

## **SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

**MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).  
E-mail: meyrester@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

**JORALICE CRISTINA VIRGÍNIO DE MORAIS**

Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: joralicecristina@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5389-6184>

### **RESUMO**

Neste artigo, são analisados os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focalizando textos produzidos entre os anos de 2012 a 2018, período em que se desenvolveu o programa a nível nacional, na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A análise da produção tem como referência a abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação de Stephen Ball. O PNAIC prioriza como uma das ações centrais a formação continuada para docentes, todavia uma das questões que tem assumido relevância no âmbito dessa política se refere ao direito de aprendizagem que, por sua vez, se vincula à produção de propostas curriculares. Nessa perspectiva, advoga-se que o PNAIC assume a dupla função de política de formação de professores e de proposição curricular.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Formação Docente. PNAIC. Sentidos.

## **MEANINGS ABOUT THE TEACHER FORMATION AND CURRICULUM IN THE CONTEXT OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

### **ABSTRACT**

In this article, we analyze the meanings produced about curriculum and teacher formation within the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focusing on texts produced from 2012 to 2018, during which the program was developed at national level, based on Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Production analysis is based on the approach of the Stephen Ball's cycle of politics and theory of action. One of the central actions of PNAIC priority is continuing education for teachers, however, one of the issues that have become relevant in the scope of this policy concerns the right of learning, which in turn is linked to the production of curriculum proposals. From this perspective, we advocate that the PNAIC assumes the dual function of teacher education policy and curriculum proposition.

**Keywords:** Curriculum Politics. Teacher formation. PNAIC. Meanings.

## **DIRECCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO DEL PROFESOR BAJO EL PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN CORRECTA (PNAIC)**

### **RESUMEN**

Este artículo analiza los significados producidos sobre la educación y el currículum docente bajo el Pacto Nacional de Alfabetización a la Edad Adecuada (PNAIC), enfocándose en textos producidos entre 2012 y 2018, durante los cuales el programa se desarrolló a nivel nacional Biblioteca digital de tesis y disertaciones (BDTD). La analize de producción se basa en el enfoque del ciclo político y la teoría de acción de Stephen Ball. PNAIC prioriza como una de las acciones centrales la educación

continua para los docentes, pero uno de los temas que ha adquirido relevancia dentro de esta política se refiere al derecho de aprendizaje, que, a su vez, está vinculado a la producción de propuestas curriculares. Desde esta perspectiva, se argumenta que PNAIC asume la doble función de la política de educación docente y la propuesta curricular.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Formación del profesorado. PNAIC. Sentidos.

## **Introdução**

Este artigo é parte integrante da pesquisa SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE ECURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). A pesquisa em tela apresenta como propósito compreender os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo na atuação da política no Município de Mossoró/RN.

Considerado como ação estratégica na agenda das políticas educacionais para o Ensino Fundamental o pacto representa o compromisso assumido entre os entes Federal, Estaduais e Municipais, com o intuito de atender à meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (PNE). Esta determina a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças na faixa etária dos 06 (seis) aos 08 (oito) anos, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste artigo, nos debruçamos sobre as teses e dissertações produzidas, no período de 2012 a 2018, que focalizam o PNAIC e que se encontram disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte se dá por entendermos as pesquisas como produções discursivas que participam do jogo político de hegemonização de sentidos para as políticas e de articulação de demandas. Assim, buscamos analisar os discursos produzidos sobre a política em pauta, com o fito de compreender os sentidos produzidos por diferentes sujeitos em contextos distintos.

Orientamos nossa análise a partir da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992). O ciclo de políticas propõe um modelo de análise de políticas que visa romper com uma perspectiva centrada no Estado, a qual supõe certa verticalidade na produção e estudo de políticas, por sua vez, consideradas lineares e homogeneizadas. Nessa perspectiva problematiza os estudos que se voltam para a análise de implementação de políticas propondo outra forma de pensar a relação política e prática. Para o autor, a política é modificada, transformada de acordo com quem a lê e a interpreta e, não somente, como apresentada nos materiais escritos. Os sujeitos imersos nessas

políticas são ativos, produzem políticas todos os dias, não apenas implementam reformas, mas estão envolvidos em processos, lutas e negociações. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Tal posicionamento sobre a política que é ressignificada chama a atenção para a atuação dos sujeitos nos diferentes contextos, mediante processos de tradução. É nesse momento que rompe com posturas lineares, para propor pensar a política como processo “contestado/sujeito a diferentes interpretações”, “perpassado por relações e interesses” e “envolve processos criativos de interpretação e recontextualização” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.14).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), toda política é ressignificada, de acordo com os contextos e os atores inseridos em sua atuação. Ou seja, por mais que a política seja construída com objetivos determinados, nunca é desenvolvida da maneira imaginada, pois na circulação entre os contextos, a política é reinterpretada e outros sentidos são articulados.

