisa o neoliberalismo imbrincado com a governamentalidade, chave de compreensão das relações de poder, ou seja, como uma racionalidade que estrutura, organiza e regula as relações sociais e os comportamentos individuais. Com essa perspectiva, defendo a tese de que o PNAIC é uma estratégia de governo centrada na lógica do mercado que toma o professor como um capital humano. Essa lógica discursiva do Pacto colabora na produção de um sujeito que já é efeito de um longo processo de atomização da governamentalidade neoliberal. Essa arte de governar faz com que o professor se autogoverne como empresário de si mesmo, e por ter sido constituído para sentir-se sempre em *deficit*, assuma a formação continuada com vistas a redimensionar sua prática pedagógica. Para tanto, em meio às relações de poder-saber, os professores alfabetizadores são alvos de governo, com o intuito de que assumam os objetivos do Programa como sendo seus.

Diante disso, a oportunidade de me distanciar das atividades profissionais para aprofundar os estudos sobre o PNAIC possibilitou questionar os discursos que concebem a formação continuada como fator indissociável do trabalho docente, um imperativo para o exercício profissional, um processo contínuo de formação para repensar ou dar suporte à prática pedagógica e, assim, compreender que esses discursos são tomados como verdades deste tempo, para justificar e legitimar as práticas de governo dos professores alfabetizadores. Com isso, a formação continuada não se constitui apenas como uma oportunidade de formação profissional, mas, sobretudo, como um dos instrumentos de governo para atingir determinados fins políticos, econômicos e sociais. Assim, por intermédio da formação continuada do PNAIC, os professores alfabetizadores são utilizados para que o Estado possa atingir as metas da governamentalidade, visto que são produzidos como sujeitos governáveis, por meio de diversos mecanismos de normalização e controle de suas condutas.

A criação do PNAIC, pelo MEC, constitui-se como uma estratégia biopolítica para o gerenciamento do analfabetismo no Brasil, haja vista os significativos índices de

analfabetismo absoluto e funcional, diagnosticados por avaliações em larga escala e pesquisas do IBGE. Por gerar prejuízos para o desenvolvimento social e econômico no país, o analfabetismo é produzido como um risco, o que justifica a criação do Pacto para combatê-lo ou minimizá-lo. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade permite gerenciar possíveis situações que causam a evasão escolar e/ou repetência escolar, fatores que contribuem para a vulnerabilidade social, entre outros fatores.

O PNAIC faz parte de um conjunto de reformas nas políticas públicas educacionais do país, as quais foram colocadas em ação a partir da década de 1990, que buscam realizar mudanças na função social da escola e do papel professor. Tais mudanças se ancoram em diretrizes advindas dos organismos multilaterais que ressaltam o papel da educação como meio de preparação de capital humano para participar das relações de mercado. O Brasil, como signatário de acordos com essas entidades, tem a meta de alcançar a qualidade da educação básica equivalente à média de países integrantes da OCDE, até 2022. Diante disso, a implementação de uma política educacional para a prevenção do analfabetismo é uma estratégia para aumentar a qualidade da educação com o objetivo de alcançar a referida meta. A concretização dessa meta abre caminho a fim de que o Brasil possa ter condições de participar do jogo da economia globalizada. Portanto, o papel da educação está relacionado com a manutenção e intensificação da atividade econômica do país.

Os documentos normatizadores do Programa indicam que a inclusão é a estratégia utilizada para gerenciar o risco do analfabetismo, tendo em vista que, para que a governamentalidade neoliberal funcione, é necessário que todos sejam incluídos para ter condições de participar do jogo econômico. Sendo assim, a inclusão opera como um regime de verdade que sustenta a produção de saberes, de mecanismos e de estratégias de poder. A implementação do ciclo de alfabetização, pelo Pacto, constitui-se como uma das estratégias para realizar o gerenciamento do analfabetismo, pois institui práticas inclusivas por meio do agrupamento dos três primeiros anos do ensino fundamental de forma sequencial e sem interrupções (sem repetência); da instituição do tempo ampliado para a garantia do direito de consolidar a alfabetização e da implementação de um currículo nacional composto por conteúdos, metodologias, instrumentos de diagnóstico e avaliações específicos para o trabalho com a alfabetização, especialmente para atender às crianças que possuem dificuldades de aprendizagem.

Com isso, visto que o MEC apresenta que o objetivo principal do Pacto é o de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, demonstra que sua meta não é apenas incluir todas as crianças pelo acesso à educação, mas, sobretudo, pela

garantia de que todos possam alfabetizar-se e dar continuidade na trajetória escolar para ter condições de exercer a cidadania e ingressar no mercado de trabalho. Isto é, o Estado cria estratégias de governo para que os sujeitos (estudantes) possam investir em seu capital humano com a finalidade de conseguirem condições para a participação educacional, social e econômica em todas as áreas da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada de professores do PNAIC é um eixo estratégico para produzir subjetividades docentes alinhadas a essa racionalidade governamental. Ou seja, criar professores capazes de identificar as condutas de risco e desenvolver ações pedagógicas para evitá-las, pois, para ter sucesso na alfabetização, é indispensável ter professores bem preparados para atuar no ciclo de alfabetização.<sup>66</sup>

Foucault salienta que, no processo de governamentalização do Estado, as estratégias de regulação da conduta passam a ser disseminadas para as esferas sociais pela responsabilidade de diversos *experts*. Nessa direção, pela pesquisa, identifiquei que o Pacto é colocado em ação em parceria com as IES que reúnem um conjunto de especialistas para compor *expertises* que serão responsáveis pela regulação das subjetividades docentes. Os *experts* produzem discursos respaldados por instituições universitárias que regem os discursos reconhecidos como verdadeiros por serem de procedimentos científicos. Desse modo, o MEC garante a legitimação dos seus discursos pela parceria com as IES; um exemplo disso é a produção dos Cadernos de Formação, que são o principal material usado nos cursos de formação continuada.

