



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DE  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

KHADIDJA KAREN MONTEIRO ASSUNÇÃO TORRES

**A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE):  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA  
DA ATUAÇÃO**

MOSSORÓ/RN

2025

**KHADIDJA KAREN MONTEIRO ASSUNÇÃO TORRES**

**A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE):  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA  
DA ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Marinho

MOSSORÓ/RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

M775p Monteiro Assunção Torres, Khadidja Karen  
A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO (PROALE): UMA ANÁLISE SOB A  
PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA  
DA ATUAÇÃO. / Khadidja Karen Monteiro Assunção  
Torres. - Mossoró, 2025.  
137p.

Orientador(a): Prof. Dr. Zacarias Marinho.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Políticas  
Educativas. 3. PROALE. 4. Currículo. 5. Formação. I.  
Marinho, Zacarias. II. Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN..

KHADIDJA KAREN MONTEIRO ASSUNÇÃO TORRES

**A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE):  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA  
DA ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Dr. Zacarias Marinho

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2025.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Zacarias Marinho (Orientador)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof. Dr. José de Inocêncio Narciso Cossa  
Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)

---

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (Suplente)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (Suplente)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MOSSORÓ/RN

2025

Dedico este trabalho a minha mãe (in memoriam),  
Dulce Monteiro de Souza Assunção, a quem tanto  
amei e por quem fui tão amada. Sua partida em meio  
a esta caminhada foi desalento para meu coração,  
mas, seu exemplo enquanto profissional da  
educação, me fortalece e me incentiva a continuar  
seguindo os seus passos.

## AGRADECIMENTOS

Chego ao término desta dissertação agradecendo a Deus pela oportunidade que me concedeu para investir em minha formação intelectual e profissional e por ter me fortalecido nos momentos que tanto precisei.

O Mestrado me apresentou um percurso desafiador, porém, extremamente gratificante e enriquecedor. Sou grata ao apoio, colaboração e inspiração de pessoas e instituições que tornaram essa conquista possível.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, instituição com a qual caminho desde a minha graduação, especialização e agora mais esta etapa de minha formação acadêmica. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC pela estrutura oferecida para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador professor Zacarias Marinho por sua orientação, sempre acompanhada de muita dedicação, paciência e compreensão. Orientador e companheiro neste percurso acadêmico, acima de quaisquer expectativas.

Aos membros da Banca Examinadora que, para além do aceite, trouxeram contribuições valorosas para esta pesquisa.

Ao meu amado esposo Marcílio Macêdo Torres por sempre me incentivar e apoiar. Aos meus amados filhos Mônica Beatriz, Marcílio Filho e João Mateus, para quem busco ser exemplo de dedicação e valorização dos estudos.

Ao meu pai José Cristalino, por me incentivar a seguir os passos de minha irmã Vanessa e ingressar no Mestrado. Vanessa, lhe agradeço por todo apoio incondicional.

Ao meu cunhado Marcio Torres, minhas afilhadas Ana e Maria Clara, meus sobrinhos Murilo e Marcio Júnior que me acolheram em seu lar durante minhas aulas na UERN em Mossoró.

Aos colegas de turma, em especial às companheiras de viagem com as quais compartilhei momentos de descontração, angústia e conquistas. Ao colega Heryson Haisthen pela parceria nas produções acadêmicas.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Aos professores e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino.

À Rede Municipal de Ensino de Fernando Pedroza e à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte pela concessão de licença para que eu pudesse investir meu tempo e dedicação nesses dois anos de estudo, pesquisa e produção acadêmica.

Agradeço às escolas *lócus* de pesquisa. Aos gestores escolares que acolheram o meu trabalho, às professoras e coordenadora pedagógica, meus companheiros de profissão no município de Angicos, que compartilharam suas vivências e tornaram este trabalho possível.

Por fim, sou grata a todos que, de alguma forma, contribuíram com este trabalho. Àqueles que se alegraram comigo por essa conquista.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

*Paulo Freire, 1996 – in: Pedagogia da Autonomia*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos contextuais que influenciaram a atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, por professores e coordenadores, nas escolas urbanas de redes públicas no município de Angicos-RN. Como objetivos específicos, a) Caracterizar a organização do espaço-tempo das escolas enquanto dimensão do currículo; b) Conhecer as relações estabelecidas entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática na produção de sentidos sobre o PROALE por professores e coordenadores nas escolas lócus da pesquisa; c) Analisar as influências dos contextos Situados, Culturas Profissionais, Contextos Materiais e Contextos Externos na atuação do PROALE por professores e coordenadores no Contexto da Prática. O quadro conceitual está ancorado na abordagem do ciclo de políticas (Stephen J. Ball e colaboradores, 1992; Mainardes, 2006), na teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Discuto os conceitos de alfabetização e letramento ancorada em Soares (2021), performatividade com Ball (2002, 2005, 2010) e a concepção de currículo com Lopes e Macedo (2011). O delineamento metodológico desta pesquisa qualitativa contempla pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte; pesquisa documental com análise de documentos do PROALE e das escolas; pesquisa de campo com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos. Este estudo revelou que o PROALE não foi implementado por meio de um processo linear, mas, reinterpretado de acordo com as condições materiais, culturais e estruturais das escolas, sendo ressignificado pelos professores, pois estes mobilizaram suas experiências anteriores e as culturas profissionais, dando sentido a política. Esses resultados oferecem subsídios para futuras investigações em políticas educacionais, por exemplo, como os sujeitos escolares lidam com a cultura da performatividade e *accountability* difundidas pelas políticas? Quais os efeitos da descontinuidade de políticas? Pesquisas com outras políticas de alfabetização, a exemplo da Política ProAlfa que se encontra em atuação no Rio Grande do Norte.

Palavras chave: Alfabetização e Letramento. Políticas Educacionais. PROALE. Currículo.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the contextual aspects that influenced the implementation of the Literacy and Reading Project – PROALE by teachers and coordinators in urban public schools in the municipality of Angicos-RN, Brazil. The specific objectives are: a) To characterize the organization of space-time in schools as a curriculum dimension; b) To understand the relationships established between the contexts of influence, text production, and practice in the construction of meaning about PROALE by teachers and coordinators in the schools that are the focus of the research; c) To analyze the influence of Situated Contexts, Professional Cultures, Material Contexts, and External Contexts on the implementation of PROALE by teachers and coordinators within the Context of Practice. The conceptual framework is based on the policy cycle approach (Stephen J. Ball et al., 1992; Mainardes, 2006) and the theory of enactment (Ball, Maguire & Braun, 2016). The study also discusses the concepts of literacy and reading as defined by Soares (2021), performativity based on Ball (2002, 2005, 2010), and curriculum as conceptualized by Lopes and Macedo (2011). The methodological design of this qualitative research includes: a state-of-the-art literature review; documentary analysis of PROALE-related materials and school documents; and field research through questionnaires and semi-structured interviews with teachers and pedagogical coordinators. The findings reveal that PROALE was not implemented through a linear process, but was instead reinterpreted according to the material, cultural, and structural conditions of the schools. The policy was re-signified by the teachers, who drew on their prior experiences and professional cultures, thereby attributing new meanings to it. These results offer contributions to future research in educational policy, such as: How do school actors deal with the culture of performativity and accountability disseminated by educational policies? What are the effects of policy discontinuity? There is also a need for research into other literacy policies, such as the ProAlfa Policy currently being implemented in the state of Rio Grande do Norte.

**Keywords:** Literacy and Reading. Educational Policies. PROALE. Curriculum.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da pesquisa com descritores na BDTD.....	44
Quadro 2: Resultados da pesquisa com descritores na CAPES.....	44
Quadro 3: Trabalhos selecionados na BDTD com o descritor alfabetização e letramento.....	44
Quadro 4: Trabalhos selecionados na BDTD com o descritor política de alfabetização.....	45
Quadro 5: Trabalhos selecionados na CAPES com o descritor alfabetização e letramento.....	46
Quadro 6: Trabalhos selecionados na CAPES com o descritor política de alfabetização.....	47
Quadro 7: Material para uso pelo professor.....	84
Quadro 8: Material para uso do aluno.....	84

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxas de alfabetização e analfabetismo.....	15
Figura 2: IDEB 2015 anos iniciais.....	65
Figura 3: Situação de alerta nas escolas.....	65
Figura 4: Trajetória do Rio Grande do Norte no IDEB.....	72
Figura 5: Performance geral do Rio Grande do Norte no IDEB.....	73
Figura 6: Extrato de publicação de contrato.....	82
Figura 7: Capa de livro do professor.....	84
Figura 8: Capa de livro do aluno.....	84
Figura 9: Ficha técnica livro do aluno.....	85
Figura 10: Proposta pedagógica do PAIC.....	87
Figura 11: 1 dia de atividade do material estruturado.....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ASSECOM	Assessoria de Comunicação Social
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
Coord.	Coordenadora
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EA	Estado da Arte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EPT	Educação para Todos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas – Currículo e Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PACTOALFA	Pacto pela Alfabetização dos Potiguares
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDAL	Proposta Didática para Alfabetizar Letrando
PEE	Plano Estadual de Educação
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALE	Projeto de Alfabetização e Letramento
Profa.	Professora
PROLER	Programa de Letramento do Recife
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SIMAIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nacionais Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>ASPECTOS CONDUTORES DA PESQUISA: O QUADRO CONCEITUAL E A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	22
2.1	O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS .....	23
2.2	A TEORIA DA ATUAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	26
2.3	DIÁLOGO COM OS CONCEITOS .....	29
<b>2.3.1</b>	<b>Alfabetização e letramento na concepção de Magda Soares</b> .....	30
<b>2.3.2</b>	<b>Ressignificando a compreensão de currículo</b> .....	32
<b>2.3.3</b>	<b>Performatividade por Stphen Ball</b> .....	35
2.4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	38
<b>3</b>	<b>PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO</b>	41
3.1	ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	42
3.2	ENCONTROS E DIFERENÇAS NAS PRODUÇÕES .....	47
<b>3.2.1</b>	<b>Qualidade na educação</b> .....	48
<b>3.2.2</b>	<b>Alfabetização e letramento nos estudos analisados</b> .....	52
<b>3.2.3</b>	<b>Percepção e atuação dos professores em relação às políticas</b> .....	56
3.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	61
<b>4</b>	<b>O CICLO DE POLÍTICA DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	64
4.1	PROALE UMA ESTRATÉGIA DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO DOS POTIGUARES .....	64
4.2	DA INFLUÊNCIA NO TEXTO AOS TEXTOS DE INFLUÊNCIA .....	68
<b>4.2.1</b>	<b>O contexto de influência</b> .....	68
<b>4.2.2</b>	<b>O contexto da produção de texto</b> .....	78
4.3	O MATERIAL TOMADO POR EMPRÉSTIMO .....	83
<b>5</b>	<b>A ATUAÇÃO DO PROALE NO CONTEXTO DA PRÁTICA</b> .....	90
5.1	CONHECENDO OS CONTEXTOS ESCOLARES .....	90
5.2	PROALE: MUITO PRAZER! .....	98
5.3	O TRABALHO COM O MATERIAL DO PROALE/PAIC .....	102
5.4	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	105
5.5	PROALE E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO .....	111

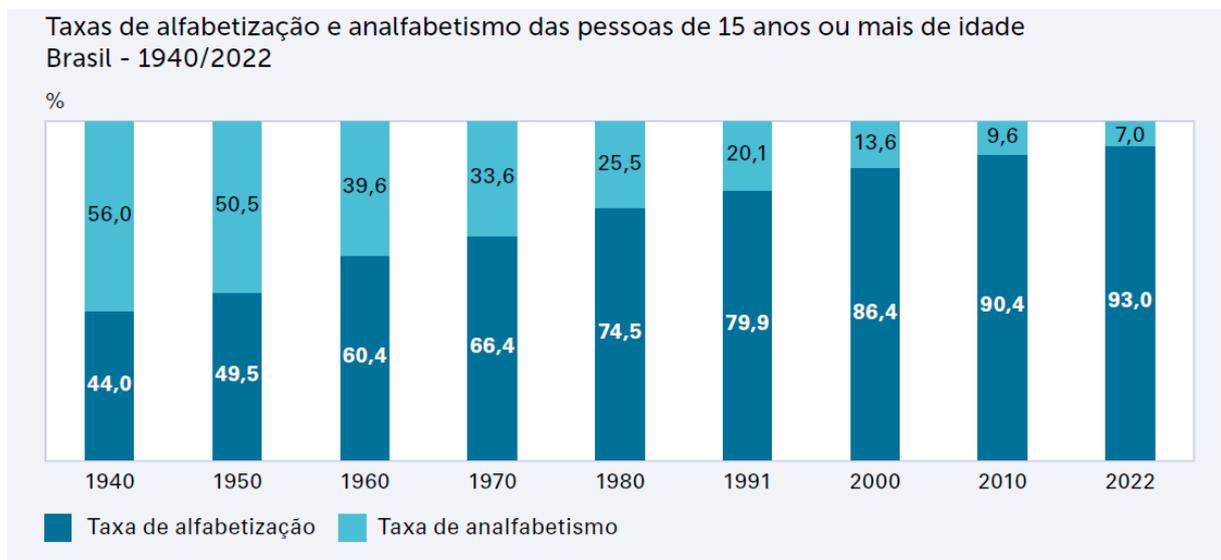
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos de aprendizagem mais importantes dentro do contexto escolar. Ler e escrever são habilidades essenciais para que o ser humano construa conhecimentos em todas as áreas dos saberes escolares, configurando-se como base para aprendizagens futuras. Assim, a alfabetização pode ser vista como uma habilidade que traz empoderamento, por possibilitar a autonomia para buscar conhecimento, analisar informações, tomar decisões e resolver desafios para acompanhar o contexto atual no qual o avanço da tecnologia digital, por meio da internet, possibilita o acesso rápido ao conhecimento de forma global, exigindo posicionamento consciente e crítico.

Conforme dados de alfabetização do Censo Demográfico 2022, o Brasil apresenta a menor taxa de analfabetismo das últimas oito décadas, com índice de 7%, o que significa 11,4 milhões de pessoas que não conseguem ler ou escrever um bilhete simples. Considerando que entre os jovens de 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos, o índice de analfabetos é de 1,5%, ou seja, 215.671 pessoas, destacamos que milhares de crianças ainda não conseguem ser alfabetizadas nos anos iniciais da Educação Básica (IBGE, 2024).

**Figura 1 – Taxas de alfabetização e analfabetismo**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2022.

Uma alfabetização não consolidada se torna um empecilho para o estudante dentro da escola, devido às dificuldades em ler os materiais de estudo e se expressar por meio da escrita, realizar atividades e avaliações, limitando sua autonomia. Para Soares (2021a, p. 10), “considerando a aprendizagem da língua escrita particularmente, não se apropriar de

habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades”. Essas situações podem afetar a autoestima e o progresso nos estudos, trazendo, conseqüentemente, outros problemas para a sua vida, tanto no contexto atual da sociedade quanto em situações futuras. Assim, visto como um problema nacional por sua historicidade, as necessidades envolvendo o processo escolar de alfabetização são postas no cerne do debate sobre políticas públicas educacionais, fazendo surgir programas/projetos cujos objetivos pretendem superar tal situação.

A Constituição Federal de 1988 impulsionou esse debate, pois prevê a garantia ao direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos (Brasil, 1988). Dois anos depois, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien, na Tailândia, debatendo em torno de realidades que persistiam por países do mundo, apesar dos esforços para assegurar o direito à educação para todos. À época, milhões de crianças não tinham acesso à educação primária, mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, mais de um terço da população mundial não tinha acesso ao conhecimento impresso, mais de 100 milhões de crianças não conseguiam concluir o ciclo básico de educação (UNESCO, 1990).

Além da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, participaram também dessa conferência diversas organizações governamentais, entre elas o Banco Mundial. O resultado mais imediato desse evento foi o compromisso de os 157 países buscarem alcançar as metas estabelecidas para a educação de crianças, jovens e adultos. De uma forma ou de outra, a partir de então as políticas educacionais passaram a ser influenciadas por esse compromisso, inclusive as de alfabetização.

No ano de 1996 a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI elaborou para a UNESCO o relatório que ficou conhecido como Relatório Delors, redigido a partir da reunião de especialistas em educação de diversos países que discutiram e traçaram orientações para a educação mundial. Esse evento reforça o discurso já presente em Jomtien (1990). O documento aponta a educação como base para o desenvolvimento social, afirmando que “perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 2010, p. 5).

Isso fez com que durante as últimas décadas fossem criados mecanismos legais para garantir o que preconiza a Carta Magna, mas também os compromissos firmados em outras

instâncias, melhorando o acesso à Educação Básica por meio da expansão da rede escolar, criação de políticas/programas de inclusão social como o Bolsa Família, o que resultou no aumento nas taxas de matrícula em escolas de anos iniciais e finais. Além disso, diversos programas de alfabetização foram surgindo em diferentes momentos, como forma de combater o analfabetismo, entre eles o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), Programa Alfabetização Solidária – PAS (1997), Programa Brasil Alfabetizado (2003). Conforme a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD):

Em 2022, eram 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 16,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 9,8% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 6,8% entre aquelas com 25 anos ou mais e 5,6% entre a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2023, p. 2).

Logo, compreendo esse resultado como uma indicação de que um percentual maior de pessoas das gerações mais novas, está sendo alfabetizada ainda criança, na medida em que existe um maior acesso à educação, assim como acesso a políticas que tem impactos positivos na educação.