Em suas pesquisas, Ball e colaboradores têm evidenciado que os professores oscilam muito entre querer fazer o que dizem os documentos oficiais ou realizar a política de forma mais criativa. No entanto, a agência dos sujeitos não é uma questão puramente intencional, está também circunscrito a fatores inerentes à instituição que recebe a política, constituindo, portanto, um jogo discursivo bem complexo. Como asseveram os autores, “[a] política é feita pelos e para os professores, eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 13).

Desse modo, assumindo a compreensão da política como um processo de “tornar-se” imersa num jogo discursivo complexo, do qual tomam parte múltiplos sujeitos e contextos visualizamos a importância de conhecer os processos de ressignificação da política nos diferentes contextos. No presente texto compreendemos como pontente analisar as produções discursivas sobre o PNAIC no âmbito da academia, com o propósito de na esteira dessas “interpretações de interpretações” pensar a própria pesquisa como tradução, processo aberto a múltiplas possibilidades de leituras, um ato intermitente de intervenção discursiva.

Com base nessa compreensão, o trabalho é desenvolvido em três seções. Na primeira, apresentamos a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação na medida em que possibilita uma análise complexa e não linear. Destarte, a política se configura de forma cíclica e no entrecruzamento de diferentes contextos, fazendo da sociedade um espaço de significação e produção de sentidos. Na segunda seção, analisamos as articulações entre currículo e formação a partir das proposições do pacto. A terceira apresenta a análise de teses

e dissertações produzidas em programas de Mestrado e Doutorado compreendendo-as como produções discursivas.

### **Uma leitura sobre a abordagem do ciclo de políticas**

Na atual seção, apresentamos uma leitura da abordagem do ciclo contínuo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992) e da teoria da atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) em diálogo com Lopes (2012; 2013; 2016), Macedo (2005), Frangella (2014, 2016), Mainardes (2007) e Oliveira (2016). Partimos do entendimento que o ciclo de política e a teoria da atuação são heurísticos potentes para a análise de políticas curriculares, na medida em que essas abordagens possibilitam compreender que os sujeitos interagem, reconstróem, produzem políticas em seus espaços sociais, gerando mudanças, transformações e discursos, o que nos permite um olhar aguçado sobre as políticas de formação e de currículo.

Stephen Ball, inspirado em Foucault e em ideias pós-estruturalistas, aborda temas como etnografia, justiça social, pesquisa social crítica, recontextualização, performatividade, profissionalismo, gerencialismo e mudanças discursivas. Seus estudos contribuem para que possamos refletir sobre o desenvolvimento de uma política educacional, a partir de uma nova perspectiva, rompendo, desse modo, com o modelo estadocêntrico ao levar em consideração a subjetividade de quem lê os documentos oficiais e dos contextos nos quais estão inseridos (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Ball é imprescindível conhecer como se pensam as políticas, como são desenvolvidas, experimentadas, que efeitos causam. Seus trabalhos são perpassados por uma perspectiva de desconstrução, em uma concepção pluralista, utilizando as contribuições de Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros.

Para analisar as políticas, Ball, Bowe, Gold (1992) desenvolveram o Ciclo de Políticas<sup>1</sup>, composto por contextos, não lineares e nem sequenciais, concebidos como arenas que envolvem disputas e embates. Para os autores o ciclo contínuo é um método de análises das políticas que contribui para compreender como os profissionais atuam nas políticas locais, incluindo-os como sujeitos que ao produzirem sentidos, também produzem política.

---

<sup>1</sup> O ciclo contínuo de políticas consiste numa estrutura conceitual de análise de políticas, compreendendo cinco contextos: de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política, concebidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação.

Consideramos que o ciclo de política é um heurístico potente para a pesquisa sobre políticas curriculares e, de modo particular, para os estudos que vimos realizando, na medida em que possibilita a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de constituição da política.

Os autores trazem em sua abordagem conceitos e estratégias que propiciam uma análise na qual consideram os sujeitos, normalmente reconhecidos apenas como replicadores das políticas, como atores que “realmente fazem política na prática” (Ball, Maguire, Braun, 2016). Ademais, o ciclo contínuo permite uma desconstrução das concepções verticalizadas de políticas, em prol de uma compreensão de política na qual os profissionais da educação são vistos em um espaço de lutas, embates e negociações.