Para a implementação do Pacto, são criadas, pelas IES de cada Estado, “Equipes de formação”. Essa organização possibilita a pluralização de *expertises* com o intuito de que as práticas de governo possam ser disseminadas para todas as escolas públicas do país. Cada Equipe é composta por coordenador-geral, coordenadores-adjuntos, supervisor e formadores da IES; e os orientadores de estudos, que são professores das redes públicas de ensino formados pelos formadores para assumir a responsabilidade de ministrar os cursos para os professores alfabetizadores. Nessa organização, hierárquica e interdependente, cada sujeito possui uma função específica na arte de governar, isso permite que os *experts* coloquem em ação mecanismos de governo de todos e de cada um, por meio de estratégias de vigilância e

---

<sup>66</sup> Em 2017, o MEC anunciou a antecipação do prazo para a consolidação da alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental. Isso faz parte de um conjunto de mudanças previstas com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Segundo o MEC, a meta de conclusão da alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental não estava sendo alcançada e muitos estudantes chegam ao 4º ano sem saber ler e escrever. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever>. Acesso em: 8 nov. 2020.

controle, numa rede de dependência entre todos os componentes da equipe. Dessa forma, ao estudar essa rede de relações de poder do PNAIC, percebi que o poder não está centralizado ou localizado em algum lugar, como uma instância que define por regra o que é permitido e proibido. Mas, em relações, materializadas em práticas discursivas, mecanismos, técnicas e estratégias de governo das condutas, sob responsabilidade de especialistas que possuem o respaldo em diversas instituições regionais.

O PNAIC possui estratégias de vigilância e controle que assumem o princípio de regulação próprio do mercado, pois desenvolvem-se mediante um processo ininterrupto de monitoramento, controle e avaliação das ações da formação continuada, com vistas a alcançar as metas do Programa e apresentar sua eficiência, produtividade e sucesso. Nesse sentido, os professores alfabetizadores e os *experts* da Equipe de formação estão em constante processo de produção de saberes – elaboração de relatórios e preenchimento de informações no sistema de gestão Sispecto – sobre os cursos de formação de modo que suas ações possam ser descritas, verificadas e analisadas. A concorrência como norma de conduta na governamentalidade neoliberal é percebida no Programa quando existe esse processo de prestação de contas das ações de formação para que os resultados possam ser verificados. Isso permite regular as condutas de forma a garantir que todos os sujeitos envolvidos estejam conduzindo-se para atingir os objetivos do Programa como se fossem objetivos próprios de cada um.

As práticas de governo do Pacto têm o desígnio de regular os docentes para torná-los protagonistas da formação. Assim, a formação continuada organiza um campo de relações de poder, para que as ações dos orientadores de estudos coloquem os professores alfabetizadores como sujeitos da ação, com o intuito de que participem das relações de poder-saber e queiram fazer parte do projeto de redimensionamento de suas práticas. Logo, a autonomia dos professores alfabetizadores é regulada, uma vez que quanto mais envolvem-se na participação dos cursos, mais são regulados e controlados pelos *experts*. Essa estratégia permite que os dois eixos do governo – governo dos outros e de si mesmo – atuem na produção de subjetividades.

Nesse sentido, para produzir o protagonista, o Pacto mobiliza um conjunto de saberes tomados como verdadeiros, os quais afirmam que a profissão docente exige um constante processo de reflexão sobre a prática, via formação continuada. Por meio desse discurso, são postas em ação “estratégias formativas” que buscam fazer com que os professores estejam sempre participando das discussões dos cursos, por meio do relatado a respeito de suas práticas em sala de aula. Assim, as relações de poder-saber são articuladas nos discursos da

“reflexão sobre a prática” que incentiva os professores alfabetizadores a produzir discursos sobre si mesmos, o que possibilita que sua prática profissional seja um campo de aplicação de mecanismos de controle e regulação. Ao participar das estratégias de envolvimento e de falar sobre si, os professores alfabetizadores passam a fazer parte de uma rede de vigilância e controle, individual e coletiva, para a normalização de sua conduta.

A “estratégia formativa” de leituras dirigidas dos Cadernos de formação, constituía-se como um mecanismo para apresentar um perfil de professor alfabetizador desejado pelo Programa. Durante tais leituras, os orientadores de estudos solicitam para que os professores falem de suas práticas, do passado e no presente. Com base nos relatos, realizava-se o exercício comparativo, entre as práticas desenvolvidas e o material teórico do PNAIC, para mostrar aos professores que seus saberes não são suficientes para solucionar problemas relacionados a alfabetização, estão desatualizados e precisam ser melhorados. Ou seja, os *experts* criam a necessidade de “repensar” e “redimensionar” a prática pedagógica ancorados nos discursos que produzem os professores como sujeitos obsoletos e com insuficiências teóricas e metodológicas.