Nesse contexto, o debate sobre alfabetização e letramento está sempre em evidência, constituindo-se uma questão educacional, com implicações sociais, políticas, culturais e econômicas. Nessa perspectiva, projetos/programas vão sendo constituídos nos sistemas de ensino, em nível nacional e local, especialmente nas escolas públicas, configurando políticas educacionais com fins de universalização da alfabetização, procurando cumprir o que normatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) ao trazer, entre os princípios da educação, garantias de permanência na escola, aprendizagem ao longo da vida e padrões de qualidade (Brasil, 2018). A LDB trazia também em seu texto o Plano Nacional de Educação – PNE, como uma disposição transitória, mas, a partir da Emenda Constitucional nº 59/200, o PNE passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Conforme este documento (Brasil, 2014, p. 9), elaborar um plano de educação nacional “implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência”.

Entre as vinte metas estabelecidas e em vigência no presente decênio, duas tratam da alfabetização. A meta 5 (cinco) diz, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º

(terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 26); a meta 9 (nove) fala em erradicar o analfabetismo até o final da vigência<sup>1</sup> do presente PNE, o que ainda não foi possível considerando os dados do Censo 2022 que apresentam uma taxa de 7% de analfabetos no país (IBGE, 2024). No entanto, a meta 9 (nove) também trata sobre elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015, percentual que quase foi alcançado conforme resultados do Censo 2022.

Considerando minhas vivências enquanto professora e coordenadora pedagógica de escolas da Rede Pública de Ensino desde 2002, é relevante mencionar que estou envolvida na política de programas/projetos de alfabetização, pois, enquanto profissional da educação, pude interagir com alguns deles (Pró-Letramento, Alfa e Beto, PNAIC, Mais Alfabetização). Devido a essas experiências, desenvolvi o interesse por pesquisar a temática da alfabetização e os aspectos que permeiam o seu processo, o que me levou a cursar Especialização em Alfabetização, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Assú, concluindo em 2003. Posteriormente, participei de algumas políticas de formação de professores alfabetizadores, inclusive como formadora, por exemplo, o PNAIC.

Ainda no contexto escolar, à medida que avaliações externas como o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional – SIMAIS (Estadual), a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Nacionais), ainda apontam índices insatisfatórios de desempenho nas provas de leitura e escrita, além de alunos não alfabetizados (Soares, 2003), são formuladas políticas direcionadas para a melhoria do desempenho escolar e para resultados a serem alcançados. Nesse cenário profissional, venho mantendo essa estreita relação com a aprendizagem inicial da língua escrita e seus processos.

Entre as atribuições de um coordenador pedagógico, está a orientação e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto de uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, vivencio experiências constantes com o processo de alfabetização, tendo como responsabilidade conhecer, planejar junto ao professor e acompanhar o trabalho dos professores por meio de programas/projetos de alfabetização que são desenvolvidos na escola. Para que eu possa observar e analisar os resultados da aprendizagem

---

1 Plano Nacional de Educação – PNE criado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024.

no processo de alfabetização, utilizo dois quadros (um para a aprendizagem da linguagem escrita e outro para a aprendizagem em matemática) como instrumentos<sup>2</sup> de acompanhamento.

Neste percurso profissional, presenciei a promulgação de diferentes programas/projetos de alfabetização em nível nacional e sua implantação no Estado do Rio Grande do Norte, a exemplo do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do Instituto Alfa e Beto, utilizado em muitas escolas de Rede Pública. No ano de 2011, o trabalho com o Programa Alfa e Beto foi encerrado nas escolas da rede pública do Rio Grande do Norte. Em 2012, surgiu o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, iniciando nas escolas em 2013 e prosseguindo nacionalmente até o ano de 2018. Ainda no ano de 2017, o Governo do Estado do RN lançou o Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE. No município de Angicos, esse programa foi implantado em meados de 2021.

Compreendo que nas escolas uma política pública de educação encontra concepções e visões as mais diversas dos sujeitos que ali atuam. Por isso é importante a análise de como as histórias, as culturas e as visões de mundo dos sujeitos se articulam na atuação da política, hibridizando práticas já existentes na construção do currículo.

Minhas reflexões alimentaram o desejo de voltar a pesquisar sobre Alfabetização, o que me levou a concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC na UERN em Mossoró, sendo aprovada no processo seletivo. Inicialmente tinha como proposta analisar o processo de recontextualização da política PROALE, no entanto, após leituras e momentos de orientação, redirecionei meu olhar para compreender o processo de atuação da política PROALE pelos sujeitos escolares.

O que me motivou neste percurso investigativo tendo como objeto a política PROALE, foi a minha trajetória profissional permeada por um processo contínuo de construção de novos conhecimentos, seja de forma individual ou coletiva e em momentos diferentes, relacionando-se às vivências nos espaços escolares nos quais estou inserida. Assim, dentro da escola é possível edificar novos saberes por meio da reflexão sobre as dificuldades encontradas, as possibilidades pedagógicas, a ressignificação de práticas em sala, aos debates em torno de uma determinada política e a projetos formativos realizados pela escola ou redes de ensino. Tais aspectos são requeridos sempre que um novo programa é elaborado e se requer sua “implementação” por parte dos sujeitos escolares, o que também ocorreu com o PROALE.

---

<sup>2</sup> Esses quadros são elaborados pela equipe da coordenação pedagógica e preenchidos pelos professores, usando de uma paleta de cores para registro do desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, apresento como objeto de estudo uma política educacional, o Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE. Considerando os aspectos pontuados, formulei a questão problema: Como se dá o processo de atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, por coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas no município de Angicos?

O município de Angicos, no Rio Grande do Norte, *lócus* desta pesquisa e minha cidade de origem e residência, tem uma tradição histórica no que se refere à alfabetização. Isto por causa da experiência de Alfabetização de Adultos com o professor Paulo Freire, em meados dos anos 1960, ou as “40 Horas de Angicos”, como ficou conhecida. É neste contexto que se desenvolveu a presente pesquisa, cujo objetivo geral é **compreender** os aspectos contextuais que influenciam a atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, por professores e coordenadores, nas escolas urbanas das redes públicas do município de Angicos-RN.

No que concerne aos objetivos específicos, o estudo busca: a) caracterizar a organização do espaço-tempo das escolas enquanto dimensão do currículo; b) conhecer as relações estabelecidas entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática na produção de sentidos sobre o PROALE por professores e coordenadores nas escolas *lócus* da pesquisa; c) analisar as influências dos contextos Situados, Culturas Profissionais, Contextos Materiais e Contextos externos na atuação do PROALE por professores e coordenadores no Contexto da Prática.

Pesquisar sobre a atuação de educadores, sejam eles professores ou coordenadores pedagógicos, com o texto de um projeto de alfabetização e letramento na escola, possibilitar-me-á analisar como esses sujeitos interpretaram e colocaram em atuação a política de alfabetização em tela, a qual também é compreendida aqui como uma política curricular, uma vez que ao ser colocada em prática na escola, esta concorre para a construção do currículo.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos e responder a questão-problema, estruturei esta proposta de dissertação em seis seções, sendo esta introdução a primeira, na qual situo o objeto da pesquisa relacionando-o à problemática da atuação de políticas e ao problema de investigação. Nesta primeira seção indico também os objetivos e a concluo com as demais seções.

Na segunda seção intitulada Fundamentos Teóricos e Aspectos Metodológicos, apresento os aspectos teóricos e metodológicos utilizados para analisar o PROALE e a atuação

dessa política nas escolas campo da pesquisa. Dialogo com Magda Soares (2021) que discute a alfabetização como processo indissociável do letramento. Para a análise do PROALE enquanto política pública educacional, Ball (1992) e Mainardes (2006) com a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas e a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Nesse quadro teórico me aproprio do conceito de performatividade (Ball, 2002) e também discuto uma concepção de currículo ancorada em Lopes e Macedo (2011).

Ainda nesta seção, apresento a metodologia, constituindo-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Como local de pesquisa, elegi três escolas de Redes Públicas na cidade de Angicos – RN, sendo uma escola da Rede Estadual e duas escolas da Rede Municipal. Para tanto, utilizei os seguintes instrumentos de investigação: a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos; a análise de documentos do PROALE e documentos das escolas.

Na terceira seção realizo uma análise sobre o atual estado da arte em teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que trazem como objeto de estudo políticas de alfabetização. Dessa forma, busco identificar contribuições dessas produções ao campo das políticas de alfabetização, assim como identificar possíveis espaços para novas contribuições.

Na quarta seção apresento o Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, sua origem, fundamentos, metodologia, submetendo-o a uma análise sob a ótica do ciclo de políticas, mais especificamente dos contextos de influência e de produção de texto.

A quinta seção contempla as análises e discussões do contexto da prática conforme a abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação, analisando como os professores e coordenadores pedagógicos atuaram a política de alfabetização PROALE nas escolas públicas de Angicos.

Por último, na seção seis apresento as minhas considerações finais, onde sintetizo os resultados, indico conclusões, limitações da pesquisa e possibilidades de pesquisa futura.

## **2 ASPECTOS CONDUTORES DA PESQUISA: O QUADRO CONCEITUAL E A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para discutir a política educacional objeto de nossa investigação, abordo, nesta seção, o referencial teórico-metodológico enquanto alicerce que estrutura e conduz a presente pesquisa. Aqui apresento e contextualizo o quadro conceitual e a metodologia da pesquisa que adoto.

No âmbito teórico, dialogo com a abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1992; Mainardes, 2006), uma proposta que visa a análise de políticas públicas de forma crítica, considerando as diferentes arenas que entram em interação constituindo um ciclo da política. Para compreender o fenômeno em torno da presença de uma política na escola, dialogo com a teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Em acordo com esses estudiosos, defendendo que as políticas não são simplesmente implementadas, mas, são interpretadas e traduzidas pelos sujeitos escolares, o que também representa momentos de criação no contexto escolar para que a política possa ser atuada considerando as singularidades do local.

A política educacional objeto desta investigação, trata-se de uma política de alfabetização, assim os conceitos de alfabetização e letramento (Soares, 2004; 2021), são considerados potentes para a análise do material didático produzido para a atuação da política nas escolas, bem como para a reflexão acerca de questões inerentes a aprendizagem inicial da língua escrita. Ainda neste percurso, aproprio-me da concepção de currículo defendida por Lopes e Macedo (2011), considerando a produção de sentidos e as disputas que se estabelecem em torno do currículo escolar, inclusive a cada nova política que é promulgada.

Nesse quadro conceitual, considero também importante para a análise da política, objeto de investigação e de atuação nas escolas campo de pesquisa, o conceito de performatividade (Ball, 2004; 2005; 2010), uma vez que esse conceito coloca em evidência uma cultura que se encontra impregnada na sociedade contemporânea e que tem forte influência nas instituições públicas, incluindo as escolares, nas quais também se expressa por meio da atuação de políticas.

A abordagem metodológica é apresentada como o guia da pesquisa que é qualitativa, de cunho exploratório e descritiva. Ofereço uma visão panorâmica do delineamento e estratégias que foram adotadas na construção dos dados, análise e interpretação. Apresento o campo de pesquisa constituído por três escolas públicas no município de Angicos/RN, no qual resido. Para essas escolas serão usados nomes fictícios, conforme indicados no delineamento metodológico mais adiante.

## 2.1 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

A abordagem do Ciclo de Políticas é um método para a pesquisa e análise de políticas públicas educacionais, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (1992). “Considerando a natureza contingencial dos sujeitos e de suas práticas, Stephen Ball se consolidou como um pesquisador original no campo das políticas, abrindo outras possibilidades de interpretação das políticas educacionais” (Rosa, 2019, p. 14). Esse método possibilita a análise e a reflexão sobre como determinada política foi pensada e como estas são traduzidas para a prática. Podemos considerá-lo de fundamento epistemológico pós-estruturalista.

A respeito do pós-estruturalismo, em Lopes encontramos o seguinte esclarecimento: “o pós-estruturalismo constitui-se a partir de um debate significativo com o estruturalismo, ‘nasce’ da primazia que o estruturalismo confere à linguística, ainda que questione as concepções estruturadas de linguagem” (2013, p. 12, grifo da autora). Ao questionar essas concepções estruturadas da linguagem, o pós-estruturalismo argumenta que qualquer conceito é provisório, não sendo possível significar algo de forma definitiva, possibilitando que os sujeitos questionem discursos que estão postos como verdades absolutas, inserindo-os na disputa pela significação. Desta forma, utilizo a abordagem do Ciclo de Políticas por se constituir:

[...]num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até na sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (Mainardes, 2006, p.48)

Quando menciona efeitos das políticas, Mainardes (2006) expressa que ao analisar a ação que envolve os professores no nível local, onde estas se apresentam, o pesquisador que utiliza a abordagem do ciclo de políticas tem em mãos ferramentas com as quais se permite pensar, se questionar e tirar conclusões, visualizando possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas.

Compreendo que a abordagem traz em sua base ontológica a análise crítica e profunda que exige engajamento do pesquisador. Então, o método busca romper com visões tradicionais para análise de políticas, pois rompe com uma visão estadocêntrica em que a análise considera o Estado como o centro de onde partem as políticas em direção ao contexto da prática, por meio de um processo linear. Como descrito por Frangella e Oliveira, “essa perspectiva, ao mesmo tempo que desloca a produção das políticas do poder central, problematiza a ideia de que haja

um centro fixo de decisão em favor de uma concepção que articula política à prática num ciclo contínuo que não se esgota nos textos legislativos, mas que é traduzida e reinterpretada continuamente” (2017, p. 24). As autoras explicitam claramente os pressupostos do ciclo de políticas, comungando com seus idealizadores que compreendem “a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 18).

Enquanto instrumento heurístico para caracterizar processos políticos, o ciclo de políticas foi pensado inicialmente por seus formuladores, “constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (Mainardes, 2006, p. 49). No entanto, Ball e Bowe analisaram que a linguagem utilizada nessa formulação inicial não estaria adequada “ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (2006, p. 49), que é algo complexo, permeado por disputas e negociações, em torno da formulação e “implementação” de políticas educacionais. Como afirma Ball (2016, p. 6), “nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move”.

Por compreenderem que os profissionais das instituições escolares participam da formulação e “implementação” de políticas educacionais, Ball e Bowe “propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”, (Mainardes, 2006, p. 50). Esse autor explica ainda que “essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza [...] a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (2006, p. 50).

Apesar de estarem descritos em uma ordem, os três contextos não possuem uma sequência, mas estão inter-relacionados. Conforme Mainardes:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...] É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (2006, p. 51).

No contexto de influência percebo a presença de grupos que disputam espaço na defesa de seus interesses, o que ocorre por meio de relações globais e locais. Assim, as políticas

educacionais não são apenas guiadas pelos interesses da população, mas por interesses diversos. Os discursos de base que surgem nesse contexto, normalmente criam uma ligação com o contexto seguinte, o de produção de texto. Os textos da política são os resultados das disputas e acordos que ocorreram no contexto de influência. Sobre o contexto de produção de texto Mainardes (2006, p. 52) diz que:

[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Portanto, o contexto da produção de texto realiza a comunicação da política para o público, podendo utilizar recursos impressos, auditivos ou visuais, por meio de propagandas, pronunciamentos, debates, *lives*, *websites*, memorandos, folhetos, entre outros. Essa produção geralmente é formulada em linguagem atrativa que busca convencer as pessoas, é a venda da política (Mainardes, 2006).

Já “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. (Mainardes 2006, p. 53). Considerando que esse contexto é formado pelas escolas que vão colocar a política em atuação, entendemos que sempre há interpretação e ressignificação, podendo haver ou não mudanças significativas. De qualquer forma, a política mexe com o currículo e com a subjetividade dos sujeitos.

As políticas trazem uma proposta limitada, pensada para um modelo específico de escola (contexto), “os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, [...] e em relação a contextos fantásticos” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14). Porém, o contexto da prática é complexo, com características próprias, marcadas pela realidade local. Nesse sentido, o ciclo de políticas permite “chamar atenção para como um trabalho está sendo feito sobre, ao redor e em relação a política nestes diferentes contextos, e diferentes tipos de pessoas estão trabalhando com e em relação a política nestes contextos” (Avelar, 2016, p. 6). Receber uma política formulada para sujeitos idealizados, faz com que os sujeitos reais, por meio de suas ações, ressignifiquem a política utilizando estratégias diversas para colocá-la em prática. Ou seja, as políticas geralmente são pensadas não para contextos reais, que são múltiplos e heterogêneos, mas para contextos ideais.

Segundo Mainardes (2006, p. 54), “em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política”. O primeiro aborda as mudanças que ocorrem na prática, na estrutura da escola. Já o contexto de estratégia política refere-se à possibilidade do delineamento, por parte do pesquisador, de estratégias para lidar com os efeitos negativos da política. No entanto, ao conceder entrevista a Mainardes, Ball (2009, p. 306) afirmou: “Eu já repensei isso. Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente”.

Concluiu que estes dois contextos já são contemplados dentro das análises do contexto da prática e do contexto de influência, não sendo necessário discuti-los separadamente. Compreendo, assim como descreve Mainardes (2006), que a abordagem do ciclo de políticas fornece instrumentos para construir a pesquisa de forma flexível e autônoma, analisando a trajetória da política educacional de forma crítica.

## 2.2 A TEORIA DA ATUAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para se colocar em ação uma política educacional, ocorrem ajustes, adaptações, mudanças que constituem a tradução da política para a prática. Isto não significa que a escola não compreende determinada política, mas que isso ocorre devido às diversas interpretações que podem acontecer ao se colocar políticas em prática. As políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas a interpretações e recriações (Mainardes, 2006).