O contexto de influência é considerado por Ball o espaço onde surgem as políticas públicas. Os grupos de interesse internacionais e nacionais se unem para debater suas relações de poder, construir seus discursos e suas ideias para que sejam aceitas. É nesse contexto que tudo se inicia partindo de uma necessidade ou demanda de determinados grupos, tais como: partidos políticos, órgãos governamentais, comunidades disciplinares etc. Logo há negociações, disputas, conflitos nos quais os diversos atores manifestam seus conceitos criando assim a legitimidade e formando a base da política, ou seja, a hegemonia.

Analisando as contribuições de Ball para o estudo das políticas curriculares Lopes e Macedo (2011) destacam a ênfase atribuída pelo autor na necessidade de se investigar a micropolítica institucional e disciplinar, visibilizando a considerável autonomia das escolas na definição, seleção e organização dos conteúdos. Para além dos contextos de influência e de produção do texto a política é encenada a partir de condições objetivas.

Compreendendo que “a política cria o contexto, mas [que] o contexto também precede a política” Ball argumenta que é também nas instituições educacionais que as políticas se constituem, por meio de disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonizam provisoriamente os sentidos. Nesse context, as políticas são recriadas em espaços de decisão e negociação que não se restringem às esferas do Estado, que nessa perspectiva não mantém um poder absoluto. (OLIVEIRA, 2016).

O contexto da prática é o cenário em que a política acontece, sem esse contexto, é impossível o desenvolvimento de qualquer política educacional. Os sujeitos estão nas escolas, vivenciando cada ação e é nesse espaço que aparecem os diferentes significados. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 258) “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é nesse mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não.

A teoria da atuação, de acordo com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), dá continuidade aos esforços empreendidos no ciclo de políticas com vistas ao rompimento com a ideia de implementação de políticas. Em tais termos se constitui como importante referencial teórico-metodológico para analisar as políticas educacionais, pois permite compreender que as políticas são desafiadoras e complexas, não dizem exatamente o que fazer, mas criam uma gama de possibilidades sobre as quais se pode/deve decidir o que fazer. (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016)

Em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 6), Ball se reporta ao conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso.

Assim sendo, as políticas são intimamente modificadas e influenciadas por fatores específicos da escola, pelas contingências. Estas, por sua vez, têm suas histórias, suas relações com a comunidade, sujeitos que pensam e agem de forma diversificada, atores que lideram, outros não, sujeitos que dificultam a atuação da política, sujeitos que apoiam. É nessa rede de conhecimentos, de idas e vindas, de negociações, que as políticas vão sendo desenvolvidas, produzidas e colocadas em ação.

A atuação das políticas é formada por várias dimensões contextuais: os contextos situados, as culturas profissionais, materiais e os contextos externos. Tais contextos investigam e questionam a política em cena, proporcionando uma ponte que se volta para a justiça social. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Por mais que as escolas apresentem semelhanças, cada escola é diferente, os sujeitos são outros, a localização é diferente, as dificuldades, a infraestrutura, fatores socioculturais e tudo isso interfere na atuação da política. É necessário compreender que cada escola desenvolve a política de acordo com suas condições de interpretação e tradução, tendo em vista o que considera melhor para os estudantes e para os profissionais que a compõem.

As políticas são colocadas em ação de acordo com os contextos, sendo atravessadas por demandas, situações específicas, disposições e negociações. Os sujeitos têm valores, princípios e têm histórias de vida, experiências que influenciam a atuação da política no contexto em que estão inseridos. Então, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de uma melhor compreensão da atuação. Para Ball e colaboradores, esses contextos são úteis e orientam o pesquisador a compreender o processo de colocar as políticas em ação no contexto da prática.

Diante disso é necessário observar que os sujeitos inseridos nos locais em que atuam não pensam de forma linear e homogeneizada, e sim de forma inventiva, criativa, e que ao interpretar a política, vão atuar de acordo com suas estratégias e com as especificidades dos contextos. Cada escola está situada em um determinado local, tem suas especificidades, sua infraestrutura, materiais pedagógicos, tecnológicos, fluxo de alunos, resultados avaliativos, que devem ser levados em consideração. Os professores, por sua vez, têm suas histórias de vida e modos de conceber e interpretar.

De acordo com Ball a interpretação é o processo de interpelar a política sobre “O que essa política espera de nós? O que ela está exigindo que nós façamos se é que exige algo?” (AVELAR, 2016). Por isso a interpretação das políticas perpassa o processo de produção da política e de sua tradução.