Os discursos que atribuem tais carências aos professores são anteriores a formação continuada do PNAIC. Inclusive o MEC justifica a necessidade da implantação do Programa pela formação inicial e continuada pouco consistente dos professores alfabetizadores. Diante disso, ao mesmo tempo em que os discursos do Programa elegem o professor como figura central para o combate do analfabetismo, compreendem que eles são incapazes de gerir seu capital humano, isso justifica as práticas de governo para qualificá-lo, isto é, estabelece a formação continuada como um imperativo para o exercício profissional.

Desse modo, os professores são produzidos por saberes legitimados como verdadeiros cujo intuito é o de atribuir carências profissionais e, por consequência, reconhecer-se como desatualizados. Essa é uma estratégia para que os professores sintam o interesse de aprimorar seu capital humano pela participação no processo formativo, com a finalidade de requalificação profissional e, assim, passem a agir como empresários de si mesmos, por meio dos investimentos na aquisição de habilidades e competências para qualificar seu capital humano. A subjetividade docente que vem produzindo-se é a de um professor que assume a necessidade de participar dos cursos de formação continuada para saldar a sua dívida (carências profissionais), pois sente-se desatualizado e responsável pela má qualidade da educação.

Ao mesmo tempo em que as estratégias de governo almejam fazer com que os professores se sintam defasados, faz parte do processo de constituição do professor

alfabetizador do PNAIC o desenvolvimento de mecanismos e técnicas para potencializar a autoestima, para mostrar sua importância diante da tarefa de melhoria da qualidade da educação. A autoestima é uma estratégia para mudar a maneira como os professores se vêem diante do seu ofício. Uma estratégia para a valorização profissional. Sentindo-se importantes, os professores governam-se para se aprimorar e superar desafios. Muitas dessas práticas são ancoradas em discursos advindos da autoajuda, que enfatizam a responsabilidade do próprio sujeito para a transformação em sua identidade. A participação em dinâmicas de envolvimento com temáticas de valorização pessoal e superação de dificuldades não é desinteressada, mas está articulada a saberes que compreendem que o professor é aquele capaz de se superar constantemente pelo investimento em si.

O Programa utiliza de técnicas que potencializam a autoestima como uma estratégia para produzir o professor protagonista da formação. O professor torna-se alguém que se autogoverna para buscar soluções de maneira isolada para os seus problemas. Além disso, é responsável e perseverante, um sujeito aprendente por toda a vida, flexível, que participa do curso com prazer em aprender, que trabalha com eficácia, com força de vontade, que busca novos conhecimentos, tem um bom planejamento, atinge metas, é um agente responsável pela resolução de problemas, supera desafios, alcança o sucesso. Sendo assim, o professor protagonista da formação é aquele que possui vontade de competir para superar suas carências profissionais, empenha-se para cumprimento de metas e alcança o sucesso profissional.

Para redimensionar a prática dos professores alfabetizadores, os orientadores de estudos realizam estratégias formativas para incentivar os professores a desenvolver práticas pedagógicas conforme as normas do PNAIC. Tal processo inicia-se com a apresentação de recursos didáticos e segue com a produção de planejamento, desenvolvimento em sala de aula, elaboração de registro, sua socialização e discussão nos cursos de formação. Nesse processo há o acompanhamento e monitoramento (de todos e de cada um) para a implementação do Programa em sala de aula, configurando-se como uma estratégia de controle e vigilância das práticas docentes. Com isso, o controle é exercido permanentemente sob o trabalho dos professores, de modo que a subjetividade que se configura é a de um sujeito que precisa estar sempre prestando contas do seu trabalho para apresentar a melhoria de seu desempenho profissional.

Portanto, se, para governar, é preciso conhecer, por meio da constante produção de saberes sobre suas práticas docentes e sua socialização, é viável que o Pacto promova ações de governo que permitam acompanhar e monitorar a aquisição das competências e habilidades, corrigir condutas inapropriadas durante o percurso, garantir que a proposta seja

implementada em sala de aula e avaliar os resultados alcançados. Com esse processo de prestação de contas, o professor alfabetizador está sempre se autogovernando para se ajustar ao perfil desejado pelo Pacto e para que seu empenho seja possível de ser verificado e analisado. Sendo assim, a formação continuada instaura práticas alinhadas a saberes que dão ênfase a competitividade, concorrência, empreendedorismo e produtividade.

A escrita de relatos de experiências docentes, elaborados com base nos saberes aprendidos nos cursos de formação continuada, é outra forma de prestação de contas para apresentar os resultados ocasionados pelo investimento na formação do Pacto. Assim, faz parte do processo de aprimoramento do seu capital humano a narração de práticas eficientes, exitosas, de maneira a fazer com que os próprios professores percebam, por si mesmos, que a mudança na prática pedagógica depende do seu engajamento nos cursos, isto é, de sua reponsabilidade para se administrar e, assim, alcançar os objetivos. Esse processo faz com que os próprios professores se descrevam como sujeitos empreendedores, com a necessidade de estar em constante processo de aprimoramento obtido pela participação nos cursos.

A estratégia de socialização de relatos (seja por meio de livros ou em momentos nos cursos de formação) permite fazer com que os professores se comparem entre si e acreditem que o sucesso da alfabetização está ao alcance de todos, basta ser responsável para competir e para atingir metas. Caso não consiga alcançar o sucesso é pelo motivo de não ter se esforçado o bastante, é um sujeito acomodado, não está aberto a mudanças e a ser flexível para acompanhar as transformações na carreira profissional. Enfim, se, para conquistar o sucesso na alfabetização, depende apenas do esforço individual em se empenhar para adquirir conhecimentos, habilidades, competências e características ensináveis na formação continuada, o fracasso da alfabetização revela que o sujeito não se esforçou o bastante para superar suas carências para ter uma conduta eficiente. Sendo assim, a norma de conduta da empresa passa a ser o modelo dos processos de subjetivação do Pacto, pois o professor protagonista é aquele sujeito que se envolve, por iniciativa própria, para investir em si com o objetivo de melhorar seu desempenho profissional e, assim, ter bons resultados na alfabetização.