Ball rejeita o termo implementar para descrever o que ocorre com uma política educacional na escola. “Eu não acredito que políticas são implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (Mainardes, 2009, p. 305). Ao propor abandonar o termo “implementação”, Ball e colaboradores apresentam o termo atuação para se referir ao processo de colocar uma política educacional em prática (Mainardes, 2022).

Para Mainardes (2022, p. 22), “o objetivo central da teoria da atuação é descrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política e a prática”. Trata-se de uma teoria que contribui para a pesquisa no contexto da prática ao analisar como as políticas são colocadas em ação nas escolas ou outros contextos nos quais uma política está sendo atuada. A ideia que a princípio já se encontrava presente na formulação inicial do Ciclo de Políticas, foi aprofundada

no livro *How School do Policy* (Ball; Maguire; Braun, 1912), traduzido para português em 2016 pela Editora UEPG (Mainardes, 2018).

Escrito no idioma de origem, a teoria da atuação é *theory of policy enactment*. Mainardes (2018, p. 4, grifo do autor) explica:

O termo *enactment* é de difícil tradução. Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. No livro de 2012, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou atuação.

Neste sentido, os sujeitos recebem o texto da política e cada um o representa de maneira distinta. As políticas são transformadas em ação por meio de dois processos, a interpretação e a tradução para a prática. “A interpretação é o processo de buscar compreender a política” (Mainardes, 2018, p. 6). Originalmente, na Inglaterra os textos são interpretados pelos técnicos das dimensões administrativas educacionais, técnicos das redes de ensino que após esse processo inicial, repassavam para os professores traduzirem na escola. “Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (2018, p. 6). Porém, no Brasil, Mainardes acredita que nas escolas os sujeitos tanto interpretam quanto traduzem as políticas, uma questão hierárquica diferenciada do contexto inglês.

Transformar a proposta de uma política em prática representa um processo de criação, pois, professores, coordenadores pedagógicos e outros sujeitos escolares interpretam e traduzem a política a partir de seus contextos e especificidades. Assim, “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Os autores conferem grande importância aos contextos, fato que pode ser confirmado inclusive na repetição da palavra. Os contextos costumam ser negligenciados, não só pelas políticas, mas também por pesquisadores que investigam as políticas. “A teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas” (Mainardes, 2018, p. 7).

Assim, “ao delinear uma teoria de atuação da política, queremos levar esses fatores a sério [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 35). Desta forma, os autores definem quatro dimensões contextuais.

Os contextos situados dizem respeito às características das escolas, considerando onde estão localizadas; como são organizadas; suas matrículas e suas histórias. Aqui compreendo a estreita relação existente entre a localização escolar e as matrículas dos estudantes que a frequentam, mas também, como o histórico dessa escola influencia a comunidade na busca por suas vagas. Esses são fatores a serem considerados durante a análise de uma política, pois cada escola é uma singularidade, mesmo que se tente, não é possível homogeneizá-la. Portanto, é fundamental considerar sua história e conhecer sua matrícula: quem são os seus estudantes, com características socioeconômicas, interesses e necessidades, pois tudo isso enquanto contexto situado traz influências na atuação de uma política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

As culturas profissionais são outro contexto importante a ser considerado nessas pesquisas. De acordo com esses estudiosos, ele se apresenta de forma menos perceptível em relação ao contexto anterior, remete a identidade dos professores, a sua formação e as suas crenças. Os autores esclarecem: “Estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45). Os profissionais de uma escola possuem traços característicos que reverberam em suas perspectivas e atitudes, o que representa pontos de vista social e cultural distintos, expressos pelo envolvimento em diferentes religiões, em questões raciais ou de gênero, militância sindical, entre outros. A formação desses sujeitos bem como suas experiências profissionais, inclusive em relação ao tempo de serviço, também vão compor essas culturas profissionais, o que provoca formas diferentes na atuação de uma política.

Além desses dois contextos, os contextos materiais, ou seja, a infraestrutura que as escolas possuem para desenvolver uma determinada política, as condições materiais, o capital econômico e humano.

O contexto material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola; edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 48, grifo dos autores).

Os aspectos mencionados têm relação direta com a atuação de uma política, de modo que em cada escola essa atuação vai ser influenciada pelo que ela dispõe de recursos. Dessa forma, escolas de uma mesma rede de ensino podem apresentar divergências na atuação da política, reafirmando a relevância em se considerar os contextos materiais.

Já os contextos externos, “aqui estamos pensando em aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 57). Cobranças externas que são colocadas para as redes de ensino, para as escolas e as avaliações nacionais são exemplos que compõem esse contexto. As escolas devem alcançar as metas preestabelecidas, divulgar resultados por meio de notas para serem bem classificadas em *ranks* que repercutem a imagem da escola como de qualidade ou não. Dessa forma devem seguir as orientações em relação a organização curricular, disputa por matrícula e garantir a permanência escolar do aluno, ou seja, um conjunto de pressões que tentam regular a atuação das políticas, as quais são comumente acompanhadas por autoridades locais. Assim, os contextos externos exercem forte influência no trabalho escolar em níveis e formas de atuação de políticas diversas.

Considerando essas dimensões contextuais, percebo que o contexto é único para cada escola. Por mais que estas apresentem semelhanças, os contextos são específicos, complexos e bastante dinâmicos pois “[...] cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais [...]” (Tura, 2000, p. 11). Nessa visão, “a teoria da atuação permite uma significativa expansão do foco da pesquisa, do próprio objeto e da concepção de contexto da prática” (Mainardes, 2022, p. 24). Possibilita que o pesquisador amplie sua visão em relação à política investigada e ao processo empírico.

### 2.3 DIÁLOGO COM OS CONCEITOS

Esta subseção tem como objetivo discutir os conceitos que entendo como importantes para a contribuição da análise da atuação da Política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, no contexto da prática. Para analisar uma política, é necessário estabelecer conceitos a partir do que a mesma aborda, conhecer o conteúdo específico da política. Por esta razão, ao analisar uma política educacional de alfabetização, mas que também se configura como uma política que intervém no currículo escolar, apresento os conceitos de alfabetização e letramento de Magda Soares (2021), a visão de currículo como texto, fundamentada em Lopes e Macedo

(2011) e o conceito de performatividade (Ball, 2005) que possibilita compreender os mecanismos performativos presentes na atuação da política investigada.

### 2.3.1 Alfabetização e letramento na concepção de Magda Soares

De acordo com Soares (2021), o tema da alfabetização sempre esteve no centro das discussões sobre a educação escolar e a vida em sociedade, levando o Estado a formular Políticas de Alfabetização para serem “implementadas” nas escolas ou em espaços alternativos. O termo alfabetização foi historicamente apreendido como a aquisição da leitura e da escrita, focando na aprendizagem apenas do domínio de códigos que representam a fala, ou seja, ler e escrever. No entanto, com o passar do tempo, o conceito de alfabetização foi se ampliando e abrindo espaço para o conceito de letramento.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária. (Soares e Batista, 2005, p. 47)

Apesar dessa nova compreensão, ainda é possível encontrarmos no meio educacional a defesa de que primeiro é necessário aprender a ler e a escrever para só depois utilizar a escrita e a leitura em situações reais. Porém, o ensino inicial da língua escrita deve contemplar de forma simultânea a aprendizagem do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua escrita em contextos sociais. Conforme Soares (2021a, p. 67, grifo nosso):

A tendência, porém, tem sido privilegiar na **aprendizagem inicial da língua escrita** apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como ‘tradicionais’, que, [...] voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita[...].

Ao utilizar a expressão “aprendizagem inicial da língua escrita”, a autora busca apresentar um significante mais amplo para esse processo que envolve ao mesmo tempo a alfabetização e o letramento, numa união do ensino direto da tecnologia que é a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de uso da língua escrita que é o letramento.

Alfabetização refere-se ao processo de codificar e decodificar, ou seja, compreender e aprender sobre as relações fonema/grafema. Ao mesmo passo em que desenvolve a capacidade de ler o que está escrito. Assim, a alfabetização se constitui como um

processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas [...]necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); [...] aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página [...]; a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê [...] (Soares, 2021b, p. 27, grifo da autora).

Nessa perspectiva, percebo um conjunto de habilidades que precisam ser desenvolvidas durante a aprendizagem da escrita alfabética, momento no qual o sujeito apropria-se do sistema convencional da escrita, sendo capaz de conhecer o alfabeto, diferenciar a grafia de símbolos e letras, reconhecer os sons que devem representar a escrita, desenvolver a percepção de que as letras representam determinados sons, enfim, saber ler e escrever. Também fazem parte do processo de alfabetização, adotar comportamentos inerentes a alguém alfabetizado, como a manipulação correta de textos escritos, manuseio adequado de lápis e materiais de suporte para a produção da escrita.

Já letramento se refere ao uso da técnica adquirida por meio da alfabetização, em contextos significativos de utilização da leitura e escrita. Trata-se da função social da escrita e de sua presença marcante no convívio social dos estudantes. Conforme a autora, o letramento possibilita o desenvolvimento de várias habilidades que são adquiridas de forma simultânea às aprendizagens da alfabetização:

[...]informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos;[...] atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos[...] (Soares, 2021b, p. 27).

Nesse sentido, não é necessário que a criança já esteja alfabetizada para que o professor possa introduzir o trabalho com diversos textos e gêneros textuais, visto que a alfabetização deve ocorrer em meio a atividades de letramento, que representem práticas reais de leitura e

escrita. As experiências de aprendizagem devem ser planejadas de forma a apresentarem a escrita como algo interessante e de importância na vida da criança, para que desperte o interesse em se apropriar dela, pois “saber para que a escrita serve [...] e saber como é usada em práticas sociais [...] auxiliariam a criança em sua alfabetização” (Soares e Batista, 2005, p. 53).

Contudo, apenas estar na presença de material escrito não fará com que elas aprendam a escrever e ler, assim como expressa Soares, “a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever” (2021b, p. 45). Para isso, é necessário um ambiente com propostas de letramento e intervenções metodológicas para se dominar o sistema alfabético de escrita e as habilidades leitoras.

Compreendo que alfabetização e letramento são processos distintos, mas complementares e um não se sobrepõe ao outro, pois alfabetizar e letrar são processos indissociáveis para a aprendizagem inicial da língua escrita. Esse entendimento a respeito da relação alfabetização e letramento, foi também um dos motivos que me despertou para a necessidade em compreender como transcorre essa relação no contexto escolar em que uma Política Educacional de Alfabetização, no caso a política PROALE, foi colocada em atuação. Isso me levou a definir, como perspectiva teórica de alfabetização, o entendimento de Soares (2021a) acerca dos conceitos de alfabetização e letramento no processo de aprendizagem da língua escrita, haja vista o objeto desta pesquisa se constituir da atuação de uma política de alfabetização em escolas públicas.

### **2.3.2 Ressignificando a compreensão de currículo**

Em meus vinte e um anos de experiência profissional enquanto pedagoga de redes públicas de ensino, período no qual desempenhei funções como professora, coordenadora pedagógica, gestora escolar, além de atuar no Conselho Escolar, Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb, vivenciei experiências diversas com o currículo escolar, apesar de na maioria das vezes, não ter consciência disso.

Posso considerar que a primeira forma de significar currículo foi como um documento de apresentação profissional. Esse sentido foi construído na juventude em consequência da busca de qualificação profissional e emprego. A primeira mudança na forma de significação do que seja currículo, só veio como professora, quando passei a significar currículo de diversas maneiras: como a grade curricular de cada etapa de ensino, com suas disciplinas, conteúdos,

atividades. Cheguei a acreditar que o currículo da escola estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em outro momento, pensei que com a elaboração do Projeto Político Pedagógico estaria construindo o currículo de forma definitiva e que ele se resumiria àquele documento. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e, pouco tempo depois, o lançamento e “implementação” do Documento Curricular do RN (2019), imaginei que as escolas teriam agora um novo currículo, um documento concluído para ser seguido.

Em síntese, compreendia o currículo como um documento escolar impresso, algo pronto, que poderia mudar em determinados momentos, aceitando também a ideia de que o currículo da escola poderia ser um documento advindo de uma política educacional, uma orientação sobre o que os professores devem e como ensinar aos alunos.

Discutir currículo na escola não é uma atividade que acontece comumente como outras tarefas que estão garantidas na organização tempo/espaço, mesmo que a escola vivencie currículo a todo momento. Hoje percebo que as leituras em torno do currículo nas escolas se limitam, muitas vezes, às leituras de documentos advindos de políticas curriculares.

Dessa forma, em diferentes momentos, pensei o currículo sob possibilidades distintas, no entanto, minha compreensão sempre se manteve próxima ao senso comum escolar, pois no ambiente escolar é comum o termo currículo se referir apenas a um documento que se resume ao conjunto de disciplinas que os estudantes seguem ao longo de sua vida estudantil, além dos conteúdos de cada ano, atividades, avaliações e projetos. Conforme Lopes e Macêdo (2011, p. 21), o termo pode ser significado como “plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula”. Tudo isso pensado a partir de uma questão crucial: o que os alunos precisam aprender. Ou seja, o currículo seria um guia que determina o que todos os alunos aprenderão por meio de uma educação formal de qualidade. Essa compreensão que é familiar por pertencer a um senso comum na educação, pode estar presente inclusive no meio acadêmico (Lopes e Borges, 2017).

Quando ingressei no Mestrado em Educação, POSEDUC/UERN, percebi ao ler Silva, que “a abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)” (2010, p. 14). Essa foi uma das primeiras leituras que me permitiu refletir sobre currículo sob a ótica do pós-estruturalismo, compreendendo que um determinado discurso apenas constrói um sentido para o que é currículo. Portanto, tudo o que eu pensava sobre currículo é currículo, haja vista ser um modo de significar, mas também compreendi que, pelo

mesmo motivo, currículo não é nada daquilo, por ser cada uma daquelas coisas apenas atribuição de sentidos (Lopes e Macedo, 2011).

Além disso, apreendi que existe um vasto campo de estudos na área, com diversas perspectivas e significações. Minha compreensão do que é currículo vem sendo construída nesse novo percurso formativo, a partir de leituras e discussões das disciplinas e no grupo de estudos do qual faço parte, o Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino - GEPCE.

Hoje tenho clareza que:

[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. (Lopes e Macedo, 2011, p. 40)

No entanto, este cenário de disputa entre as diferentes teorias de currículo não é exclusivo destas que, em determinados momentos, conseguem hegemonizar seus discursos, mas também dos sujeitos escolares. Nesta perspectiva Lopes e Macedo expressam (2011, p. 41): “Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Pensemos no contexto escolar no qual se inserem novas políticas educacionais. Assim como as políticas, o currículo pode ser compreendido como texto que está sujeito a diversas interpretações. A escola é constituída pela diversidade de valores, de linguagens, de vivências, de conhecimentos e de uma gama de significações que cada sujeito faz do mundo ao seu redor.

É assim que os sujeitos escolares se inserem nesse cenário de disputa pela atribuição de sentidos para o currículo na escola, refletindo, debatendo e significando o tempo todo em suas ações o que entendem ser o melhor ensino. Enquanto prática de significação, o currículo pode ter diferentes sentidos, o que torna sua discussão uma tarefa complexa, mas, necessária em várias instâncias educacionais, especialmente dentro das escolas, por representantes de toda a comunidade escolar (Lopes e Macedo, 2011).

A minha compreensão de currículo como prática discursiva, prática de poder, prática de significação e de atribuição de sentidos (Lopes e Macedo, 2011), influenciou a presente pesquisa sobre a política de alfabetização em apreço, pois passei a compreender que no cotidiano escolar podem coexistir diversas maneiras de se interpretar e se colocar em prática

políticas educacionais. De acordo com Lopes e Macedo, “a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino”. (2011, p. 105). Assim, acredito que a escola e os professores, não mantêm uma relação de submissão frente às políticas. De forma ativa, estes possibilitam a interação entre novas propostas de políticas educacionais e os saberes construídos pela escola, o que faz com que estas não sejam meramente implantadas (Ball, 2009) submetendo-as a uma nova interpretação.

### 2.3.3 Performatividade por Stephen Ball

Aqui discuto o conceito de performatividade na perspectiva do pesquisador inglês Stephen Ball (2010; 2005; 2002), que em meio as conjunturas de políticas educacionais que emergiram em seu país, em um período marcado por reformas econômicas e também educacionais, produziu uma vasta bibliografia.

A cultura da performatividade em nossa sociedade tem particular influência no meio educacional na atualidade, pois as políticas de educação vêm sendo pautadas sob forte interferência de organismos internacionais, que indicam diretrizes, e estas influenciam as políticas educacionais em muitos países. Conforme Ball (2002, p. 3):

Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções[...].

Essas instituições não apenas ditam o ritmo da economia mundial, também têm interesses na educação, o que compreendo como forças externas que tentam regular<sup>3</sup> a atividade educacional. Neste cenário, Ball (2005, p. 543) apresenta o conceito de performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Compreendida como cultura por estar arraigada no dia a dia de nossas instituições, essa tecnologia permeia políticas, projetos ou programas educacionais, envolvendo cada vez mais os sujeitos escolares.

---

3 Por mais que essas formas de poder tentem regular a atividade educacional, os países reinterpretem e ressignificam as políticas, o que significa que não fazem exatamente o que estas instituições ditam.