Nesse processo de atuação, Ball (2005) chama a atenção para temas como a performatividade, o gerencialismo e profissionalismo, como tecnologias que movem o mundo. Para o autor, no mundo contemporâneo, as tecnologias e a necessidade de mostrar resultados, conquistas e sucesso estão levando as pessoas à sensação de incapacidade. Nesse sentido, o performativismo e o gerencialismo estão contribuindo para o adoecimento de muitos profissionais, uma vez que o mercado de trabalho, mais do que nunca, exige um nível absurdo de perfeição e atualização na busca pelo ideal de ser o melhor.

Tais processos de busca por resultados têm sido incorporados à educação, o que nos leva a perceber que nas escolas também existe competitividade, padrões de resultados e comparações. O novo gerencialismo está centrado em um sistema de controle burocrático, que determina como se deve pensar e agir e como deve produzir para gerar benefícios positivos em curto prazo (BALL, 2005). O gerencialismo preconiza o “melhor jeito de fazer”, as formas e modelos a serem seguidos. Assim, as escolas são vistas como empresas que têm que dar lucro e o lucro é resultado das avaliações externas, das políticas educacionais, das demandas e relatórios de trabalho que impõem ao professor uma carga horária exaustiva.

Os estudos de Stephen Ball sobre performatividade mostram que o dia a dia dos docentes em suas escolas é marcado por um excesso de trabalho, sob condições muitas vezes precárias. Os gestores mais do que nunca utilizam padrões para analisar quem é o melhor, quem produz melhores resultados, numa perspectiva de forte valorização do produto.

Mas o que seria a performatividade?

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p.04)

É em tal formato que as escolas exercem suas atividades. A visão da escola como empresa ou mercado cujo foco é o produto tem acentuado as competições entre as escolas e os profissionais, as cobranças, as imposições de modelos e padrões que por vezes anulam as subjetividades e singularidades dos sujeitos e instituições.

Com efeito, trazer a tona em nossas pesquisas os processos de recontextualização e tradução que ocorrem na atuação das políticas põe em jogo o contexto, os sujeitos e a criatividade, ao mesmo tempo em que, favorece a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de sua constituição.

#### *Políticas curriculares e de formação de professores: articulações*

No Brasil, tem se observado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação aprovados para os decênios 2001-2011 e 2014-2024, uma articulação discursiva que conecta a demanda por melhoria da qualidade da educação à reformulação curricular, à formação de professores e à avaliação.

A elaboração dos Planos Nacionais de Educação (PNE) que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional constituiu-se uma importante política no que se refere à definição de esforços e investimentos voltados para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o estabelecido no PNE (2014-2024), os municípios têm até o ano de 2024 para elaborar e adequar seus planos de educação e desenvolver as estratégias para cada meta, a fim de obter os resultados previstos.

Nesse contexto, o PNAIC, instituído por meio da Portaria de nº 867, de 04 de julho de 2012, foi um programa que repercutiu em âmbito nacional com sua política de formação



continuada de professores alfabetizadores, permanecendo em vigência até o ano de 2018. A partir desse programa, os governos federal, estaduais e municipais firmaram uma parceria para que os profissionais envolvidos passassem por ações de formação continuada com o propósito de “se tornarem mais qualificados na tarefa de alfabetizar meninos e meninas, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática”. (BRASIL, 2012).

Para avançar os objetivos propostos no programa, o pacto teve suas ações articuladas em eixos de atuação, a saber: formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores; materiais didáticos e de apoio pedagógico; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012). Contudo, o eixo que ganhou mais destaque foi o relacionado à formação de professores.

Todavia, Frangella e Oliveira (2017) chamam a atenção para vinculação entre o Pacto como política de formação e como arena de produção curricular, conforme se evidencia no documento, quando dispõe em seu Artigo 2º que:

Art.2º- Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio das quais o MEC, em parceria com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas e que se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento. [...] (FRANGELLA, OLIVEIRA, 2017, p. 06).

De acordo com Frangella (2017), o PNAIC tem como foco a formação de professores com vistas a projetar soluções e, fundamentalmente, um currículo que está limitado em perspectivas centralizadoras, apesar de ser baseado em experiências alfabetizantes. No que tange às suas pesquisas, a autora apresenta o PNAIC como uma política de centralização curricular, por vezes apresentada para os professores de uma forma verticalizada.