Diante disso, pelo reconhecimento da incompetência, pela potencialização da autoestima e pela prestação de contas, os professores alfabetizadores impõem a si mesmos ou escolhem por conta própria participar dos cursos de formação. Nesse sentido, o poder se exerce sobre sujeitos livres, isto é, a liberdade é condição para a existência do poder. Nas práticas de governo neoliberal, a liberdade precisa ser produzida continuamente como forma de competição, para que todos tenham a possibilidade de participar do jogo econômico. Dessa

forma, a concorrência não se restringe às empresas e chega até as condutas individuais. A concorrência passa a fazer parte da vida dos professores como norma de conduta, haja vista que se autogovernam constantemente para aperfeiçoar seu capital humano, para qualificar sua prática docente, com vistas a atingir as metas do Programa como sendo suas. A subjetividade docente almejada pelo Pacto, alinhada a essa racionalidade, precisa se autogovernar como uma empresa, de modo a se modernizar, aprimorar, qualificar, alargar seu capital humano, haja vista que impõe a si mesmo o constrangimento de ser um professor defasado. Ou seja, o professor realiza uma competição consigo mesmo para alcançar uma meta. Entretanto, essa meta não depende só dele, por isso nunca é alcançada, e a busca por aprimoramento nunca acaba. Os professores alfabetizadores, portanto, constituem-se como *Homo oeconomicus*, empresários de si mesmos, fazendo com que sua vida profissional seja autogovernada como uma empresa.

O processo de repensar a prática focaliza competências e habilidades relacionadas ao currículo colocado em ação. Isso direciona a reponsabilidade do sucesso ou fracasso da alfabetização a conduta bem ou malsucedida do professor em sala de aula. Nesse sentido, a subjetividade que se constitui é daquele professor que está sempre se sentindo incompleto e precisando agir para melhorar seu desempenho, ancorado nos discursos que legitimam como saber verdadeiro que a melhoria da educação depende, majoritariamente, das mudanças individuais na sua prática docente. Sendo assim, o PNAIC deixa de lado outros fatores que contribuem para o fracasso da alfabetização e põe em ação um processo de responsabilização do professor, pelo direcionamento de práticas de governo restritas ao fazer docente em sala de aula, deslocadas do contexto histórico, social e institucional em que estão inseridos.

O processo que resultou nesta Tese teve limitações. Foucault (2006, p. 248) destaca “que não há relações de poder sem resistências”, na medida em que as relações de poder são sempre relações de força. Se o conceito de governo se pauta numa compreensão relacional de poder, no qual os sujeitos que participam das relações não se encontram em uma relação horizontal ou simétrica de poder, mas comportam um grau mínimo de liberdade, seria importante investigar sobre os processos de resistência ou de contraconduta. Nas descrições dos orientadores de estudos presentes nos relatórios dos cursos de formação, identifiquei, ainda que de forma breve, a sinalização da existência de resistências. No entanto, uma vez que os relatórios são produzidos por integrantes do PNAIC, a resistência é narrada quando a finalidade é dizer que os professores se dobraram às verdades do Programa, para mostrar que o Pacto conseguiu capturá-los, tornaram-se flexíveis. Seria necessário perscrutar outros caminhos, trabalhar no sentido de analisar outras fontes, como, por exemplo, entrevistas com

os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada, que permitissem identificar seus espaços de liberdades, suas contracondutas. Igualmente, o aprofundamento teórico acerca dos conceitos de resistência e contraconduta seria imprescindível. Infelizmente, pelas limitações de tempo isso não foi possível. Quem sabe possa ser o caminho para uma futura investigação.

Utilizar a caixa de ferramentas de Foucault para interpretar práticas educativas da atualidade auxiliou não apenas a compreender o PNAIC, mas, também, de outros processos que fazem parte da minha profissão. Assim, mais uma vez a epígrafe que inicia esta Tese ganha destaque em minhas reflexões. Ao longo do último ano do curso de doutorado, retornei a minhas atividades profissionais no contexto da pandemia mundial - COVID-19. A necessidade de quarentena fez com que as aulas fossem realizadas em carácter emergencial de forma remota.

A implementação do uso de tecnologias digitais também propicia a intensificação de práticas de vigilância e controle e de saberes que atribuem aos professores despreparo, comodismo e desatualização. Ao mesmo tempo, observo a instituição de saberes sobre a urgência de atualização profissional para a aprendizagem de novas ferramentas a serem utilizadas no ensino remoto. As palavras de ordem são inovar e reinventar. Nesse contexto, há uma ampla divulgação de *lives* e cursos de formação *online* para requalificação profissional.