Ao se referir a performatividade como um método de regulamentação, Ball (2005) nos apresenta uma força que tenta controlar os contextos educacionais como se fosse possível prever o que vai acontecer, o que implica em pressões sobre o trabalho do professor. Desta forma, “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (Ball, 2002, p. 4, grifo do autor). Neste sentido, para a compreensão do conceito de performatividade em Ball, faz-se necessário considerar o que o autor discute em relação aos conceitos de profissionalismo e de gerencialismo.

Ball (2005, p. 541) pensa o profissionalismo como “uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno [...] baseia-se na reflexão moral”. Compreendo o profissionalismo marcado pela autenticidade do professor que pensa a sua prática, ponderando entre a sua cultura e as necessidades e demandas da sociedade; um profissional autônomo que tem consciência do que é ser professor, de como desenvolver o seu trabalho.

Na contemporaneidade surge um novo profissionalismo ou pós-profissionalismo que acompanha a performatividade:

[...]primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (Ball, 2005, p. 542, grifo do autor)

Dessa forma, temos um novo profissionalismo, dependente de regras e orientações geradas externamente, limitando-se a apresentar um desempenho dentro do esperado. Não existe espaço para a criação profissional, não existe essa autonomia, a cultura da performatividade intervém nas subjetividades, restringindo a ação do professor. “Em outras palavras, o ‘pós-profissionalismo’ está acima da ‘confiança’ e da contingência e é antagônico a elas” (Ball, 2005, p. 543, grifo do autor). Ser profissional agora significa não precisar confiar em si mesmo, mas sim, perseguir as metas a serem alcançadas, sem se permitir cometer falhas. No entanto, as interferências “não nos determinam, mas nos capacitam especificamente” (Ball, 2005, p. 547).

Os professores sofrem grande pressão nesse novo contexto, o que direciona a discussão para uma outra tecnologia, o gerencialismo. Entrelaçado com profissionalismo e a

performatividade, “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder” (Ball, 2005, p. 544), uma estratégia utilizada na reforma do serviço público que “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (p. 544). Isso representa mudança também na postura do diretor escolar, enquanto gerenciador administrativo que tem a responsabilidade de organizar a força de trabalho tornando-a competitiva e funcional (Ball, 2005).

O autor nos mostra que “no âmbito de tudo isso, os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios [...], aumentam a sua produtividade” (Ball, 2002, p. 5). O gerencialismo trabalha para incutir essa ideia, essa responsabilidade para com os resultados da instituição que são mensurados por meio de dados contabilizáveis. Como descrito por Afonso (2009, p. 21), “a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e *performances* dos estudantes”. Esse fato compõe o cenário no qual professores e outros profissionais da educação se empenham na reflexão acerca de seu trabalho, preocupados com suas imagens perante a comunidade da qual fazem parte.

Ball afirma que “nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidades” (2010, p. 39). Envolvida nessa dinâmica de regulação que trata a educação como economia, como mercado, “a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (Ball, 2005, 547). No entanto, os números não detêm a verdade, apenas estão sendo usados na tentativa de descrever uma faceta da realidade.

Com essa compreensão da cultura da performatividade, do profissionalismo e do gerencialismo, como mecanismos que fazem parte do atual contexto educacional, percebe-se um discurso que articula mecanismos políticos, modelos de escolas e de profissionais por meio da regulamentação presente nas reformas educacionais, expressas em políticas públicas<sup>4</sup>. Nessa perspectiva, a performatividade é tomada como um conceito potente na análise do contexto de políticas públicas em nível local, a exemplo do PROALE colocado em atuação pelas escolas campo de pesquisa desta investigação (Ver seções 4 e 5).

---

4 A respeito da performatividade em políticas públicas e, mais especificamente, em políticas de currículo, ver Lopes e Lopez (2010).

## 2.4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Sobre pesquisa qualitativa, Bodgan e Biklen (1994, p. 16, grifo dos autores) expressam que os dados “são designados por *qualitativos*, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Nessa perspectiva, ao buscar compreender a atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE, a pesquisa qualitativa se constituiu como a mais apropriada para a realização do estudo, pois possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas pessoas envolvidas com o fenômeno e os significados presentes nas relações que estabelecem no cotidiano da prática pedagógica. Adotar o procedimento exploratório permitiu “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2002, p. 41).

Como local de pesquisa, elegi três escolas de Redes Públicas na cidade de Angicos – RN, município no qual resido e exerço minha atividade profissional, vivência que me instigou a buscar esta pesquisa com o intuito de compreender o fenômeno em torno da relação entre sujeitos escolares e uma política educacional.

A pesquisa foi realizada apenas em escolas da zona urbana, pois as escolas da zona rural não foram contempladas com o PROALE, tendo em vista a forma de organização das turmas que não se enquadravam nas especificações da política<sup>5</sup>. No que se refere às escolas urbanas, incluí na pesquisa as três escolas públicas que trabalharam com o PROALE. Tal escolha, do ponto de vista metodológico, justifica-se por se ter mais elementos empíricos para a análise na pesquisa, pois acredito que isto tornou o trabalho mais substancial. Também foi considerado o fato dessas escolas apresentarem boas condições de funcionamento e o quadro de professores completo (Tura, 2008). Das escolas, que estão situadas em bairros distintos, duas são vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Angicos e uma escola à Rede Estadual de Ensino do RN. Uma das instituições municipal oferta ensino fundamental anos iniciais e finais, além da modalidade de jovens e adultos. A outra instituição municipal trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; a escola da Rede Estadual trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando turmas do ciclo de alfabetização pela manhã e à tarde, e a

---

5 Informação fornecida durante conversa informal com a coordenadora do PROALE da Secretaria Municipal de Educação, em Angicos, em 10 de outubro de 2023, esclarecendo que as turmas de anos iniciais nas escolas da zona rural estavam organizadas de forma multisseriada.

modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Para garantir o anonimato das escolas, estas foram identificadas de modo fictício como Escola Vivaz, Escola Confiança e Escola Âmago, escolha relacionada a localização de cada uma delas.

O delineamento da pesquisa inclui pesquisa bibliográfica “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Assim, optei por realizar uma pesquisa do tipo estado da arte em bases de dados que disponibilizam arquivos eletrônicos de estudos científicos, sendo elas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os estudos selecionados discutem políticas de alfabetização e letramento, conforme apresentado na seção 3 deste trabalho. Este tipo de pesquisa permite visualizar em que acepção as políticas de alfabetização vêm sendo abordadas nas pesquisas, quais circunstâncias estão sendo discutidas.

Utilizo a pesquisa documental com análise de documentos do PROALE e das escolas. Conforme expressam Lüdke e André (2018, p. 45 – grifo dos autores):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

O PROALE contém material de apoio impresso, ou seja, “os materiais didáticos desta proposta são contextos de aprendizagem (alfabetização e letramento) do aluno e contexto/conteúdo de aprendizagem do professor, material da sua formação na reflexão da sua prática” (Simonetti, 2018, p. 27). Esses documentos são importantes para análise, pois eles apresentam orientações relacionadas à formação continuada do professor e ao ensino, além das atividades propostas para os alunos, o que contribuiu nesta pesquisa à abordagem do Contexto de Produção de Texto, vislumbrando como a política se apresenta nesse material e também identificando indicações para a busca de outros textos que conformem esse contexto e para a abordagem do Contexto de Influência. O contato com outros documentos escolares, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico – PPP, permitiram refletir acerca de momentos em que a política foi colocada em atuação nas escolas.

Além das pesquisas bibliográfica e documental, realizei a pesquisa de campo a qual “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas” (Gil, 2002, p. 53). Assim, esta etapa contemplou aplicação de questionários e entrevistas

semiestruturadas com quatro professoras e uma coordenadora pedagógica. Bodgan e Biklen explicam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134).

Em um trabalho de abordagem qualitativa, os dados são construídos e não apresentam respostas prontas, é preciso analisá-los a partir do referencial teórico constituído, para então descrever a realidade observada. Conforme Gibbs (2009, p.17):

[...] os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais.

Assim, os dados construídos foram analisados, interpretados e descritos fornecendo uma compreensão do objeto de estudo. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 49), “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”.

A partir dos objetivos da pesquisa, selecionei etapas a serem seguidas, além de recursos e estratégias a serem utilizadas, que permitiram ampliar a visão sobre o objeto de estudo e a análise da atuação do PROALE nas escolas campo de pesquisa.

### **3 PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Esta seção apresenta uma pesquisa do tipo estado da arte sobre políticas de alfabetização e letramento com o objetivo de mapear o que vem sendo pesquisado sobre o assunto nos últimos cinco anos. Este tipo de pesquisa possibilita organizar informações sobre uma determinada área de conhecimento, através do levantamento de produções. Conforme Ferreira, pesquisas do tipo estado da arte “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (2002, p. 258).

O estado da arte representa o ponto atual de uma área de estudo, em um determinado momento, servindo como referência para analisar as circunstâncias nas quais determinada temática vem sendo discutida. Configura-se como uma atividade crítica e reflexiva na qual é possível interagir com diversos autores analisando perspectivas da temática pesquisada, oportunizando formular observações e conclusões em um novo texto produzido a partir dessa reflexão. Por meio do Estado da Arte é possível que se “examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski e Ens, 2006, p. 39).

Considerando o objeto de investigação, empenhei em buscar pesquisas que, assim como a minha, discutem políticas educacionais pensadas a partir das implicações que envolvem a alfabetização inicial no país, levando às escolas proposições de mudanças por meio de conceitos e abordagens, envolvendo metodologias, estratégias, principalmente a partir da formação de professores em serviço. Como afirma Mainardes (2018a, p. 306), “as pesquisas precedentes são revisadas principalmente como uma fase preparatória para a realização de novos projetos de pesquisa”, o que permitirá familiarizar-me com conhecimentos relacionados a minha temática de pesquisa.

Assim, as produções científicas aqui analisadas permitiram visualizar em que acepção as políticas de alfabetização vêm sendo abordadas nas pesquisas, quais sentidos de alfabetização e letramento estão presentes nessas produções e nas políticas que são objetos de análises dessas pesquisas, como são compreendidas as relações que se estabelecem entre estas políticas e os sujeitos na escola.

Para tanto, a discussão está organizada em tópicos, iniciando com as escolhas metodológicas onde descrevo as etapas que transcorri na elaboração deste estado da arte, as

bases de dados utilizadas, os critérios de análise dos textos, os estudos selecionados. No segundo tópico discuto os encontros e diferenças nas produções, começando com o termo “qualidade na educação”, uma busca constante que impulsiona a formulação de novas políticas educacionais; em seguida observo as concepções de alfabetização e letramento abordadas nos estudos e finalizo o segundo tópico analisando como os textos abordam a percepção e atuação dos professores diante das políticas de alfabetização investigadas. O terceiro tópico, Algumas Considerações, traz as conclusões do estado da arte.

### 3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Considerando minhas vivências com a prática, conforme expressei anteriormente, a pesquisa com o estado da arte serviu também para eu confrontar essas experiências com outras que foram objeto de estudos em que seus pesquisadores, profissionais da educação básica que vivenciaram experiências semelhantes, analisaram políticas de alfabetização e letramento.

Para iniciar as fases metodológicas que estruturam o estado da arte, estabeleci o recorte temporal de cinco anos, 2018 a 2022, para análise de estudos mais recentes, considerando “que em algumas pesquisas do tipo ‘Estado da Arte’ é estabelecido um recorte temporal, visando delimitar o quantitativo de material a ser analisado [...], especialmente se o tema investigado tiver sido muito explorado na pesquisa em Educação ao longo da história” (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p. 19, grifo dos autores), como no caso de pesquisas que abordam políticas de alfabetização.

Como bases de dados defini a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>6</sup> e o Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES<sup>7</sup> por serem duas das maiores bases onde encontram-se arquivadas de forma eletrônica produções científicas de diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, especificamente teses e dissertações, que são os tipos de trabalhos científicos que decidi analisar. Teixeira (2023, p. 11) caracteriza teses e dissertações como “textos mais apropriados para a análise desenvolvida no âmbito das pesquisas caracterizadas como EA, já que são documentos primários, portadores de relatórios completos e mais

---

6 <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

7 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

aprofundados dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores em formação e seus orientadores [...]”.

Na sequência, para definir os descritores, pensei em palavras que estavam relacionadas à temática políticas curriculares de alfabetização, políticas públicas, alfabetização, letramento, formulando os descritores com palavras articuladas: alfabetização e letramento e política de alfabetização. A pesquisa ocorreu em agosto de 2023 e na oportunidade, além dos dois descritores mencionados, realizei uma busca com a palavra “PROALE”, sigla de Projeto de Alfabetização e Letramento, no entanto, nada foi localizado nas bases de dados utilizadas.

No dia 25 de agosto de 2023, realizei a pesquisa na BDTD, inicialmente com o descritor alfabetização e letramento<sup>8</sup>, sem a utilização de filtro, obtendo o resultado original de um mil e vinte e dois (1.022) trabalhos. Ao utilizar o recorte temporal de 2018-2022 e o filtro de idioma Língua Portuguesa, o resultado encontrado foi trezentos e sessenta e seis (366) trabalhos. A quantidade significativa de estudos encontrados justifica-se pelo fato de as palavras alfabetização e letramento serem utilizadas em diversos contextos, não se aplicando apenas ao processo inicial de aprendizagem da língua escrita, assim, com a leitura dos títulos já foi possível uma primeira seleção, seguida pela leitura dos resumos.

Para uma seleção inicial dentre os trezentos e sessenta e seis (366) estudos, excluí os que não discutem políticas educacionais de alfabetização e letramento, desta forma, saíram trabalhos que abordam estratégias e recursos de ensino, questões de inclusão da pessoa com deficiência, uso de tecnologias digitais, letramento em áreas de conhecimento, enfim, estudos que não tratavam sobre colocar uma política de alfabetização e letramento em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foi utilizado como critério de exclusão os trabalhos que não eram empíricos e os produzidos no âmbito de mestrado profissional. Considerando os critérios mencionados, essa primeira busca foi encerrada com a seleção de dois (2) estudos.

Ainda na BDTD, ao utilizar o descritor política de alfabetização<sup>9</sup>, um mil, duzentos e noventa e seis (1.296) estudos foram encontrados, sendo reduzidos para quatrocentos e cinquenta e cinco (455) após aplicação do mesmo recorte temporal e utilização do filtro idioma língua portuguesa. A partir do uso dos mesmos critérios de exclusão, a pesquisa com esse

---

<sup>8</sup><http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>

<sup>9</sup><http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=pol%C3%ADtica+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&type=AllFields&filter%5B%5D=language%3A%22por%22&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2018+TO+2022%5D%22&limit=20&sort=relevance>

descriptor resultou na seleção de oito (8) estudos. Desta forma, um total de dez (10) trabalhos foram escolhidos nesta base de dados para a análise.

**Quadro 1 - Resultados da pesquisa com descritores na BDTD**

<b>Descriptor</b>	<b>Resultado original</b>	<b>Resultado pós-filtros</b>	<b>Resultado refinado</b>
Alfabetização e letramento	1.022	366	02
Política de alfabetização	1.296	455	08
<b>TOTAL</b>	<b>2.317</b>	<b>821</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A pesquisa na base de teses e dissertações da CAPES foi realizada em 27 de agosto de 2023, inicialmente com o descriptor alfabetização e letramento<sup>10</sup> e resultou em 1319 achados. Ao inserir o recorte temporal de 2018-2022, ficaram 659 estudos. Conforme já mencionado no relato da pesquisa na base de dados BDTD, utilizei os mesmos critérios de exclusão, encerrando a pesquisa com esse descriptor, selecionei oito (8) estudos. Assim, seguimos para a pesquisa com o descriptor “política de alfabetização”<sup>11</sup>, encontrando originalmente cento e dois (102) trabalhos e após aplicar o mesmo recorte temporal, permaneceram 62 estudos. Ao utilizar os critérios de exclusão, finalizei a pesquisa com a escolha de três (3) estudos para comporem a análise deste estado da arte. Um total de onze (11) trabalhos da CAPES foram analisados.

**Quadro 2 - Resultados da pesquisa com descritores na CAPES**

<b>Descriptor</b>	<b>Resultado original</b>	<b>Resultado pós-filtros</b>	<b>Resultado refinado</b>
Alfabetização e letramento	1.319	659	08
Política de alfabetização	102	62	03
<b>TOTAL</b>	<b>1.421</b>	<b>721</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Durante a pesquisa na BDTD, alguns trabalhos cujos títulos me interessaram, apresentaram erro no link de acesso ao resumo, ficando impossibilitada de avaliar. Na CAPES, encontrei alguns que os títulos também chamaram minha atenção, no entanto, a divulgação não estava autorizada pelos autores. Observei que no geral, as bases disponibilizam diversos estudos relevantes, porém, se fez necessária algumas exclusões por não considerar pertinentes à produção desta pesquisa.