Concordamos com a autora quando afirma que o PNAIC é uma política de formação que termina por se constituir como currículo em uma lógica homogeneizadora que se imprime nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Tal lógica desconsidera que cada profissional tem sua subjetividade e está inserido em um contexto específico.

Alferes e Mainardes (2018) consideram que o pacto apresenta características de uma concepção gerencialista de educação, articuladas aos princípios de eficiência, de eficácia e de efetividade, que induzem ao estabelecimento de indicadores de eficiência para a gestão. O que pode ser evidenciado, segundo os autores, pela ênfase no aumento do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas e municípios, além da “ênfase no processo de eficiência da gestão focado nos resultados da aprendizagem dos alunos, no gerenciamento dos sistemas de ensino e na premiação das escolas que alcançaram as metas propostas [...]” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p.426).

Os autores observam na composição desse discurso, que se alimenta de dados estatísticos que apresentam os baixos índices de alfabetização, mesmo de crianças que frequenta as escolas, o movimento todos pela educação com a defesa da alfabetização de todas as crianças até os oito anos.

Não obstante ao seu aspecto de predição e regulação do trabalho pedagógico, tal política não está imune as disputas discursivas, conforme assevera Frangella (2014, p. 02):

Ponho em relevo é a observância da produção de políticas curriculares como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam. Dentre esses, os discursos por formação de professores que se dão também como momento de produção de políticas curriculares.

Nessa direção destaca as lutas políticas por significação e o hibridismo entre as políticas de formação de professores e curricular, ambas nunca estão acabadas e/ou encerradas, antes precisam sempre ser construídas e ressignificadas.

Concordamos com Frangella e Dias (2018, p. 04) que a formação, assim como a docência e o currículo só são possíveis de serem pensados a partir de fechamentos provisórios, uma vez que:

se articulam e manifestam em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva.

Tal compreensão nos mobiliza a analisar como os sentidos e articulações produzidas sobre formação docente e currículo são recontextualizados no âmbito das ações realizadas pelo PNAIC.

### **Sentidos sobre o PNAIC**

Concebendo a produção de conhecimento como prática social, construção coletiva e histórica, tomamos “[o] corpus de análise como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais”, o que nos conduz a analisá-los como práticas discursivas “constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive

de formações sociais mais amplas (FISCHER, 2007, p. 43). Reconhecer o “caráter social de construção do conhecimento” (LOPES, 2006) nos remete a pensar que “[...] o objeto de pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (LOPES, 2006, p. 620).

Com efeito, nossa análise repousa na compreensão de que a pesquisa não resulta na elaboração de uma verdade sobre o fenômeno que se busca compreender, mas é antes de tudo um discurso construído de modo contingente e precário. Por outro lado, conceber a tarefa do pesquisador como produção de significado é reconhecê-la como tradução, que por sua vez se dá num terreno indecível, tendo em conta que não há como fundamentar racional e radicalmente as razões que a subjazem, uma vez que hesitação e decisão coabitam o mesmo terreno (OLIVEIRA, 2017).

Pensar as pesquisas como práticas discursivas traz à tona o caráter contingencial de produção do conhecimento, que não está de todo dado, mas é processo de construção/desconstrução ininterrupto. Portanto, ao inventariar as produções de pesquisa que focalizam o PNAIC, nosso intuito não era encontrar alguma verdade supostamente escondida ou um sentido último, tampouco a causalidade dos fatos, mas a partir de uma imersão no material empírico, compreender/traduzir a miríade de práticas discursivas produzidas em múltiplos contextos, fazendo emergir as reticências, as discontinuidades e a diferença.

A partir dessa compreensão, empreendemos uma busca na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no decorrer dos meses de outubro e novembro do ano de 2018, com o objetivo de conhecer as produções que tematizam o “PNAIC”. O inventário das pesquisas se deu em três momentos, conforme descritos a seguir.

O primeiro momento correspondeu à definição dos descritores e o acesso ao site<sup>2</sup>. Inicialmente empreendemos o mapeamento das teses e dissertações utilizando como descritores os termos “formação continuada” e “PNAIC”. Foram encontradas 82 (oitenta e duas) produções, das quais 71 são (setenta e uma) dissertações e 11 (onze) são teses.