Ademais, noto que a competição como norma de conduta é ampliada, haja vista que escolas e professores são expostos virtualmente sob um clima de comparação de práticas realizadas a distância consideradas como inovadoras, eficientes, criativas e motivadoras. Os professores entram na lógica de que é necessário aprimorar sua prática pelo investimento em cursos *online* e aprendizagem de “novas” metodologias. Com isso, são produzidos saberes que responsabilizam os professores pelo sucesso ou fracasso da educação em tempos de pandemia, porque a participação dos estudantes nas atividades remotas depende do quanto o professor é capaz de preparar aulas motivadoras, criativas e interativas. Isso deixa de lado vários problemas que as famílias estão enfrentando durante a pandemia como, por exemplo, a perda de entes, dificuldades econômicas e a impossibilidade de acesso às atividades remotas ou o acesso de forma precária. Igualmente, obscurece a inexistência da implantação de políticas públicas educacionais, por parte do Ministério da Educação, que promova uma organização em nível nacional para a diminuição os impactos causados pela pandemia. Fato esse que demonstra que a educação não é prioridade para o governo vigente.

A responsabilização individual chega a tal ponto que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis contratou uma psicóloga para conversar com os professores. Em

uma reunião *online*, que durou cerca de duas horas, essa profissional forneceu dicas para preservar a saúde mental dos profissionais da educação em tempos de pandemia: meditação, alimentação saudável, exercícios físicos, criação de rotina, técnicas de respiração, exercícios para entender seus sentimentos e melhorar o sono. O carro-chefe desses discursos é a disciplina para gerir-se adequadamente no trabalho a distância, ou seja, ser capaz de se autogovernar para fazer a gestão do tempo, a execução de tarefas e a autoavaliação. Entretanto, o trabalho remoto ocasiona a sobrecarga de tarefas, pois, a carga horária de trabalho se diluiu no cotidiano pessoal dos professores e fica difícil mensurar seu envolvimento com tarefas escolares. Alguns exemplos disso são: mensagens pelo aplicativo WhatsApp e e-mails tendo que ser respondidos fora do horário de trabalho, reuniões noturnas e em finais de semana, participação em *lives* e cursos em qualquer dia e horário. De modo muito sutil (às vezes revestidos por enunciados de “boa vontade”), os professores são envolvidos por esses mecanismos, a ponto de pensar que essas práticas são necessárias para atender às novas exigências educacionais, o “novo normal”. Dessa forma, os professores correm o risco do adoecimento ao assumir para si a tarefa de se empenhar para garantir a qualidade do ensino remoto independentemente de outros fatores.

Além disso, os gestores da rede municipal de ensino de Florianópolis adotaram algumas ferramentas do Google (Forms, Meet e Classroom) para a realização das aulas remotas. Dantas (2020) chama a atenção para o fato de que as plataformas digitais, como Google, Zoom e Microsoft Teams, realizam o monitoramento e a armazenagem de todas as informações geradas em seu ambiente. Assim, essas empresas possuem dados sobre a educação em tempos de pandemia, que podem ser utilizados para a produção de conhecimentos sobre a situação da educação nacional, que nem as universidades públicas, nem o estado têm acesso. Isso abre caminho para que essas empresas, por meio dos dados obtidos, passem a definir os rumos da educação, por exemplo, por meio de consultorias e/ou parcerias que geram lucros milionários para as empresas. Igualmente, possibilita que a agenda neoliberal de privatizações seja implementada, pelo argumento de que somente as ações governamentais não são suficientes para a melhoria da qualidade da educação no país. Configura-se, assim, um tipo de mercado em que se negocia o futuro da educação em larga escala, no qual as consequências da implantação de políticas educacionais na produção de subjetividades são difíceis de mensurar.

A prática de pesquisa foi condição de possibilidade para que neste momento eu possa analisar o contexto da educação em tempos de pandemia e questionar as verdades que chegam até nós, professores, como únicas formas de pensar e agir. Com isso, ao compreender sobre os

modos como sou governada, experimento a possibilidade de refletir sobre outros modos de governo e construo alternativas de conduta, haja vista que, ao olhar em direção da minha atividade profissional na perspectiva de Foucault, consigo entender que os saberes e práticas postos em circulação são parte de regimes de verdade de uma governamentalidade neoliberal e essa compreensão abre possibilidades de elaborar estratégias contra determinadas maneiras de condução. Com isso, espero que esta Tese possa servir de motivação para que outros professores sejam instigados a refletir e questionar verdades deste tempo e desejem se autogovernar de outros modos. Afinal, o processo de desnaturalização das práticas existentes é condição de possibilidade para a constituição de outras subjetividades docentes.

## FONTES/DOCUMENTOS

ARAÚJO, Mirna da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores: o PNAIC. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 18-26.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

BRASIL. [Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.](#)

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamenta. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. *Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.* Brasília: MEC, 2012c.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012i.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012k.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012m.

BRASIL. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.

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 das ações de formação em 2014. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação em 2015. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015c.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015d.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015e.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação em 2016. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação em 2017. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2017.

CONSTANT, Elaine. Contextos de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 12-17.

CONSTANT, Elaine. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): as interpretações sobre o pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional. In:

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012d, p.19-26.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Ciclo de alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a, p. 54-66.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012d, p. 6-12.

CRUZ, Magda do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012e, p. 06-15.

CRUZ, Magda do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012e, p. 16-26.

DALMORO, Janaíta; STEFANES, Juçara E.; SILVEIRA, Rosângela Benta de Souza da. O trabalho com reciclagem no espaço escolar: refletindo sobre o futuro. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016a, p. 89-94.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012h, p.06-10.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012m.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. O lúdico em sala de aula. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012g, p.06-08.

FRANZ, Cíntia; AREND, Rosane Dall’Agnol; WEIRICH, Roselene Dietrich. A alimentação do 2º ano é saudável? In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*: relatos de experiência docente. Volume IV. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 15-19.