**Quadro 3 - Trabalhos selecionados na BDTD com o descriptor alfabetização e letramento**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação Docente: entre	SOUZA, Abda Alves Vieira de	2018	Universidade Federal de Alagoas	Tese

10 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

11 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

saberes e fazeres				
O PNAIC e as Práticas de Alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores	SOUSA, Elis Maria de	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

**Quadro 4 - Trabalhos selecionados na BDTD com o descritor política de alfabetização**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>
Percepções de Professoras Alfabetizadoras do Município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	CONCEIÇÃO, Sheila Pedrosa da	2018	Universidade Federal do Rio Grande	Dissertação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetização e seus formadores	NEVES, Edna Rosa Correia	2018	Universidade de São Paulo	Tese
O Encontro como Espaço Tempo de Formação: professoras encontram e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro	ESPINDOLA, Neila Monteiro	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Barra do Corda (MA): Reflexões sobre a formação docente	ALMEIDA, Frairon César Gomes	2019	Universidade do Vale do Taquari	Dissertação
Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente: Estudo do PNAIC no Contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016	FERREIRA, Caroline Foggiato	2019	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais da Escola Bosque: Limites e Possibilidades	REIS, Larina Gabriela Lima dos	2019	Universidade Federal do Pará	Dissertação
O movimento da Política de Formação Continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores	FELIX, Carla Fernanda Figueiredo	2020	Universidade Federal de São Carlos	Tese
O Programa Mais Alfabetização na Visão de Professoras Alfabetizadoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS	SILVA, Eliane Damasceno da	2021	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

**Quadro 5 - Trabalhos selecionados no repositório da CAPES com o descritor alfabetização e letramento**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>
Contribuições da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC	RIBEIRO, Deniele Miranda Alves	2019	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação
Aproximação entre Teoria e Prática na Formação Continuada de Alfabetizadores no Município de Guajará-Mirim-RO: O Olhar do Professor	ROCA, Rosely Furtado	2019	Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Dissertação
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Ótica das Professoras Alfabetizadoras do Município de Juazeirinho/PB (2013-2017)	SILVA, Milene Trajano da	2019	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação
O Saber-Fazer Docente: Uma Análise do Processo de Didatização dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	SOARES, Graciely Garcia	2020	Universidade de Brasília	Dissertação
Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise da Contribuição do PNAIC no Município do Rio de Janeiro	AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de	2020	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação e Prática Docente na Perspectiva do Letramento	DONAT, Celita	2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Dissertação
O PROLER e sua Relação com as Práticas Sistemáticas Significativas de Alfabetização: Pressupostos Teóricos, Orientações e Narrativas sobre as Práticas de Ensino e de Avaliação da Leitura e da Escrita	SILVA, Andréa Duarte da	2022	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
A Formação Continuada de Professoras/ES pelo PNAIC: Repercussões na Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro (SC)	VIEIRA, Angelita Aparecida de Souza	2022	Universidade do Planalto Catarinense	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

**Quadro 6 - Trabalhos selecionados no repositório da CAPES com o descritor política de alfabetização**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>
Formação Continuada no Âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Jaguaquara-BA	BRITO, Regivane dos Santos	2018	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no Município de Ananindeua-PA	MIRANDA, Mayranda Carvalho	2020	Universidade Federal do Pará	Dissertação
Formação Continuada e Prática Pedagógica: Um Retrato do Programa “Mais Alfabetização” em Teixeira de Freitas - Bahia	OLIVEIRA, Paulo Vinícius Brito dos Santos	2020	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dos vinte e um (21) trabalhos selecionados, três (03) são do Rio Grande do Sul, dois (02) de São Paulo, dois (02) do Rio de Janeiro, dois (02) de Alagoas, dois (02) do Pará, um (01) da Paraíba, um (01) de Goiás, um (01) de Mato Grosso do Sul, um (01) de Rondônia, um (01) de Pernambuco, um (01) do Distrito Federal, um (01) de Santa Catarina, um (01) de Mato Grosso, um (01) da Bahia e um (01) de Espírito Santo.

### 3.2 ENCONTROS E DIFERENÇAS NAS PRODUÇÕES

A partir da leitura dos trabalhos<sup>12</sup> listados nos quadros 3, 4, 5 e 6, realizei o fichamento dos textos considerando os objetivos traçados por seus autores, o percurso das pesquisas e os resultados encontrados. Neste contexto, busquei observar como esses trabalhos apresentam as relações que se estabelecem entre a alfabetização, as políticas públicas e os professores alfabetizadores.

Dos textos analisados, dezessete (17) pesquisam a política Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e dentre estes, um (01) também trata do programa Alfa e Beto; três (03) pesquisam o programa Mais Alfabetização; e um (01) o Programa de Letramento do Recife – PROLER.

---

<sup>12</sup> Leitura do resumo, introdução, análise de entrevistas e questionários. Quando necessário, leitura de trechos do referencial teórico ou das considerações finais para esclarecimentos.

### 3.2.1 Qualidade na educação

Os estudos analisados trazem em seus textos uma contextualização da alfabetização no Brasil, geralmente apresentando dados referentes ao índice de analfabetismo, o que coloca os resultados insatisfatórios do ensino inicial da língua escrita como um problema persistente na educação do país, conseqüentemente, impulsionador da formulação de políticas públicas. Neste sentido, Magda Soares (2021a, p. 10) expressa:

As respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão graves conseqüências, não têm produzido efeito: de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, cancelados e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal.

A autora discorre sobre a realidade na qual diversas políticas de alfabetização vêm sendo formuladas e implantadas no país nas últimas décadas cujos discursos culminam na justificativa de que as políticas de alfabetização surgem da busca pela qualidade na educação. Conforme afirma a pesquisa de Reis (2019, p. 77), “a incessante busca pela qualidade e universalização levou a educação brasileira às reformas educacionais para a implementação de novas políticas para educação”. Soares entende que “essa reincidência do tema ‘qualidade’ torna-se ainda mais evidente quando, no âmbito da escolarização básica, privilegia-se a questão da qualidade da alfabetização” (2021b p. 52, grifo da autora).

Os estudos selecionados dão grande ênfase à formação de professores em suas análises. Ao pesquisar sobre o Programa Mais Alfabetização – PMALFA, Silva (2021, p. 16) argumenta que “a falta de formação inicial desses assistentes e de formação continuada aos alfabetizadores é destacada como um grande entrave para a qualidade da Educação Pública Brasileira”. De acordo com a autora, assistentes de alfabetização são voluntários sem formação na área de pedagogia, selecionados pela política em questão para auxiliarem os professores no trabalho de alfabetização. Também destaca como negativo o fato da formação continuada ofertada pelo programa não ser ministrada por professores universitários, como ocorria na política Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Silva, 2021).

Sobre o PNAIC, Brito (2018, p 18) diz que “a formação continuada é o principal eixo do Programa e tem sido considerada pelas políticas educacionais como um componente essencial para a melhoria da qualidade da Educação Básica”. Por mais que existam diversos

fatores responsáveis, o professor aparece no cerne da questão, pois “dentre todos os insumos necessários, a qualidade da educação é, sem dúvida, mais diretamente dependente do perfil dos seus profissionais, especialmente dos professores, considerando sua qualificação e sua valorização profissional”, é o que expressa a pesquisa de Oliveira (2020, p 88). Frangella e Oliveira (2017, p. 27) explicam que:

Essa associação entre formação e desempenho tem se propagado nos discursos sobre políticas curriculares de formação de professores, corroborando a produção de demandas que realçam o caráter comportamental dos currículos e contribuindo para o desenvolvimento de mecanismos de controle sobre o ensinar e o aprender com a consequente responsabilização do professor ante os resultados.

Certamente, integrar a formação dos professores e os resultados alcançados, se configura como uma forma de pressão que leva estes profissionais a modificarem a sua prática na tentativa de corresponder aos padrões de desempenho estabelecidos por essas políticas. Nesta perspectiva, as propostas de intervenção presentes nas políticas contemplam, além da formação de professores, alternativas metodológicas e distribuição de material didático, entre outras ações que tensionam o currículo escolar, tentando hegemonizar sentidos e controlar esse currículo. Em sua pesquisa sobre a política PNAIC, Almeida (2019, p. 26) aponta que “por meio do PNAIC tem-se a origem de um Currículo Nacional direcionado para a alfabetização de crianças, cujo objetivo era assegurar-lhes o direito à uma educação de qualidade”.

Neste sentido, o PNAIC acompanha o que vem ocorrendo com as políticas curriculares, ou seja, “nas últimas décadas, as políticas curriculares, tanto no Brasil quanto em outros países, vêm se desenvolvendo com base em um discurso que conecta currículo com qualidade da Educação” (Lopes, 2012, p. 13). Essa conexão não se estabelece apenas entre qualidade da educação e currículo, acrescenta-se também, como descrito por Frangella e Oliveira (2017, p. 22), que “é possível perceber a articulação discursiva que conecta o discurso da melhoria da qualidade da educação com reformulação curricular, formação de professores e avaliação”. Enquanto a proposição de formação de professores corrobora para que as práticas pedagógicas sejam alinhadas às reformulações curriculares propostas, as avaliações externas, por sua vez, atuam como estratégia que controla o trabalho da escola ao equipararem os resultados obtidos, à qualidade da educação almejada.

Tais aspectos discursivos podem ser observados tanto em documentos de organismo multilaterais, quanto em documentos advindos das políticas públicas ao abordarem o processo de ensino-aprendizagem e conhecimentos considerados importantes a serem ensinados na

escola (Lopes, 2012). Nesse sentido, Souza (2018) discute em seu estudo dispositivos legais que surgiram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, entre os quais cita o Plano Nacional de Educação – PNE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEB.

Esses novos documentos norteadores da educação brasileira podem ser considerados divisores de águas no que diz respeito ao saber a ser ensinado, pois trouxeram uma proposta de reformulação do currículo da educação básica nacional, mudança das concepções teórico-metodológicas que, até então, orientavam a prática educativa brasileira (Souza, 2018, p 57).

Isso que a pesquisadora acima indica como mudanças, remete a uma associação entre o que será trabalhado nas salas de aula, o conhecimento que deve ser ensinado aos alunos e qualidade (Lopes, 2012). Lopes destaca, há “a necessidade de problematizar essa aparente obviedade, na medida em que ela pode ser interpretada como a hegemonização de uma determinada significação de qualidade e também de uma determinada significação de currículo” (2012, p. 14).

Ao discorrer em sua pesquisa sobre algumas políticas de formação de professores alfabetizadores, Aguiar (2020) percebe a escola como fracassada no intuito de alfabetizar, afirmando: “a escola não logrou êxito em ensinar a todos os alunos habilidades de leitura, escrita e matemática, além dos demais conteúdos previstos para serem alcançados em cada ano [...]” (2020, p 70). Ao afirmar que uma escola na qual os alunos não conseguiram aprender os conteúdos programados é uma escola que fracassa, estabelece uma ligação entre aquisição de conteúdos e a qualidade do ensino. Nesse estudo, que tem como objeto o PNAIC, afirma que este programa traz, em seus eixos, novos conteúdos para a alfabetização. Esses novos conteúdos são apresentados como direitos de aprendizagem (Aguiar, 2020).

Na pesquisa sobre o PNAIC realizada por Espindola (2018), a pesquisadora relata que a política tem sofrido inúmeras críticas de pesquisadores do campo do currículo, que questionam os direitos de aprendizagem pré-determinados e tratados como conteúdo. Para Lopes (2012, p. 17), “nos mais diferentes contextos nos quais as políticas curriculares se desenvolvem, dentre eles as escolas, há muitos rastros de enfoques instrumentais, às vezes inclusive com destaque, principalmente no que concerne à tendência prescritiva”.

A prescrição, presente nas políticas, remete a outra perspectiva de problematização sobre a qualidade da educação pretendida: a aferição da aprendizagem dos alunos, haja vista os

resultados serem indicadores de nível de qualidade nas políticas de avaliação externa, considerando-se os conteúdos que foram aprendidos ou não (Lopes, 2012).

A política PNAIC é um exemplo disso. Conforme o trabalho de Sousa (2019, p.57):

A garantia pelos direitos de aprendizagem é aferida através de avaliações externas. O PNAIC (2017) em seu artigo 5º normatiza a garantia de aprendizagem, com objetivo na redução da distorção idade-série, através da melhoria do índice do IDEB, além do aperfeiçoamento da formação de professores, o que estava previsto também no PNAIC (2012).

Assim, políticas de alfabetização além de abordarem a questão da formação de professores e tensionarem o currículo, trazem a avaliação como, conforme aponta o estudo de Reis (2019, p 57), “o principal instrumento aferidor da qualidade, ao lado do IDEB (2007); dessa forma, as formações têm como foco a melhoria da educação básica, regulando a formação com vistas aos resultados”. Conforme a pesquisa de Souza (2018 p 58) “paralelamente à implementação dessas políticas públicas, o governo federal implementou um sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira: O SAEB [...] para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. A apresentação da avaliação enquanto ferramenta para aferir a qualidade é acompanhada pelo discurso de que a mesma é utilizada para que se possa estabelecer um planejamento no intuito de melhorar o ensino e conseqüentemente, melhorar a educação, inferindo que as avaliações são necessárias no contexto de crise enfrentado pela educação.

Na visão de Frangella (2020, p. 561), “o discurso de crise é um mobilizador potente no encadeamento de processos de significação para a educação, principalmente na relação estabelecida com a ideia de qualidade”, dessa forma, a autora analisa o significante qualidade afirmando que “a qualidade da educação ou falta dela coloca-se como questão e fomenta o discurso de crise”. A partir daí, revela-se as intervenções governamentais por meio de projetos e políticas que acabam por interferir no currículo escolar, sendo a formação de professores uma das principais estratégias utilizadas. Para tanto, investimentos são feitos e a avaliação é uma ferramenta de controle utilizada sob a ótica de que é necessário acompanhar os resultados alcançados e justificar tais investimentos.

Em consonância com o exposto, Magda Soares afirma que além de buscarem fatores que determinam essa qualidade, embates em torno da alfabetização comumente também abordam a avaliação dos resultados de aprendizagem enquanto estratégia para aferir a qualidade (Soares, 2021b). Assim, a autora expressa que a análise “da avaliação dos resultados do

processo de alfabetização [...], se faz ora em termos da produtividade do processo, ora em termos da natureza e do nível dos conhecimentos e habilidades adquiridos [...]" (Soares, 2021b, p. 53). Neste sentido, a avaliação considera fatores como a evasão e repetência, além de aferir os comportamentos de leitura e escrita (Soares, 2021b). Dessa forma, os resultados da avaliação são utilizados para planejamento e formulação de novas políticas, iniciando um novo ciclo na busca incessante pela qualidade na educação.

A qualidade da educação foi abordada nos estudos selecionados tanto sob a perspectiva de fatores determinantes da qualidade da alfabetização, quanto na perspectiva da busca em aferir essa qualidade (Soares, 2021b). Na primeira perspectiva, trazem a formação continuada fomentada por políticas públicas como estratégia para melhorar os resultados escolares, já que a ausência desta pode ser considerada um entrave para a educação. Outro fator apresentado é direcionado para o currículo escolar, desta forma, os estudos discutem que as políticas estabelecem relação entre qualidade e o que é ensinado em sala de aula (Lopes, 2012), incluindo conteúdos essenciais, abordagens metodológicas e material didático. Na perspectiva de aferir a qualidade, as pesquisas apresentam as avaliações externas como instrumento que mede os resultados, mas também direcionam novas políticas educacionais, configurando como ferramenta de controle. Tais aspectos me levam a concluir, conforme afirma Frangella, que "diferentes demandas, sob a égide da qualidade, mobilizam e disputam significações e projetos para a educação" (2020, p. 559).

### **3.2.2 Alfabetização e letramento nos estudos analisados**

Considerando os descritores utilizados na pesquisa desse estado da arte, com foco em análise de estudos sobre políticas públicas de alfabetização, considero pertinente observar como as pesquisas abordam os processos de alfabetização e letramento em seus textos. Neste sentido, nas vinte e uma pesquisas, percebi diferentes posicionamentos a respeito desses processos. Contudo, no que se refere a relação alfabetização/letramento, os estudos analisados os veem como diferentes, mas indissociáveis e simultâneos, ocorrendo que um desses estudos compreende que separar alfabetização e letramento com conceitos diferentes representa uma dicotomia (Espíndola, 2018).

Treze trabalhos deixam claro a compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento. Um estudo afirma compreender a alfabetização como processo discursivo. Outras seis pesquisas mencionam a alfabetização na perspectiva do letramento somente ao analisarem

e apresentarem os textos das políticas pesquisadas, não se posicionando de forma evidente sobre essa relação.

Na pesquisa de Roca (2019, p. 54), a autora expressa: “neste estudo, nos aliaremos aos teóricos que compreendem alfabetização e letramento como processos distintos, embora indissociavelmente complementares”, afirmando ser o letramento, uma parcela importante para o processo de alfabetização, unindo a aquisição do sistema de escrita e seu uso social. Aguiar (2020, p. 36), em sua pesquisa diz que “é preciso compreender a distinção e a indissociabilidade desses conceitos, pois sua compreensão como meros sinônimos é imprecisa e conduz a equívocos conceituais e práticos”. A autora afirma ainda se ancorar em Magda Soares para aprofundar e superar “entendimentos superficiais” em relação ao processo inicial de aprendizagem da língua escrita (Aguiar, 2020). Seguindo na mesma perspectiva, Ribeiro (2019, p. 17) diz ser “preciso reconhecer as especificidades da alfabetização sem dissociá-las do processo de letramento [...], pois não se alfabetiza para depois letrar, ou vice-versa”. Assim, essas pesquisas reconhecem que alfabetização e letramento são processos com especificidades próprias. Conforme Magda Soares:

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais [...] em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas [...] (Soares, 2004 p. 16).

A autora defende que os dois processos possuem especificidades e ao mesmo tempo são indissociáveis, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica, ponderando que suas reflexões podem trazer sobressaltos, por aparentar ser uma proposta contraditória para alguns de seus interlocutores (Soares, 2004).

Silva (2022) destaca a importância de pressupostos teóricos pautados na perspectiva da alfabetização e letramento. Ao investigar a política Programa de Letramento do Recife - PROLER, a pesquisadora diz “trilhar um caminho que nos ofereça subsídios para investigar práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento com base no ensino da escrita e da leitura” (Silva, p. 78).