Dada a quantidade de trabalhos e com o propósito de aproximar às intenções da pesquisa, resolvemos empregar o filtro “por assuntos”. Ao refinar a busca com os descritores: PNAIC, alfabetização, formação continuada e formação de professores, foi possível identificar 25 (vinte e cinco) trabalhos de 06 (seis) instituições brasileiras, sendo 23 (vinte e

---

<sup>2</sup>[www.http://bdt.d.ibict.br](http://bdt.d.ibict.br) .

três) dissertações e 2 (duas) teses. A partir da análise dos títulos, verificamos que o material ainda estava bastante amplo, distanciando-se um pouco dos nossos propósitos de pesquisa.

Numa terceira tentativa, utilizamos os descritores PNAIC, formação continuada e currículo, empregando o filtro “todos os termos” e o recorte temporal de 5 (cinco) anos, correspondendo ao período de 2012 a 2018. Apareceram 19 (dezenove) produções, sendo 16 (dezesseis) dissertações e 03 (três) teses. Esse material foi produzido em 10 (dez) Instituições Brasileiras, estando 06 (seis) em repositórios e 04 (quatro) em Bibliotecas Digitais. Todos os 19 (dezenove) trabalhos foram produzidos em língua portuguesa e oriundos de Programas de Mestrado e Doutorado.

O segundo momento consistiu na análise dos títulos e dos resumos das teses e dissertações encontradas, de modo a realizar uma seleção mais apurada e excluir os que não apresentassem alinhamento com nossos propósitos. Nesse processo de seleção dos trabalhos, procedemos com a leitura dos resumos, o que resultou na eliminação de mais 13 (treze) trabalhos, pois apesar de tratarem de aspectos relativos à formação no PNAIC, se debruçavam sobre temáticas bem específicas como a análise do caderno de Geometria, o ensino da Matemática, o ensino de História, a neurociência e o direito de brincar, dentre outras. Assim, após todo o processo, selecionamos 06 (seis) trabalhos para análise.

O terceiro momento consistiu na análise dos textos que constituíam o corpus empírico, 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses vinculadas a programas de pós-graduação de universidades situadas nas regiões sudeste (4), sul (01) e nordeste (01). Primeiramente retomamos a leitura do resumo de cada produção com o intuito de mapear o tema, o problema, o referencial teórico, a metodologia e os resultados de cada uma das pesquisas. Na maioria dos trabalhos, a leitura dos resumos propiciava uma visão panorâmica do estudo. Todavia recorremos à introdução e às considerações finais para uma maior imersão no conteúdo do material. Apresentamos a seguir a análise das produções discursivas.

O primeiro trabalho a que iremos aludir foi produzido em 2014 por Thaís Manzano<sup>3</sup> no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Na sua dissertação intitulada **Formação Continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo**, a autora apresenta como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, por meio da

---

<sup>3</sup> Utilizaremos para a identificação dos trabalhos analisados (quatro dissertações e duas teses) o primeiro nome e o último sobrenome, os demais autores citados no decorrer do texto seguem as normas da ABNT.

implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A metodologia de trabalho consistiu em analisar os documentos oficiais do programa referentes à formação continuada de professores, bem como a realização de entrevistas com participantes dos processos de formação em andamento no ano de 2013.

Como referencial teórico, Manzano adotou os conceitos de “culturas escolares” de Antonio Viñao Frago; “desenvolvimento profissional docente” de Carlos Marcelo e Denise Vaillant; e “regulação social” de Thomas Popkewitz. A autora aponta nos resultados da sua pesquisa que a formação proposta pelo PNAIC é perpassada por concepções autoritárias, haja vista ser pensada de forma homogênea. Argumenta que os professores têm pouca autonomia nos processos de formação continuada, uma vez que se pauta na prescrição de modelos pré-estabelecidos, desconsiderando as culturas e vivências dos professores. Assim sendo, a autora concebe a formação do PNAIC como uma política baseada em modelos prontos no âmbito de um Estado Regulador.

De autoria de Silmara Melo (2015), a dissertação que traz como título **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**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta como objetivo analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e às propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Empreendeu um estudo documental, focalizando os elementos de análise do discurso saber/verdade/poder, governamentalidade e resistência pautada numa perspectiva foucaultiana. Na análise das políticas educacionais, examina os contextos de influência e de produção do texto a partir do ciclo de políticas em diálogo com Mainardes e Ball, aportando-se neste último para abordar os conceitos de tecnologias, performatividade, gerencialismo e privatização.

A pesquisa aponta para o fortalecimento da “cultura do desempenho” e das avaliações em larga escala, bem como na reestruturação das escolas, o que conduz a regulação do pensar e agir dos professores, desconsiderando outras maneiras de alfabetizar. Na análise da articulação entre formação inicial e continuada, a autora chama a atenção para a “insipiente preocupação com a alfabetização”, além de predominância da “formação técnica em detrimento da docência e da reflexão”, o que considera como uma característica performática legitimada por práticas discursivas.