FRANZ, Cíntia; PERTUZATTI, Ieda; HACKENHAAR, Marlise Maria Junges; KIST, Maria Rita Spagnol. Gêneros do discurso como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem: o trabalho com anúncio. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*: relatos de experiência docente. Volume III. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016c, p. 103-107.

GONÇALVES, Vanderléia Jani da Cunha; SANTOS, Roseni dos; BRICHI, Caren Cristina. Semear histórias e colher saberes. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*: relatos de experiência docente. Volume III. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016c, p. 25-30.

JENZURA, Débora Regina Vaz; WAGNER, Luciane. Alfabetizar brincando. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*: relatos de experiência docente. Volume III. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016c, p. 34-37.

JESUS, Regina Espíndola de; FARIAS, Elisandra dos Santos Oliveira de; RAYMUNDI, Carmen. Sequência didática: direito das crianças. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*: relatos de experiência docente. Volume III. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016c, p. 19-21.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012i, p. 14-20.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012i, p. 21-30.

LUIZ, Vânia Gomes Rafael; VIANA, Janete da Silva; RAYMUNDI, Carmen; PIRES, Elisandra de Moraes. Sequência de atividades interdisciplinares. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume V. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017a, p. 93-95.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-61.

MELO, Vanessa; BAROSSO, Débora Medeiros; EBERHARDT, Flávia; SOUZA, Carla Peres. De onde vem o que comemos? In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016a, p. 52-56.

NAPOLEÃO, Andréa da Silva Arruda; MONTEIRO, Maria Aparecida Rech; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Leitura deleite como atividade permanente. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016a, p. 13-16.

PARECER FORMADORA. Parecer relatório completo. 2013, n.p. (Cento e dezoito pareceres)

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; LUZ, Vânia Terezinha. Prefácio: E as vozes se fazem ouvir. In: SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 11-14.

PNAIC/UFSC. Documento avulso de incentivo à leitura dos livros de relatos de experiência docente, 2016.

PNAIC/UFSC. Documento que regula a produção dos relatos de experiência docente, 2p. Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/?p=1344>>. Acesso: 16 abr. 2018.

PNAIC/UFSC. Relatório completo de cada encontro. 2013a. (Cento e dezoito relatórios)

PNAIC/UFSC. Informações sobre os relatórios. 2013b, 02p. (Documento avulso)

RELATÓRIO OE1, 2013, Nova Itaberaba/SC.

RELATÓRIO OE10, 2013, Monte Carlo/SC.

RELATÓRIO OE11, 2013, Romelândia/SC.

RELATÓRIO OE12, 2013, Xavantina/SC.

RELATÓRIO OE13, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE14, 2013, Caçador/SC.

RELATÓRIO OE15, 2013, Nova Erechim/SC.

RELATÓRIO OE16, 2013, Jupiá/SC.

RELATÓRIO OE17, 2013, Caçador/SC.

RELATÓRIO OE18, 2013, Sul Brasil/SC.

RELATÓRIO OE19, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE2, 2013, Campos Novos/SC.

RELATÓRIO OE20, 2013, Concórdia/SC.

RELATÓRIO OE21, 2013, Abelardo Luz/SC.

RELATÓRIO OE22, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE23, 2013, Timbó Grande/SC.

RELATÓRIO OE24, 2013, Concórdia/SC.

RELATÓRIO OE25, 2013, Caçador/SC.

RELATÓRIO OE26, 2013, Formosa do Sul/SC.

RELATÓRIO OE27, 2013, Abelardo Luz/SC.

RELATÓRIO OE28, 2013, Lebon Régis/SC.

RELATÓRIO OE29, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE3, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE30, 2013, Vargem/SC.

RELATÓRIO OE31, 2013, Concórdia/SC.

RELATÓRIO OE32, 2013, Serra Alta/SC.

RELATÓRIO OE4, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE5, 2013, Chapecó/SC.

RELATÓRIO OE6, 2013, Caçador/SC.

RELATÓRIO OE7, 2013, Descanso/SC.

RELATÓRIO OE8, 2013, Guaraciaba/SC.

RELATÓRIO OE9, 2013, Vargeão/SC.

ROLKOUSKI, Emerson; LEAL, Telma Ferraz. Formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 27-51.

ROLKOUSKI, Emerson; VIANNA, Carlos Roberto. Relatos de experiência docente: estratégia formativa e socialização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 62-75.

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexandro. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012f, p.20-35.

SILVA, Alexandro. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012j, p.06-15.

SILVA, Alexandro; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012f, p.06-19.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016a.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume II. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016b.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume III. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016c.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume IV. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*. Volume V. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017a.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Contribuições do PNAIC para a formação do/a professor/a alfabetizador/a. *Revista COCAR*. Belém, v. 13, n. 5, jan-abr, 2019, p. 577-597.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 37, n. 102, mai-ago, 2017, p. 201-218.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Reflexões sobre a perspectiva de alfabetização e letramento presente nos relatórios de orientadores de estudo de um dos polos de formação do PNAIC em Santa Catarina. *Criar Educação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC, v. 2, 2016, p. 1-13.
- ALBUQUERQUE, Patrícia Lucilene de. *Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada*. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- AQUINO, Julio Groppa Aquino. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmentamento docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, mai-ago, 2013, p. 201-209.
- BRAGAMONTE, Patrícia Lucilene de Albuquerque; POSSA, Leandra Bôer. A produção do professor na formação continuada do PNAIC: ressonâncias da racionalidade neoliberal. *Plurais Revista Multidisciplinar*. Salvador, v. 3, n. 1, jan-abr, 2018, p. 135-154.
- BRICHI, Caren Cristina. *Brincar e aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- BUJES, Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CALIXTO, Claudia Ribeiro; AQUINO, Julio Groppa Aquino. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbrincações. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, set-dez, 2015, p. 434-444.
- CAMINI, Patrícia. *Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos*. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- CANDIOTTO, Cesar. Cuidado da vida e cuidado de si: sobre a individualização biopolítica contemporânea. *Dissertatio*, Pelotas, n. 34, 2011, p. 469-491.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de Carvalho. Empreendedorismo, autocritica e flexibilidade: problematizando traços da cultura gestonária de vida nos discursos de pedagogos em formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.2, mai-ago, 2012, p. 470-498.
- CASTRO, Edgardo. Biopolítica y gubernamentalidad. *Revista Temas & Matizes*. Paraná, n. 11, jan-jul, 2007, p.8-18.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v. 34, n.2, mai-ago, 2009, p. 1711-186.