Enquanto processos distintos e indissociáveis, a alfabetização e o letramento são significados por Sousa (2019, p. 17)) em seu estudo como: “A alfabetização difere do letramento, pois ela destina-se à etapa responsável por desenvolver a aquisição do processo da leitura e da escrita, enquanto o letramento refere-se à função social de ler e escrever. Ambos estabelecem uma correlação entre si para que se efetive a alfabetização”.

Ao separar alfabetização e letramento como duas unidades distintas, mas sem dissociá-los, o estudo de Aguiar (2020, p. 31) diz que “é necessário compreender os dois conceitos e suas particularidades, pois são processos diferentes que necessitam de competências específicas e se desenrolam por meios e formas de aprendizagem diferenciada”. A autora fundamentada em Soares (2003) e Moraes (2013), discorre sobre os dois processos como entrecruzados que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo.

No estudo de Souza (2018), a pesquisadora embasada por Moraes (2012), resgata informações sobre o período marcado pela hegemonia exercida pelo construtivismo e o discurso do letramento que levou muitos professores a acreditarem que não era necessário ensinar a escrita alfabética de forma sistemática. Assim, a autora diz que em seu estudo:

Há a compreensão de que as práticas de alfabetização não devem estar voltadas apenas para a dimensão do letramento, isto é, atividades de leitura, interpretação e produção de textos dos mais variados gêneros com os estudantes, uma vez que, atividades desta natureza não garantem que os alunos se alfabetizem (Souza, 2018, p. 51).

Essa perspectiva de compreensão aponta a alfabetização e o letramento como métodos e indica que o êxito de um, está ligado ao outro. Reafirma a necessidade de um trabalho concomitante entre atividades de alfabetização e letramento.

No estudo de Donat (2020), a autora remete à alfabetização ao dizer que “faz-se necessária uma aprendizagem que não se restrinja apenas aos aspectos específicos e rudimentares da alfabetização, ligadas unicamente a codificação e decodificação” (Donat, 2020, p. 34). Desta forma, tanto Souza (2018) quanto Donat (2020), expressam o entendimento de que a alfabetização e o letramento não devem se sobrepor um ao outro no processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Como diz Soares (2003, p. 16), “as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra”.

Ao discorrerem sobre alfabetizar letrando, demonstram como o conceito de alfabetização se ampliou ao longo das décadas. Soares (2021b, p. 64, grifo da autora) explica: “[...] é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema

convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita [...]”. Ao defenderem a alfabetização na perspectiva do letramento, essas pesquisas compreendem uma abordagem que vai além da aprendizagem de habilidades básicas para ler e escrever, mas saber como a leitura e escrita são utilizadas na prática social na vida cotidiana.

Outros estudos selecionados para este estado da arte não defendem uma determinada perspectiva de alfabetização, mas apresentam a perspectiva defendida nas políticas investigadas. Conceição (2018) ao investigar o PNAIC, afirma que este adota a alfabetização na perspectiva do letramento: “a perspectiva apresentada nos materiais do PNAIC é alfabetizar letrando, para que as crianças sejam capazes de ir além de decifrar o código, de forma a lerem e a escreverem compreendendo o sentido e percebendo a função da leitura e da escrita” (Conceição 2018, p. 117). No mesmo sentido, Félix (2020, p. 133), investigando o material de estudo do PNAIC relata que “ao analisar o primeiro caderno dos três anos (01, 02 e 03) é possível perceber a ênfase dada a alfabetização dentro da perspectiva do letramento, a função social que a linguagem exerce nos mais diversos contextos e como os estudantes precisam se apropriar disso”. Em Reis (2019, p. 176), a autora apenas menciona que “a formação continuada do PNAIC estrutura-se em quatro eixos, a saber: (1 desenvolver e ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento”. Complementando em outro momento que “a formação do docente alfabetizador está balizada na Alfabetização e na perspectiva do letramento” (2019, p. 188). Esses autores não deixam claro seus posicionamentos a respeito da relação alfabetização e letramento, pois apenas indicam como as políticas analisadas colocam essa questão.

No estudo de Espíndola (2018), a autora discute a orientação para uma alfabetização na perspectiva do letramento na política PNAIC:

A alfabetização na perspectiva do letramento ganhou, com a presença nos materiais e nos encontros do Pacto, visibilidade nos municípios visitados e passou a ser conhecida pelas professoras. Ainda que não seja unanimidade, como não poderia ser, é hoje mais praticada, disputando espaços tempos com outras práticas/teorias/práticas behavioristas, compensatórias, discursivas (2018, p. 134).

No entanto, a pesquisadora considera importante que as professoras conheçam diferentes possibilidades de trabalho como forma de exercerem sua autonomia. Com relação a alfabetização na perspectiva do letramento, expressa:

Percebo que a utilização da noção de letramento, ainda que no sentido de explicitar o caráter social da aprendizagem da língua escrita, os usos e funções sociais da escrita, tem provocado uma dicotomização entre forma e sentido [...] – o primeiro elemento do par relacionando-se a alfabetização e o segundo, a letramento – apartando dimensões de um mesmo processo de *ensinaraprender* (Espíndola, 2018, p. 81).

Essa pesquisa, diferentemente das anteriores, compreende que mesmo numa abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, ocorre uma dicotomia, afirmando que ambos processos constituem o “alfabetizar(se)”.

Tal posicionamento começa a ser esclarecido pela pesquisadora na afirmação de que “assumindo a alfabetização como processo discursivo, algumas questões precisam ser colocadas, em que a dimensão política do processo emerge: que práticas sociais de letramento são vividas na escola?” (Espíndola, 2018, p. 81). A pesquisadora leva sua discussão para uma perspectiva discursiva da alfabetização a partir de Bakhtin, e esclarece, “a noção de alfabetização como processo discursivo [...] e político de ler o mundo e nele se inscrever, compreendendo e produzindo a palavra escrita, em interação com o outro [...] também me acompanha aqui, [...] funcionando como pressuposto político e epistemológico” (Espíndola, 2018, p. 15). Para ela alfabetização e letramento é a mesma coisa, a produção de sentidos numa interação entre sujeitos, conforme a perspectiva bakhtiniana.

Os autores que se posicionam na defesa da alfabetização na perspectiva do letramento, apoiam-se na afirmação de que os dois processos são distintos, mas devem ser trabalhados de forma simultânea, considerando suas especificidades. A autora que se apoia na alfabetização como processo discursivo compreende não haver necessidade em separar conceitualmente alfabetização e letramento, pois ambos se constituem o alfabetizar-se. Nos estudos em que os autores não se posicionam em relação a perspectiva de alfabetização, alguns apenas apresentam o que está expresso nos textos da política, outros apresentam o texto da política e autores que embasam a perspectiva abordada nessas políticas.

### **3.2.3 Percepção e atuação dos professores em relação às políticas**

Considerando que é no contexto da prática que a política se efetiva podendo ser recriada através da interpretação feita pelos sujeitos escolares, considerando as especificidades do local de atuação (Mainardes, 2006), discuto nessa subseção como os estudos selecionados apresentaram as análises de como os professores, de diversos contextos escolares, se

posicionaram em relação às políticas investigadas, seja ao colocarem a política em prática, seja ao analisarem a política.

Compreendo que uma mesma política pode ser interpretada e significada por diferentes visões, considerando os contextos escolares que são únicos, conforme constatei nos estudos que investigaram o PNAIC, Pmalfa, Alfa e Beto e Proler, presentes nas pesquisas discutidas.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, é um programa do Governo Federal lançado em 2012, cujo objetivo era a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A política teve um grande alcance, sendo atuada em todo o país. “Todo o programa tinha a alfabetização como enfoque central” (Donat 2020, p. 99) e a formação estava entre os eixos norteadores. Considerando o foco do Programa, Donat (2020) analisou como as professoras participantes significavam os termos alfabetização e letramento, considerou que tiveram dificuldades em compreenderem esses conceitos conforme o material de estudo do programa.

O PNAIC contribuiu para a melhoria da qualidade da ação docente destas professoras do interior do Mato Grosso e, conseqüentemente, para que a aprendizagem dos alunos ocorresse de forma mais eficiente. No entanto, parece não ter ocorrido a compreensão aprofundada dos conceitos e das teorias estudadas, o que pode ser considerado como ponto negativo, uma vez que é a teoria que direciona a prática (Donat 2020, p. 84)

Analiso nesta passagem uma contradição evidenciada na inferência feita pela autora, uma vez que se houve “melhoria da qualidade da ação docente” e “conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos” a aparência “de não ter ocorrido a compreensão aprofundada dos conceitos e das teorias estudadas” não deveria ser mais importante do que os efeitos da ação docente.

Assim, a pesquisadora ao considerar negativo o fato de os professores não significarem os conceitos conforme descrito na política, desvaloriza o que pretende a própria política. Além disso, estabelece uma dicotomia entre teoria e prática pelo entendimento de que “é a teoria que direciona a prática”, não percebendo a indissociabilidade dessas duas dimensões. Em relação a uma professora específica, a autora afirma que “a professora C tem melhor compreensão do conceito de alfabetização, principalmente se aproximarmos sua fala da concepção de Soares (2005)” (Donat 2020, p. 99).

Na pesquisa de Ribeiro (2019, p. 115), a autora pontua que “o modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional é a mudança nos conhecimentos e crenças dos professores”, para então mudarem sua prática visando a melhoria da aprendizagem.

Esta pesquisadora também observou que na prática os professores sabem o que pertence a alfabetização e ao letramento, apenas não fundamentam teoricamente. Afirma ainda que “com base nas falas dos professores, identifica-se uma supervalorização da prática em detrimento da teoria” (2019, p. 118), isto justificaria a pouca presença de aspectos teóricos em suas falas. De forma mais sutil, a pesquisadora também expressa uma percepção negativa em relação aos professores.

Considerando que as políticas não são meramente implementadas, mas que estas são atuadas pelos sujeitos por meio de um processo que envolve interpretação e tradução (Mainardes, 2006), pondero que ao ter contato com o texto da política, os professores realizam uma leitura inicial que configura a interpretação, levando a questionamentos, “o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). Conforme esses autores, os sujeitos nesse momento realizam uma leitura política, uma decodificação que envolve rever o que já vivenciaram em sua prática, mas também pensar suas perspectivas futuras.

Essa decodificação é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave. É um processo de tomada de significado que relaciona o menor quadro ao maior (FULLAN, 2001, p. 8); isto é, prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68).

Os sujeitos escolares, especialmente os professores, têm suas preocupações com o trabalho em sala de aula, com as necessidades de aprendizagem de seus alunos, desta forma, a política não é a única a influenciar o comportamento desses sujeitos (Ball; Maguire; Braun, 2016). Aqui introduzo o outro momento da atuação da política, a tradução, que “está mais próxima às linguagens da prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69), ou seja, momento no qual o professor estabelece comunicação entre o texto da política e a sala de aula, colocando esse texto em ação por meio da atuação. Neste sentido, Ball explica:

O processo de política é interativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existente (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade. Em tudo isso, a interpretação e a tradução podem tornar-se desconecta (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 99, grifo dos autores).

Deste modo, compreendo que por meio da atuação, ocorrem interpretações e ressignificações no contexto escolar. Isso não significa, necessariamente, que os professores não compreenderam a política.

Em seu estudo, Sousa (2019) afirma que “os professores não adotavam integralmente as orientações metodológicas sobre alfabetização do PNAIC, porque em várias situações de ensino-aprendizagem ocorridas nas salas de aulas, as práticas pedagógicas não apresentavam indícios das orientações do Programa” (2019, p. 119). Em relação ao trabalho na sala de aula, Souza (2018, p. 143) relata que “ao comparar os direitos de aprendizagem do eixo oralidade e as atividades realizadas [...] na prática dessa professora, foi possível perceber que alguns dos direitos de aprendizagem sugeridos pelo PNAIC foram contemplados, ainda que parcialmente”. Para a pesquisadora, ficaram lacunas, “pois alguns direitos deixaram de ser contemplados” (2018, p. 208).

Nesta perspectiva, Tomaz Tadeu aborda que “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (Silva 1996, p. 23). É neste sentido que o currículo passa a ser disputado através das políticas, buscando definir o que deve ser ensinado e como deve acontecer esse processo. Analisando o PNAIC, a pesquisa de Souza (2018) afirma que a política elaborou um quadro de direitos de aprendizagem que representam os conteúdos que deveriam ser ensinados no ciclo de alfabetização. A pesquisadora, portanto, desconsidera que o professor em sala de aula também tem parte no poder de seleção do que ensinar.

Quanto a isso, Lopes e Macedo afirmam que “a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino”. (2011, p. 105). A política não está livre de interpretações no contexto escolar, encontra uma diversidade de valores, linguagens, vivências, conhecimentos e uma gama de significações que cada sujeito faz do mundo ao seu redor, que reverberam em suas concepções e atitudes (Ball; Maguire; Braun, 2016), estabelecendo maneiras particulares de lidar e atuar com uma política.

Na pesquisa de Aguiar (2020), a autora analisa as contribuições do PNAIC para a prática dos professores, afirmando, “a maior parte das entrevistas classificou a formação numa escala de bom a excelente. Porém, mesmo que, em quantidade bastante reduzida, também encontramos algumas críticas tecidas ao curso” (Aguiar, 2020, p. 142). Neste percurso, a pesquisadora segue discutindo suas percepções positivas em relação à política e a fala dos professores. “Com base nos discursos acima relatados pelas professoras, percebemos que a ideia da inovação foi destacada mais de uma vez [...]. Essas inovações são referidas como responsáveis por resultar em melhorias na sala de aula” (Aguiar, 2020, p. 144). Entre outros aspectos positivos, mencionou o caráter reflexivo da formação oferecida pela política, as trocas de experiência

entre os professores participantes, o incentivo e orientação quanto à utilização de jogos nas estratégias de aprendizagem (Aguiar, 2020). Porém, com relação às falas nas quais as professoras apresentavam um posicionamento crítico em relação à política, observei que a pesquisadora não se posicionou.

Já na pesquisa de Ribeiro (2019), ao analisar as dificuldades pontuadas pelos professores colaboradores, a pesquisadora expressou que “quem estrutura/planeja as políticas públicas de formação, parece desconhecer as condições históricas, sociais e econômicas do contexto de trabalho docente [...]” (2019, p. 133). Conforme expressa Ball e colaboradores, os textos das políticas tendem a se basear em uma visão otimista e, quase sempre, irrealista de como uma escola pode ser. Dessa forma, “esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação[...]” (Ball; Maguire e Braun 2016, p.14).

Neste sentido, Ribeiro (2019) refletiu que faltou coerência entre as condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada do PNAIC. “É possível observar que as condições dadas pela política de formação continuada do PNAIC e pelo município precarizaram a formação, por não prover as condições materiais e financeiras, bem como o tempo [...]” (Ribeiro, 2019, p. 139). A autora acredita que os problemas de políticas anteriores persistiram no PNAIC.

Numa perspectiva pós-estruturalista, compreendo que não é possível controlar o que será significado na escola, pois um texto ao chegar à escola passa por um processo de interpretação e tradução, ou seja, “envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (Mainardes, 2018, p. 6). Neste percurso, conforme já mencionado, os professores estabelecem interações entre novas propostas e os conhecimentos já construídos.

Em Neves (2018) uma professora alfabetizadora, ao se referir ao PNAIC, diz, “não usei, ou não uso porque parece é um ‘repeteco’ do LETRA E VIDA e eu já conheço” (Neves, 2018, P. 185). A pesquisadora diz que buscou compreender as críticas tecidas para além da denúncia da repetição de textos já conhecidos, apontando que a formação se torna enfadonha e desinteressante, revelando por meio dos depoimentos uma compreensão dos problemas que se repetem nas propostas de formação docente (Neves, 2018). A pesquisadora quis saber dos professores: “que sugestões você daria para aperfeiçoar a proposta do PNAIC?”. A partir das respostas, a autora expressou que, “não há uma recusa ou resistência ao novo e à mudança, mas um uso das propostas a partir do que propuseram: a aplicação de modelos de atuação de acordo com os pressupostos teóricos defendidos nas propostas e que levariam a reconstrução da prática pedagógica” (Neves, 2018, p. 186).

Pertinente observar que os textos de políticas, além de apresentarem suas concepções teóricas, também defendem propostas curriculares. Porém, neste ensejo o currículo seria um guia que determina o que todos os alunos aprenderão por meio de uma educação formal de qualidade, uma definição simplificada que mantém uma ideia de trajetória. Um “plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula”, expressam Lopes e Macedo (2011, p. 21), ao se referirem às compreensões tradicionais de currículo.

Nesse sentido, se por um lado o texto da política disputa espaço no currículo escolar na tentativa de homogeneizar o que vem a ser alfabetização e como esta deve ser vivenciada dentro das salas de aula, por outro lado os sujeitos escolares também estão disputando esse espaço, sabendo-se que nem tudo é possível, seja para um lado, seja para o outro.

### 3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As ponderações tecidas nesse estado da arte partem da análise de teses e dissertações (2018 – 2022) que trazem como objeto de estudo políticas de alfabetização “implementadas” no Brasil nos últimos anos.