A dissertação de Sueli Julioti (2016) intitulada **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, desenvolvida na Universidade Nove de Julho, em São Paulo, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, apresenta como objetivo analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as)<sup>4</sup> a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pesquisa segue a perspectiva de identificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em decorrência das formações. Parte do pressuposto de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica dos professores por se constituir um “espaço dialógico” que fomenta a “reflexão sobre a práxis”. A análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdo proposto por Bardin. Os resultados apontam o PNAIC como “uma intervenção necessária para o contexto brasileiro”, sendo percebida como válida pelos entrevistados, uma vez que fornece “instrumentalização teórico-prática” para os professores. Considera, por fim, que, apesar de necessária, a política não é suficiente para “a promoção efetiva da qualidade da educação”, uma vez que demanda outras ações tais como melhoria da infraestrutura, estímulo para a construção de propostas pedagógicas, bem como a valorização dos profissionais, além da existência de “projetos pedagógicos consistentes” e da consideração dos resultados da avaliação para o planejamento.

A quarta dissertação analisada é de autoria de Neire Munhoz (2016) e tem como título: **Formação Continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri**. O trabalho foi produzido no âmbito do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Apresenta como objetivo analisar as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos na Rede Municipal de Ensino de Barueri/SP para o componente curricular Matemática. Nesse sentido, o trabalho focaliza a prática dos professores, com o intuito de saber se a formação contribuiu com a mobilização dos saberes docentes e com a produção de práticas voltadas para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A partir de uma abordagem focada nos saberes docentes e numa concepção de formação permanente com base nos estudos de Placco, Tardif, Imbernón e Nóvoa, a pesquisa aponta para a importância das políticas públicas e programas destinados à formação docente, sobretudo quando se volta para o fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do

---

<sup>4</sup> Reproduziremos a marcação de gênero apresentada pela autora, o que justifica a ausência desse padrão nas demais partes do artigo.

professor. Por fim, advoga que a ação do professor seja cada vez mais fundamentada numa articulação entre teoria e prática.

Na tese **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**, Jaqueline Costa (2017) analisa as contribuições da formação continuada em matemática para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Município de Ponta Grossa/PR, tomando como base o enfoque na formação docente proposta por Sacristán e Gómez e a perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente em consonância com Nóvoa.

O trabalho de Costa (2017), fruto do Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, apresenta em seus resultados que o PNAIC trouxe contribuições significativas para a prática docente, no que concerne ao desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores. Todavia, apresentou algumas lacunas e fragilidades do programa, questionando sua viabilidade em longo prazo. A autora ressalta em suas considerações que, em função da formação estar em desenvolvimento em período simultâneo a produção da tese, não foi possível observar o “cumprimento do compromisso proposto pelo PNAIC” (p. 201). Para tanto, recomenda a realização de novos estudos, com o fito de acompanhamento e verificação desse indicador e, na perspectiva de constatar as mudanças efetivas. Ressalta também o potencial do PNAIC quanto a orientar ações teórico-práticas aos professores. Dentre os aspectos que considera como lacuna destaca o pouco envolvimento da escola nos processos de decisão, a ausência de acompanhamento no processo de planejar e a desconsideração de outras variáveis que interferem diretamente no trabalho do professor.

A tese de autoria de Jozeldo Barbosa (2017) apresenta o título **Mudanças na prática docente de alfabetização no contexto do PNAIC** e se vincula ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O objetivo principal deste trabalho consistiu em investigar junto às professoras alfabetizadoras do município do Vale do Ribeira/SP que participaram da formação continuada do PNAIC, em 2014, os aspectos de desenvolvimento de sua formação, identificando as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e as dificuldades encontradas, assim como o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. Parte do pressuposto de que o PNAIC é propício à “superação de lacunas da formação”, à “reconstrução/ressignificação dos conhecimentos” e ao desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados apontam para a contribuição do programa na prática pedagógica e desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que relataram “mudanças significativas em suas práticas” e concepções. Por fim, ressalta o impacto do programa nas “ações de ensino e aprendizagem” nas escolas, repercutindo na melhoria da qualidade do trabalho docente e na superação do fracasso escolar.