CRUZ, Jairo Antônio da; SARAIVA, Karla. Programas trainees corporativos e o governo das almas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, jan-abr, 2012, p. 30-47.

DANTAS, Marcos. “Estamos usando Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams de uma forma completamente irresponsável” diz Professor Marcos Dantas da UFRJ. Entrevista concedida a João Vitor Santos. *Tribuna Universitária: Cultura, informação e debate*. Outubro, 2020. Disponível em: <https://tribunauniversitaria.com.br/blog/estamos-usando-zoom-google-classroom-microsoft-teams-de-uma-forma-completamente-irresponsavel-diz-professor-marcos-dantas-da-ufrj/>. Acesso em: 16 out. 2020.

DIAS, Karina de Araújo. *A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes*. 2017. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

FARHI NETO, Leon. Biopolítica como tecnologia de poder. *INTERthesis*, v. 5, jan-jul, 2008, p. 47-65.

FERREIRA, Patrícia de Faria. *Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade*. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Ciências de Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai-ago, 2009, p. 35-56.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 73-96.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18.ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos: Estratégia, poder-saber*. V. 4. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*: Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. 1ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo*. Traducido por Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008c.
- \_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Omnes et singulatim*: para uma crítica da razão política. Tradução Selvino J. Assmann. São Pedro de Alcântara: Edições Nephelibata, 2011b.
- \_\_\_\_\_. *Subjetividade e Verdade*: Curso dado no Collège de France (1980-1981). Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 345-365.
- GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 253-260.
- GIACOMINI, Raquel de Melo. *O Sistema Educacional Família e Escola na Rede Municipal de Florianópolis*: estratégias de governmentação de professores. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. *A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governmentação*: deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental. 2014. 162f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, 2014.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e inclusão no Movimento Todos Pela Educação*. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42/5, p. 0-13, abr. 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LECOURT, Dominique. A arqueologia e o saber. In: *O homem e o discurso: A arqueologia de Michel Foucault*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p.43-66.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 291-303.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, mai-ago, 2009, p. 153-169.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, v. 36, n. 2, mai-ago, 2013, p. 210-219.

MACHADO, Rosimar Isidoro. *A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil*. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. 2012. 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, Silmara Cássia Barbosa. *Interrogações sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador*. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. A biopolítica educacional para além dos muros da escola. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)*, n. 472, ano XV, set, 2015, p. 57-61.

OLINDA, Evangelista; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set-dez, 2007, p. 531-541.

PENZIM, Adriana Maria Brandão. A leitura capturada: reflexões sobre literatura de autoajuda e governamentalidade. *Mnemosine*, v. 12, n. 1, 2016, p. 3-29.

PEREIRA, Jair Joaquim. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente*. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, Xamã, 2003.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. *Roteiro*, v. 43, n. 1, jan-abr, 2018, p. 155-184.

ROLKOUSKI, Emerson; VIANNA, Carlos Roberto. Relatos de experiência docente: estratégia formativa e socialização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 62-75.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, v. 26, n.1, jan-jul, 2001, p. 33-57.

ROSE, Nikolas. Governing by numbers: refiguring out democracy. *Accounting Organizations and Society*. London: Pergamon, v. 16, n.7, 1991, p. 673-693.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 30-45.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. *Pedagogia y Saberes*, n. 38, 2013, p. 31-40.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. *Em Aberto*, v. 23, n. 84, nov, 2010, p. 123-137.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, maio-ago, 2009, p. 187-201.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogo em educação*, v. 27, n. 2, mai-ago, 2018, p. 88-106.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Pedagogia e auto-ajuda: o que a auto estima tem a ver com o poder? In: SCHMIDT, Ruth Sabah Saraí. *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 41-44.

SILVA, Tomaz Tadeu. As psicologias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVEIRA, Everaldo et al.. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016a.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel E. (orgs). *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-83.

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. O uso do saber estatístico nos discursos acadêmicos da alfabetização. *Reflexão e Ação (Online)*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, jul-dez, 2012, p. 67-87.

STEFANELLI, Francisca Alves da Silva. *As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governmentamento de todos e de cada um*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio-ago, 2009, p. 135-152.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

\_\_\_\_\_. Coisas de governo...In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: D&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, mai-ago, 2012, p. 267-282.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, segundo semestre, 2013, p. 19-42.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, out., 2007, p. 947-963.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 1, jan-jun, 2011, p. 5-13.