Este percurso analítico me permitiu refletir sobre o persistente problema da alfabetização de crianças no país. A alfabetização é um dos processos de aprendizagem mais importante dentro do contexto escolar. No Brasil, milhares de crianças não são alfabetizadas nos anos iniciais da Educação Básica e uma alfabetização não consolidada se torna fator de exclusão dentro da escola e, conseqüentemente, fora dela. Nesta perspectiva, os entraves do processo inicial de aprendizagem da escrita, acabam por gerar outros problemas que demandam políticas com foco em outro público, os jovens e adultos, no entanto, este é um contexto para outras reflexões. Na tentativa de combater o fracasso escolar, prevalece o grande foco nas políticas de alfabetização inicial.

Verifiquei a repercussão de uma política de alfabetização implantada em grande escala no Brasil que foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, foco de diversos estudos na base de dados, analisada a partir de diferentes objetivos. Foi uma política que surgiu em meio a um cenário de muitas disputas em torno da significação da alfabetização, o que demandou reflexões por meio de um trabalho coletivo que uniu universidades e a Educação Básica. Percebi que a maioria desses estudos compreendem o PNAIC como uma perspectiva

de alfabetização mais politizada e menos técnica, rompendo com paradigmas anteriores. Neste ponto, a análise dos trabalhos evidenciou que a maioria dos estudos produzidos nas academias seguem na defesa de um processo reflexivo de aprendizagem que contemple a alfabetização na perspectiva do letramento.

É possível compreender que um projeto advindo de uma Política Pública chega à escola e encontra concepções e visões já preestabelecidas pelos sujeitos que ali atuam. Neste ponto, passo a refletir como essa nova realidade se articula às práticas já existentes. Alguns estudos analisados questionam se os textos e orientações das políticas influenciam na formação e prática dos professores alfabetizadores, outros analisam se os professores estão inserindo em sua prática pedagógica as orientações contidas nos materiais produzidos e distribuídos pela política investigada.

Porém, pontuo que os professores lidam com suas próprias concepções e prática no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, adotando maneiras particulares para se lidar e efetivar políticas educacionais. Neste sentido, enxergo a formação docente como um processo permanente, uma construção inacabada, especialmente pelo fato de constantemente surgirem novas políticas, que tensionam os saberes e a prática escolar.

Em relação ao Projeto de Alfabetização e letramento – PROALE, política investigada por mim, não identifiquei essa política em nenhum estudo presente nas bases de dados, considerando o período 2018 – 2022 e os demais filtros e descritores utilizados. Na discussão em torno da qualidade da educação, percebo a necessidade de debate no que concerne à valorização do professor, um outro fator importante. Aponto a ausência de análises de política de alfabetização sob a perspectiva pós-estruturalista, mesmo considerando a heterogeneidade de estudiosos que discutem os seus objetos de análise nessa perspectiva.

Neste estado da arte exponho considerações que não se esgotam na presente discussão, mas me possibilitam refletir e visualizar outros questionamentos em torno das políticas de alfabetização e os contextos que estas percorrem, especialmente a conjuntura escolar, com seus sujeitos, onde ocorrem ajustes, adaptações e mudanças que constituem a tradução da política. Isto não significa que a escola não compreenda determinada política, mas que ocorre devido às diversas interpretações que podem acontecer ao se colocar políticas em prática. Nesse sentido, relacionando o meu estudo com os aqui levantados, meu foco não está em observar se os professores se apropriaram de conhecimentos transmitidos durante a formação ou se colocaram esses conhecimentos em prática, do mesmo modo, não pretendo aferir se o PROALE alcançou

os objetivos pretendidos. Todavia, analiso como os sujeitos escolares atuaram a política, considerando os diversos contextos que influenciam essa atuação.

## **4 O CICLO DE POLÍTICA DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O objetivo desta seção é discutir a política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, em sua formulação como política proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte, usando-se documentos oficiais levantados nesta pesquisa. Em seguida faço uma imagem, mesmo que sintética, dos contextos de influência e de produção de texto do ciclo de políticas, a fim de analisar as relações dessa política com outras políticas e com instituições nacionais e internacionais que estão presentes de forma explícita ou não, no discurso que busca dar legitimidade a tal política.

### **4.1 PROALE UMA ESTRATÉGIA DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO DOS POTIGUARES**

O Governo do Estado do Rio Grande do Norte aprovou o Plano Estadual de Educação em janeiro de 2016 através da Lei n. 10.049, cumprindo o que preconizam a Constituição Federal em seu art. 214, a Constituição Estadual no art. 142, e o art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (Rio Grande do Norte, 2016). Em sua dimensão II, o Plano Estadual de Educação trata da qualidade da educação básica, articulando aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar. A meta 1 da referida dimensão estabeleceu como perspectiva “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 11). Entre as estratégias traçadas para o alcance desta meta 1, está a implantação de políticas de formação de professores.

Neste percurso, em 12 de setembro de 2017, o Governo do Estado através da SEEC, lançou o Programa RN Alfabetizado, instituindo o Pacto pela Alfabetização dos Potiguares - PACTOALFA. Este se constitui em um termo de cooperação do “Governo do Estado, da Assembleia Legislativa, de Prefeituras e Câmaras Municipais, Instituições de Ensino Superior, empresas, igrejas, escolas e entidades representativas; compromisso, também, de Sindicatos, Clubes de Serviços, Movimentos Sociais, Conselhos, Fóruns e de distintas agremiações” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1). Ainda de acordo com o PACTOALFA, o Governo pretende “garantir que o estado, em quatro anos, alfabetize 100% das crianças até os 8 anos de idade e reduza em 50% a taxa de analfabetismo absoluto de pessoas a partir dos 15 anos”.

Analiso que envolver diversos setores da sociedade em torno de uma política de alfabetização, busca ganhar legitimidade para a proposta. Além disso, fortalece o discurso da

democratização das decisões do governo diante de uma questão histórica que é o analfabetismo. Conforme já discutido em outras seções deste estudo, o cenário no que se refere aos índices da alfabetização não é muito diferente no RN, em relação ao contexto nacional. Com base nos resultados da ANA (2015), do IDEB (2015) e do PNAD de 2015 do IBGE, o PACTOALFA surge da “necessidade de corrigir uma rota que impede as pessoas de exercerem a cidadania, plenamente” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 5).

Os índices de analfabetismo, além dos resultados das avaliações externas, no que diz respeito a aprendizagem em várias etapas da educação básica, foram usados como justificativa para o planejamento e execução de ações no intuito de combater o analfabetismo.

**Figura 2 – Ideb 2015 anos iniciais**



**Figura 3 – Situação de alerta nas escolas**



Fonte: Agenda de compromissos e metas do PEE/SEEC-RN.

No texto de apresentação do documento Agenda de compromissos e metas do PEE (Rio Grande do Norte, 2016), encontra-se os resultados demonstrados nas Figuras 2 e 3. Essa é uma estratégia comum em enunciação de política, constituindo-se uma referência na dinâmica de organização e controle do sistema de ensino e para mobilizar seus profissionais para atenderem expectativas de aprendizagem (Ball, 2005). Neste documento são também apresentadas as propostas de redimensionamento do trabalho nas escolas da Rede, estratégias para qualificar a gestão escolar e políticas educacionais, dentre elas, o PACTOALFA e o PROALE. A Figura 2 ilustra o resultado do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, o índice de desenvolvimento da educação de 4.5 em vermelho vem destacando a situação considerada crítica do Estado na sequência de degraus a serem alcançados. Na Figura 3, ainda em relação ao IDEB, é descrito que apenas 4% das escolas do RN encontram-se numa situação com resultados satisfatórios que devem ser mantidos, sendo representada pela cor verde, enquanto que 96% das escolas apresentam situações que precisam melhorar, atenção e

alerta, representadas numa paleta que vai do amarelo ao vermelho. Essas informações dão suporte a compreensão de que são utilizadas “comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543).

Nesse contexto, o Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, surgiu como um dos projetos integradores do PACTOALFA, que também incluiu os projetos Alfabetização com Qualificação Social e Profissional, o Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, o Alfabetizo Você e o RN Mais Leitor.

Dentre esses projetos, o PROALE foi pensado especificamente para a alfabetização na perspectiva do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi instituído pela Portaria nº 382/2017-SEEC/GS, de 23 de março de 2017 (Rio Grande do Norte, 2017). Essa portaria detalha em seu art. 2º que “o Estado e os Municípios do Rio Grande do Norte poderão organizar em regime de colaboração, mediante Termo de Adesão, as ações do PROALE, de modo a assegurar aos estudantes a alfabetização e o letramento” (Rio Grande do Norte, 2017, p. 1). Assim, a política trouxe como proposição articular por meio de adesão e parceria as redes municipais em prol da alfabetização na perspectiva do letramento e alfabetização matemática de todas as crianças do RN.

O eixo principal do PROALE foi a formação continuada do professor alfabetizador, assim, conforme descrito na Agenda de compromissos e metas do PEE/SEEC, o PROALE iria “fortalecer o Professor Alfabetizador que atua no ciclo de três anos (1º ao 3º ano)” (Rio Grande do Norte, 2016a, p. 13).

Fica evidenciado no referido documento (agenda de compromissos e metas) um discurso que significa o professor alfabetizador como fraco, uma vez que este iria ser fortalecido pela política PROALE. A forma encontrada para esse fortalecimento está definida pelo Art. 5º da Portaria nº 1377/2016-SEEC/GS:

Art. 5º Os professores alfabetizadores que participarem com frequência igual ou superior a 75%, de Cursos de Formação Continuada, com carga horária igual ou superior a 120h – PROALE/RN, PNAIC e outros, e atingirem a meta pactuada para sua turma de elevar em 85% o índice de leitura e escrita das crianças, receberão um Certificado de Professor Nota Dez da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, ao final de cada ano, após comprovação do Formador e apresentação do diagnóstico inicial e final da turma, assinados pelo Coordenador Pedagógico e Gestor Escolar (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1).

Analiso que nas bases da formulação da política PROALE está presente a influência da cultura da performatividade, aliada a *accountability* ao estabelecer, enquanto regulamentação, as

prerrogativas para reconhecimento e valorização do trabalho do professor, por meio do monitoramento da participação do professor na formação continuada e dos resultados obtidos com os estudantes. Neste sentido, Lopes e López expressam que “tais políticas deslizam ao longo de todo seu processo de constituição, por intermédio de ordenações discursivas e mecanismos de regulação diversos” (2010, p. 96).

Um ponto relevante sobre a política PROALE, foi o estabelecimento de um termo de cooperação técnica entre o Governo do Estado do Rio Grande do Norte e o Governo do Estado do Ceará, por meio de suas respectivas Secretarias de Estado da Educação (SEEC/RN e SEDUC/CE), “para implantação do ‘Projeto de Alfabetização e Letramento’ – Proale/RN, no âmbito do ‘Pacto pela Alfabetização dos Potiguares’ – Proalfa” (Rio Grande do Norte, 2017<sup>a</sup>, p. 1, grifo do autor). Por meio desse termo de cooperação, o estado do RN pôde utilizar o material do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, pertencente ao estado do Ceará. “A partir da assinatura desse convênio, o estado do Ceará irá disponibilizar todos os direitos autorais para utilização do material do PAIC. Dessa forma, a Secretaria de Educação do RN está apta a reproduzir e distribuir o material estruturado. Além disso, receberá consultoria e formação para professores” (Rio Grande do Norte, 2017<sup>b</sup>).

De forma semelhante, para a área de matemática o PROALE utilizou o material do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – EMAI, fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo. Como se vê, o material pedagógico da política PROALE é originário de políticas educacionais de outros estados. Ball (2001), ao analisar políticas de educação em âmbito internacional, chama a atenção para as políticas tomadas de empréstimo. Ou seja, políticas que em qualquer parte do globo têm semelhanças em suas finalidades, sendo traduzidas de acordo com as necessidades locais.

Percebi que o material do PROALE se constituiu de uma transposição daqueles dos estados citados. Analiso que dois fatores concorreram para isso: primeiro o fato de serem estados brasileiros, um fazendo fronteira com o RN e o outro ser o estado mais rico do Brasil. Segundo, o fato do estado do Ceará ser muito bem posicionado nas avaliações em larga escala, o que é atribuído à atuação da política PAIC.

Nesta pesquisa, utilizo como *corpus* de análise especificamente o material de língua portuguesa, tomado de empréstimo da política PAIC. Além desse material, outros documentos da política também foram analisados, como por exemplo, decretos, portarias, diretrizes formuladas pelo governo do RN.

Todo esse material teve grande importância para que eu encontrasse os caminhos que me levaram a perceber os indícios da constituição tanto do Contexto de Influência, quanto a textos que contribuíram para compor, neste trabalho, o Contexto de Produção de Texto da política PROALE.

## 4.2 DA INFLUÊNCIA NO TEXTO AOS TEXTOS DE INFLUÊNCIA

Conforme os aspectos teóricos apresentados na segunda seção deste trabalho, o contexto de influência é onde se estabelecem as bases para a formulação da política. Essas bases são pensadas e elaboradas por diferentes grupos de interesse que disputam para significar o que é ser educado e, portanto, dar forma à política. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (Mainardes, 2006, p. 51). Essas redes contribuem na construção de um discurso que ao ganhar força, acaba por se constituir como deve ser a política, legitimando determinadas percepções sobre a educação e seus processos.

O contexto da produção de texto se refere aos textos que representam a política, portanto, estabelece uma relação com o contexto analisado anteriormente, contudo, “o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52). Por mais que essas ideologias tentem moldar e influenciar os textos das políticas, no contexto da produção de texto, eles são alvos de disputas e reinterpretações.

### 4.2.1 O contexto de influência

Analisar o contexto de influência, no caso do PROALE, constituiu-se uma etapa importante no meu percurso investigativo, uma vez que isso possibilitou perceber que essa política, como qualquer outra, está envolta por uma complexa rede, cujos elementos presentes em sua malha podem estar explícitos ou não, uma vez que influências e interesses podem se dar de forma direta ou indireta.

Considerando que a legislação educacional brasileira conforma a política de educação para o país, a qual tem em seu contexto de influência uma grande diversidade de grupos de

interesse, implicitamente, as políticas que têm como fundamento essa legislação trazem, no escopo do seu contexto de influência, esses grupos. Nesse sentido, farei referência inicialmente a essa legislação como parte desse contexto na política PROALE.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases, o PROALE busca atender ao que preconiza o inciso III, do Art. 10º, enquanto responsabilidade dos Estados, “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (LDB, 1996, p. 5).

Analiso que essa forma de conceber o papel dos entes federados tem forte influência das políticas neoliberais. Isto porque se percebe atribuições de responsabilidades num processo que ficou conhecido como centralização descentralizada. Neste sentido, considero que políticas como o PROALE se constituem como exemplo de continuidade da descentralização centralização, uma vez que essa política foi descrita no Art. 2º da Portaria nº 382/2017-SEEC/GS, que dispõe sobre a criação da política, da seguinte forma: “o Estado e os Municípios do Rio Grande do Norte poderão organizar em regime de colaboração, mediante Termo de Adesão, as ações do PROALE, de modo a assegurar aos estudantes a alfabetização e o letramento” (2017, p. 1).

Apesar desse artigo, da referida portaria, referir-se ao regime de colaboração entre o Estado e os municípios, o desenvolvimento da política em escolas de Rede Municipal não se constituiu como uma obrigatoriedade, mas, mediante o interesse dos municípios em aderirem à proposta.

Ainda conforme a LDB (1996), em seu Art. 32º, a formação básica do cidadão deve acontecer considerando “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Em consonância ao que afirma esse artigo, o Governo do Estado apresenta na formulação do PACTOALFA (2016, p. 1) que:

É inaceitável, pois, que o Rio Grande do Norte continue incapaz de possibilitar o acesso de todos a um mundo totalmente codificado. Alfabetizar desde a infância é fazer o correto, desde o começo, para que cada criança e adolescente construa a sua trajetória acadêmica e, mais tarde, se insira no mundo do trabalho, em condições de lograr êxito em seus projetos de vida e, conseqüentemente, oferecer maiores contribuições ao desenvolvimento do estado e do país.

O texto demonstra a preocupação não só com a formação básica dos estudantes, mas também com o que ela representa para o prosseguimento dos estudos e projetos futuros,

inclusive para atender o mundo do trabalho, o que se constitui um interesse das empresas, especialmente na era das novas tecnologias.

Por sua vez, a política PROALE leva em consideração a Dimensão 1, Meta 2 do Plano Estadual de Educação – PEE, que trata sobre a universalização do Ensino Fundamental, afirmando o intuito de “garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano da vigência do PEE (2015-2025)” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 5). Vê-se que a consolidação da alfabetização é uma busca importante para que a Meta 2 da Dimensão 1 seja alcançada, estando, assim, de acordo com as políticas nacionais e internacionais de educação.

O PROALE também leva em consideração “a Dimensão 2, Metas 1 e 3 e Estratégias do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 10.049/2016” (Rio Grande do Norte, 2017, p. 1).

A Meta 1 estabelece: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 11). A meta 3 determina:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb do RN, até o último ano de vigência do PEE: Ensino Médio – 4,7; Ensino Fundamental anos finais – 4,9; Ensino Fundamental anos iniciais – 5,0 (Rio Grande do Norte, 2016, p. 12).

A meta com ênfase em resultados no Ideb traz uma visão reducionista da qualidade da educação básica, sugerindo que esta pode ser medida por resultados quantitativos. A partir dessa meta o PEE traça diversas estratégias, dentre elas, implantar política de formação continuada de professores, estruturar processos pedagógicos de alfabetização, implementar projetos de intervenção pedagógica, fomentar a reestruturação curricular de escolas das redes públicas municipais e estaduais, aumentar taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, garantir aos alunos conteúdos essenciais de aprendizagem, divulgar os resultados do SAEB, implementar sistema contínuo de autoavaliação escolar (Rio Grande do Norte, 2016).