A análise da produção acadêmica sobre o PNAIC, no período compreendido entre 2012 a 2018, evidenciou que as pesquisas assumem perspectivas teórico-metodológicas distintas, embora todos se filiem à abordagem qualitativa e recorram à análise de documentos com assinatura oficial e à realização de entrevistas para a construção dos dados. Os trabalhos analisados concebem o PNAIC como política de formação continuada de professores, o que justifica a predominância de autores do campo de formação de professores como Nóvoa, Freire, Gatti, Tardif e Imbernón. Além disso, abordam questões como saberes docentes, desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

A maioria dos trabalhos se volta para a análise da relação entre o proposto e o vivido, na perspectiva de identificar as contribuições para a formação dos professores do ciclo de alfabetização. E, conseqüentemente, mapear as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em função da formação proposta pelo PNAIC, aproximando-se de uma compreensão das políticas como guias para a ação, numa perspectiva que hierarquiza proposta e prática.

As tentativas de homogeneização das práticas pedagógicas são abordadas em dois trabalhos. Um dos trabalhos pauta a análise no ciclo de políticas, buscando compreender a articulação entre os contextos de influência e de produção do texto, bem como sobre a articulação entre formação inicial e continuada. Na esteira reflete sobre a regulação do trabalho docente legitimada por práticas discursivas reproduzidas no interior das instituições.

O segundo estudo ao realçar a regulação do trabalho docente analisa a forma como se deu a implementação do pacto. Para o autor, a formação proposta pelo PNAIC assume feições autoritárias ao partir de modelos prontos e desconsiderar outros fatores que interferem na prática docente. Nenhum dos trabalhos analisados enfatizou o PNAIC como arena de produção curricular. Os sentidos que prevalecem sobre a política em análise concebem o PNAIC como formação continuada, espaço de articulação teoria-prática, de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nos materiais empíricos analisados, buscamos compreender a formação de cadeias discursivas que deixam entrever o processo de análise da política, não se trata apenas de trazer



à tona a multiplicidade de vozes dos distintos sujeitos, mas de realçar que nossas pesquisas tomam parte num jogo em que se disputa a significação do que vem a ser currículo, política, formação. Nesse jogo político-acadêmico, em que a pesquisa ocupa um lugar de destaque (MACEDO, 2016), vamos produzindo sentidos sempre marcados pela contingência (FRANGELLA, 2016).

### Considerações finais

Os trabalhos analisados, marcados pela diversificação de tendências e abordagens teóricas e metodológicas, têm como foco a compreensão do Estado enquanto instância produtora (centralidade no campo oficial) de uma política a ser posteriormente implementada. Nessa perspectiva se examinam limites e possibilidades da implementação das propostas oficiais.

Com exceção de dois estudos que atentam para o caráter prescritivo e de regulação do trabalho docente que as formações assumem, uma vez que estabelecem modelos alfabetizantes a serem incorporados pelos professores, os demais nem sempre consideram as ações da sociedade civil na política ou as tensões entre ambas. Desse modo conferem pouca importância ao processo criativo que se desencadeia no movimento de colocar uma política em ação. Defendemos que o reconhecimento de que a política é produzida de forma cíclica em diferentes contextos favorece a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de sua constituição.

Logo, advogamos a importância de ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo com o intuito de superar o binarismo entre os modelos de análise, tanto os que compreendem a ação do Estado como verticalizada, relegando à escola um papel de subordinação, quanto os que desvinculam as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos.

### Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12/12/2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/03/2019.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materiales o asignaturas. **Revista de Estudios Del Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Jozeildo Kleber. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC.** 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> . Acesso em: 25/11/2018.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União.** 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Organização do trabalho Pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso: 02 de dezembro de 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In. COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: produções sob rasura. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Cadenro 2, p.3459-3468. UECE. Fortaleza, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS. Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**. p. 7-15, jan./mar 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa. Políticas curriculares e formação de professores. In FRANGELLA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa (Orgs); **Currículo de Formação de Professores**. Sobre fronteiras e atravessamento. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.147, p.700-715, set./dez 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a. 280 p.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 198-2001.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em foco** [UFJF], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08/01/2019.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 240p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A.A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.p. 143-167.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo: proposições e ações**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

MÉLO, Silmara Castro 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. João Pessoa, 2015.

MUNHOZ, Neire Sueli. **Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de

professores). Programas de Estudo Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: Jean Mac Cole Tavares Santos; Marcia Betânia de Oliveira; Sandra Regina Paz. (Org.). **Reinvenções do Currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016, p. 42-62.

SOUSA, Mauricio. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**. 11. 604-614. 10.14244/198271991965, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação**: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006.

**Recebido em:** 14.11.2019

**Aceito em:** 09.12.2019