## APÊNDICE A – Cadernos de Formação PNAIC

Cadernos da formação de 2013 sobre Alfabetização: <sup>67</sup>

Para professores que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental:

- Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
- Unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa;
- Unidade 3 – A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;
- Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula;
- Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas;
- Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;
- Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Para professores que atuam no 2º Ano do Ensino Fundamental:

- Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;
- Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Para professores que atuam no 3º Ano do Ensino Fundamental:

- Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
- Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização;

---

<sup>67</sup> Cada Unidade é um Caderno de formação.

- Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;
- Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas;
- Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades;
- Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

#### Cadernos do Campo:

- Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;
- Unidade 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade;
- Unidade 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;
- Unidade 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;
- Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
- Unidade 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar;
- Unidade 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;
- Unidade 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo.

#### Caderno de Educação Especial:

- Unidade 1 - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

#### Cadernos comuns para todos os professores de 1º a 3º ano:

- Caderno – A formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.
- Caderno – A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- Caderno – Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.

#### Cadernos da formação de 2014 sobre Alfabetização Matemática:

- Caderno - Apresentação;
- Caderno 1- Organização do trabalho pedagógico;
- Caderno 2- Quantificação, registros e agrupamentos;
- Caderno 3- Construção do sistema de numeração decimal;

Caderno 4- Operações na resolução de problemas;  
Caderno 5- Geometria;  
Caderno 6- Grandezas e medidas;  
Caderno 7- Educação estatística;  
Caderno 8- Saberes matemáticos e outros campos do saber;  
Caderno - Educação matemática no campo;  
Caderno - Educação matemática inclusiva;  
Caderno – Jogos na alfabetização matemática;  
Caderno - Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

Cadernos da formação de 2015 sobre alfabetização e interdisciplinaridade:

Caderno – Apresentação;  
Caderno para gestores – Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 1 – Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 2 – A criança no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 3 – Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;  
Caderno 4 – A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;  
Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 6 – A arte no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 7 – Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;  
Caderno 8 – Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 9 – Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;  
Caderno 10 – Integrando saberes.

Fonte: Elaborado com base nos documentos de Raquel de Melo Giacomini e informações do site <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/829/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html>>. Acesso em: 03 out. 2018.

**ANEXO A – Síntese utilizada nos cursos de formação com a sistematização dos elementos fundamentais para o trabalho com projetos didáticos e sequências didáticas**

PROJETOS	SEQUÊNCIAS
Projetos partem de uma demanda social: os projetos de letramento requerem um movimento que vai da prática social para o conteúdo, nunca o contrário	“Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et all, 200..., p. 97).  Ou de um conteúdo ou tema específico.  Conjunto de atividades
PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS SUJEITOS No projeto o planejamento, monitoramento e avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada com as crianças	FOCO DA ORGANIZAÇÃO NO PROFESSOR
Projetos têm sempre um produto final	As sequências não têm, necessariamente, um produto final
Não tem um tempo determinado para conclusão.	Início, meio e fim planejados pelo professor
Projeto pode inserir várias sequências	Podem compor um projeto

É um projeto a ser desenvolvido não apenas em sala de aula e pode contar com o envolvimento de toda a escola ou até dos pais, dos moradores do bairro ou de outros alunos. Por ser de longa extensão pode durar até um ano. Envolve a elaboração de um produto final seja ele um livro, uma exposição, um filme, etc. É sempre voltado para um público-alvo e a participação dos alunos acontece em todas as etapas do planejamento e do desenvolvimento do projeto.	É uma sequência de atividades onde a duração pode se estender a algumas semanas de aula. O conteúdo deve ser mais específico que o de um projeto e vai sendo explorado através de atividades seguidas, que aumentam gradativamente de grau de dificuldade e se tornam cada vez mais complexas.
“conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter” (Brandão, Selva e Coutinho, 2006, p. 112 <i>apud</i> Caderno Unidade 6 Ano 1, p. 13)	“As sequências didáticas têm a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação” (U6A1, p. 29)
“ Três características principais do projeto [...]: produto final, que concretiza as ações dos estudantes; participação das crianças em todas as etapas do trabalho (planejamento, realização, avaliação); divisão do trabalho, com responsabilização individual e coletiva.” (U6A2, p. 15).	“As sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema” (Lerner, 2002, p. 89 <i>apud</i> Caderno Unidade 6 Ano 2, p. 21)

	<p>O eixo de articulação de uma sequência didática pode ser um tema, um conteúdo didático específico ou um gênero textual. (U6A2, p. 22)</p> <p>“Quando o foco de articulação de uma sequência é o gênero textual, as atividades giram em torno de um determinado gênero. Por exemplo, pode-se realizar uma sequência com o gênero conto de fadas. Neste caso, é fundamental que os estudantes leiam vários contos de fadas, individualmente ou em grupo, para ampliar seus repertórios de textos literários, desenvolvendo o gosto pela leitura” (U6A2, p, 23).</p>
--	--

Fonte: Relatório OE7 (2013).

## ANEXO B – Quadros de acompanhamento da aprendizagem da turma e dos estudantes

### Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR/A: \_\_\_\_\_

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

Fonte: BRASIL (2012d, p. 41).

# O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

## Análise linguística:

### apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Fonte: BRASIL (2012d, p. 36).

Leitura	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Fonte: BRASIL (2012d, p. 37).

Produção de textos escritos	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produce textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Fonte: BRASIL (2012d, p. 38).

Oralidade	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produce textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Fonte: BRASIL (2012d, p. 39).

## Análise linguística:

## discursividade, textualidade e normatividade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Fonte: BRASIL (2012d, p. 40).