Percebo nessa Dimensão do PEE, que qualidade na educação é significada como resultados em avaliações, conforme pode ser evidenciado nessas duas metas. A partir dessa consideração, comungo com o que expressam Frangella e Oliveira (2017, p. 29, grifo das autoras):

Podemos perceber um processo de construção de significação articulado pela ideia de falta ou melhoria para atender uma delimitação discursiva que distingue 'qualidade' e que se apresenta ressaltando as estratégias utilizadas como possibilidade de aumento de qualidade da educação, assumindo um modelo educacional em que o currículo e a avaliação são os elementos essenciais para o controle e a regulação social.

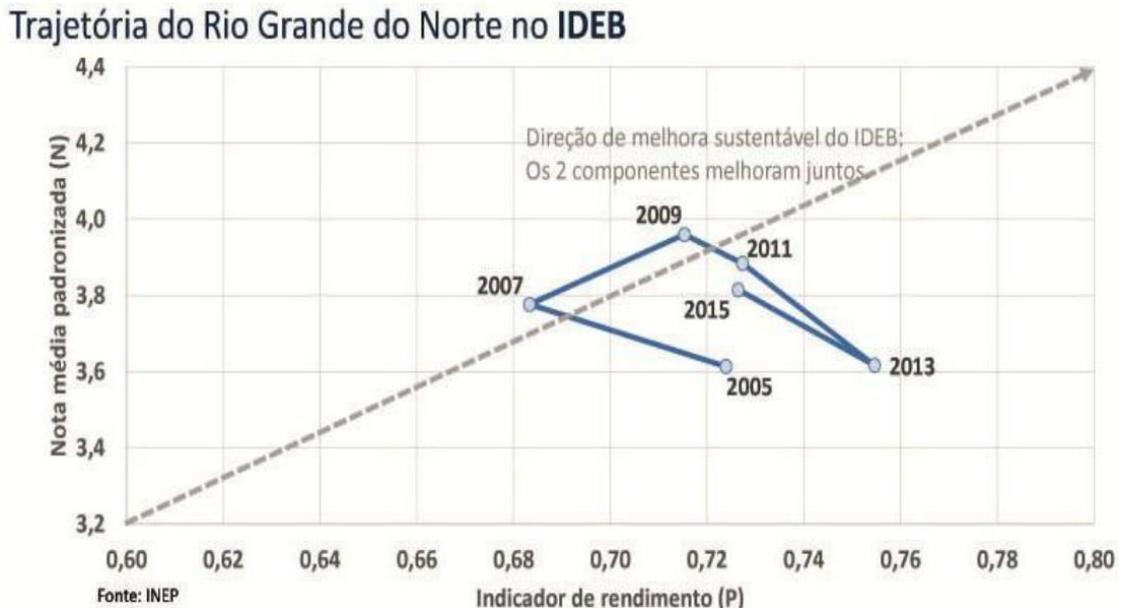
A ideia de que falta algo na educação, nas escolas, no trabalho do professor, articula os discursos sobre qualidade na educação, tomando as avaliações como indicadores de qualidade. Essas significações geram implicações, como por exemplo, centralização curricular, o entendimento de que o sucesso escolar pode ser medido por desempenhos em avaliações, o currículo escolar dispensar atenção exagerada aos descritores das avaliações, negligenciando seu caráter democrático.

No que se refere à política de avaliação em larga escala, esta representa uma outra forma de influência. No documento de apresentação do PACTOALFA, política que deu origem ao Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, o cenário no qual se encontrava o RN é apresentado da seguinte forma:

De acordo com o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, realizada em 2014 e divulgado em 2015, a proficiência em leitura é de 35% dos estudantes em nível crítico – ler palavras com ajuda de imagem -, em escrita ainda persiste um percentual de 18% de estudantes que apenas escreve pequenos textos [...] (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1).

O texto utiliza os resultados da avaliação ANA numa clara indicação de uma falta: a qualidade na educação. Já o documento Agenda de compromissos e metas do PEE/SEEC, apresenta resultados do SAEB no intuito de estabelecer a ligação entre resultados indesejados e a necessidade de redimensionar a estrutura da rede de ensino. Conforme figura a seguir, é apresentada a trajetória do RN nos resultados do IDEB entre 2005, ano da primeira edição da avaliação, até 2015:

**Figura 4 – Trajetória do Rio Grande do Norte no IDEB**



Fonte: Agenda de compromissos e metas do PEE/SEEC.

A imagem apresenta um gráfico que considera a nota obtida (nota média padronizada) pelos estudantes e a taxa de aprovação (indicador de rendimento), apresentando um avanço entre os anos 2013 e 2015, porém, o Estado, após uma queda no resultado da edição de 2011, ainda não conseguiu retornar ao índice de crescimento que havia alcançado entre os anos de 2007 e 2009. Para complementar as informações, a Agenda apresenta o *ranking* dos estados, no qual, após o cruzamento entre a nota média padronizada e o indicador de rendimento, o RN aparece como o penúltimo Estado em classificação, com um IDEB de 2,77 em 2015, como apresenta a figura abaixo:

Figura 5 – Performance Geral do Rio Grande do Norte no IDEB

Posição IDEB 2013	Posição IDEB 2015	Unidades da Federação	IDEB					
			2005	2007	2009	2011	2013	2015
-	-	Brasil - Rede Estadual	3,04	3,16	3,36	3,38	3,37	3,46
-	-	Nordeste - Rede Estadual	2,72	2,82	3,07	3,03	3,02	3,20
2	1	São Paulo	3,29	3,41	3,61	3,66	3,70	3,94
6	2	Pernambuco	2,69	2,69	3,04	3,14	3,59	3,89
1	3	Goiás	2,86	2,82	3,07	3,63	3,80	3,82
10	4	Espírito Santo	3,09	3,15	3,36	3,26	3,38	3,65
4	5	Rio de Janeiro	2,78	2,75	2,78	3,19	3,64	3,65
8	6	Paraná	3,29	3,74	3,92	3,66	3,44	3,64
7	7	Minas Gerais	3,45	3,54	3,64	3,66	3,57	3,50
13	8	Acre	2,98	3,35	3,49	3,34	3,27	3,50
17	9	Amazonas	2,28	2,81	3,24	3,40	3,02	3,48
14	10	Distrito Federal	2,99	3,20	3,18	3,14	3,26	3,47
11	11	Mato Grosso do Sul	2,84	3,38	3,53	3,53	3,37	3,46
12	12	Ceará	2,95	3,12	3,36	3,38	3,35	3,45
15	13	Roraima	3,25	3,11	3,47	3,49	3,21	3,44
5	14	Santa Catarina	3,48	3,76	3,75	3,99	3,62	3,41
3	15	Rio Grande do Sul	3,44	3,38	3,64	3,43	3,66	3,34
9	16	Rondônia	2,96	3,06	3,69	3,33	3,40	3,30
16	17	Tocantins	2,89	3,12	3,32	3,51	3,19	3,27
18	18	Piauí	2,32	2,52	2,66	2,93	2,96	3,22
21	19	Maranhão	2,45	2,80	3,01	2,97	2,82	3,13
19	20	Paraná	2,63	2,91	3,01	2,92	2,95	3,11
20	21	Amapá	2,69	2,65	2,84	2,99	2,86	3,07
26	22	Pará	2,64	2,25	3,01	2,76	2,70	2,98
24	23	Mato Grosso	2,58	3,00	2,92	3,08	2,74	2,97
23	24	Bahia	2,73	2,80	3,08	2,97	2,76	2,93
27	25	Alagoas	2,79	2,55	2,79	2,59	2,61	2,84
25	26	Rio Grande do Norte	2,62	2,58	2,83	2,82	2,73	2,77
22	27	Sergipe	2,84	2,62	2,67	2,86	2,81	2,60

Fonte: Agenda de compromissos e metas do PEE/SEEC.

Esses *rankings* comumente são utilizados para justificar políticas, reformas ou reestruturação do ensino. Também é possível gerar competição, inclusive entre escolas, levando a priorização de um trabalho voltado para os conhecimentos que são cobrados nas avaliações externas, interferindo na construção do currículo, conforme já discutido neste texto.

Além dos resultados de avaliações, os dados resultantes do Censo no que concerne a alfabetização também são uma forma de influência para a política. “No Rio Grande do Norte, a população analfabeta ultrapassa a marca de 441 mil habitantes[...]. Uma taxa de 17,8%, que representa praticamente o dobro da média nacional (8,6%) e apenas um ponto abaixo da média do Nordeste (19,1%). Esse fenômeno alcança sujeitos no ápice de sua vida produtiva” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1).

Alfabetizar desde a infância é fazer o correto, desde o começo, para que cada criança e adolescente construa a sua trajetória acadêmica e, mais tarde, se insira no mundo do trabalho, em condições de lograr êxito em seus projetos de vida e, conseqüentemente, oferecer maiores contribuições ao desenvolvimento do estado e do país. (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1).

Dessa forma, passo a perceber também que uma saída seria o investimento em capital humano.

Hirschman (1961), ao afirmar que uma das justificativas do crescimento ser desequilibrado se dá em função de um progresso desigual em áreas específicas, tais como o setor educacional. Desse modo, o autor afirma que uma das alternativas para minimizar as disparidades regionais seria a realização de investimentos que produzissem efeitos positivos ao crescimento econômico, bem como no setor educacional, ou seja, no capital humano. (Viana e Lima, 2010, p. 139)

Considerando que o PACTOALFA “dispensa ao conhecimento o valor que realmente requer, especialmente quando uma sociedade almeja sustentabilidade, alcançada, tão somente, por meio do investimento nas pessoas, na qualificação, independentemente de estrato social” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 1), os dados acima apresentados conferem ao PROALE grande importância dessa política enquanto integrante daquela, haja vista ser a alfabetização o início desse investimento, o que remete a influência da teoria do capital humano.

Ainda como parte do contexto de influência, percebo de forma muito mais direta a política Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, criado pelo Governo do Ceará por meio da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2017, como incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios daquele estado. O PAIC (Ceará, 2007, p.1):

Tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização.

Por meio de um termo de cooperação entre o RN e o Ceará, o material estruturado do PAIC, especificamente a coleção Vamos Passear na Escrita, foi cedida com concessão de uso para o PROALE, incluindo material do aluno, kit de cartazes, livros de leitura dos alunos, cadernos do professor com a proposta didática para alfabetizar letrando e o caderno de registro para uso do professor enquanto instrumento de avaliação. Além desse material físico, a parceria incluiu formação oferecida pela SEDUC/CE aos técnicos da SEEC/RN, que deram continuidade a rede de formação do PROALE no Rio Grande do Norte.

Essa forma de influência na criação de políticas é descrita por Ball (2001, p. 4) como “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas”. Esse fenômeno que relaciona o global e o local pode ocorrer por meio de um processo de “bricolagem” envolvendo políticas também de um mesmo país, enquanto “produto de acordos, algo que pode ou não

funcionar; elas são retrabalhadas, ensaiadas [...] através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos” (2001, p. 4).

Outra política que faz parte do contexto de influência é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma política nacional com ênfase na formação de professores que foi um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, com objetivo de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Desta forma, a Portaria de criação do PROALE expressa que a SEEC, “no uso de suas atribuições legais e, considerando o disposto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC, RESOLVE [...] Fica criado o Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE”. Esta relação entre PNAIC e PROALE fica mais clara no material cedido pelo PAIC no qual está descrito que, a partir de uma integração entre PNAIC e PAIC se propõe “um plano de alinhamento das ações de formação docente direcionado para uso articulado da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (materiais do MAIS PAIC) com os materiais de formação do PNAIC propostos a cada ano” (Simonetti, 2018, p. 11).

A rede que se estabelece entre as políticas PROALE, PAIC e PNAIC, a partir do conceito de Ball (2001), pode ser compreendida como a tentativa de alinhar práticas e materiais por meio do empréstimo de políticas. É necessário questionar se as políticas tomadas por empréstimo dão conta das especificidades de outros contextos. Ball afirma que “elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos [...]” (2001, p. 102). Dessa forma o que se estabelece são redes de políticas a partir da interação dos textos com diversos sujeitos que se encontram em várias instâncias percorridas pela política, inclusive no contexto da prática, na escola.

O contexto de influência do PROALE também é permeado por eventos e instituições de âmbito internacional, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - EPT em Jontiem em 1990, ocasião na qual mais de 150 países se comprometeram em investir esforços no intuito de ofertar uma educação básica de qualidade para todos. No Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, Senegal, em abril de 2000, os desígnios estabelecidos em Jontiem foram reafirmados, em um processo de avaliação das metas anteriormente estabelecidas. Conforme expresso no texto do compromisso de Dacar, “os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos”

(Unesco, 2001, p. 6), delegando responsabilidade a todos que assumiram os compromissos coletivos.

Catorze anos depois de Dacar, em maio de 2014 durante a Reunião Mundial sobre o EPT, foi realizado o Acordo de Mascate, em Omã. Na ocasião, discutiu-se que a agenda de EPT permanecia sendo pertinente, considerando que as metas não seriam possíveis de cumprir até 2015. Como descrito na declaração, “los niveles insuficientes de adquisición de competencias básicas y la calidad y la pertinencia de la educación son motivos de grave preocupación. Al menos 250 millones de niños no saben leer, escribir o calcular correctamente [...]”<sup>13</sup> (Unesco, 2014, p. 1), situando o processo de alfabetização entre os fatores essenciais em prol de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Desta forma, foi lançada a agenda da educação para depois de 2015, reafirmando que “por conducto de los gobiernos, el Estado es custodio de la educación de calidad como bien público”<sup>14</sup> (Unesco, 2014, p. 2).

Em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, iniciado e liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, foi acordada a nova agenda para a educação por meio da Declaração de Incheon, oportunidade para recordar o Acordo de Mascate e o pós-2015. Nesse evento se discutiu uma nova visão de educação para 2030. A partir da meta: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, o evento firmou, enquanto princípio para garantir a inclusão e a equidade, que “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação” (Unesco, 2015, p. 2). No que se refere a qualidade, o texto conceitua: “a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática”.

Essas habilidades são descritas pelo PACTOALFA como essenciais, inserindo entre os compromissos do Estado, “alfabetizar todas as crianças das escolas estaduais em língua portuguesa e em matemática, até os 8 anos, nos termos do Projeto de Alfabetização e Letramento – ProALe [...]” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 2).

Enquanto instituição internacional, a UNESCO mantém significativa influência sobre a educação mundial, não sendo diferente com o PROALE. A Organização, por meio de suas

---

13 Os níveis insuficientes de aquisição de competências básicas e a qualidade e a pertinência da educação são motivos de grave preocupação. Pelo menos 250 milhões de crianças não sabem ler, escrever ou calcular corretamente.

14 A través dos governos, o Estado é o guardião da educação de qualidade como um bem público.

iniciativas define diretrizes e padrões para a educação, a exemplo da EPT. Tal influência faz circular o discurso de um ideal de qualidade na educação. Assim, o currículo, a formação de professores, a formulação de políticas públicas, são pensados a partir desse ideal. Além disso, a UNESCO acompanha o desenvolvimento dos países em relação a metas educacionais globais, organizando e entregando dados e análises que orientem as políticas educacionais. Para Lopes (2006, p. 40, grifo nosso) “os discursos hegemônicos são disseminados por *comunidades epistêmicas* com capacidade de influência nos Estados-nação, muitas vezes perpassando distintas sociedades políticas”.

No relatório de monitoramento, Alfabetização para a Vida, a UNESCO (2006) afirma que a alfabetização é a base do aprendizado e que está ligada a benefícios diversos, dentre os quais, a autoestima do indivíduo, o desenvolvimento de habilidade reflexiva, desenvolvimento social e até retornos econômicos. Neste sentido, o relatório “pede uma estratégia em três vias que englobe a educação de qualidade para todas as crianças, o aumento do número de programas oferecidos a jovens e adultos e o desenvolvimento de ambientes apropriados ao uso significativo da alfabetização” (UNESCO, 2006, p. 26), além disso, “chama os governos a desenvolver políticas explícitas de alfabetização em suas três bases” (2006, p. 27), orientações que podem ser observadas na proposta do PACTOALFA/PROALE.

Ao monitorar e emitir relatórios, a exemplo do Alfabetização para a Vida, instituições como a UNESCO produzem “instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções” (Lopes, 2006, p. 41). Assim, como discutido a partir das figuras 2 e 3, percebo como a UNESCO é parte desse contexto de influência.

Em síntese, percebi que o contexto de influência do PROALE revela um complexo processo de interações entre políticas educacionais locais, nacionais e internacionais; a presença de diferentes instituições; que as políticas podem ser moldadas e adaptadas, incorporando experiências consideradas bem-sucedidas em outros contextos. Dessa forma, o discurso em torno do PROALE é resultado de diversas influências, sendo essa política representada como proposta para melhoria não só da educação básica, mas para a trajetória de vida de cada cidadão no RN, conforme procuro mostrar no contexto de produção de texto.

#### 4.2.2 O Contexto da Produção de Texto

Para Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas”. O autor mostra que o contexto da produção de texto é complexo, de forma que os textos políticos nem sempre são claros ou objetivos, já que o processo não é neutro e envolve competição entre grupos para determinar como políticas são representadas e compreendidas. Para representar a política, esses textos assumem formas diversas, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Ao analisar alguns documentos oficiais percebi que o contexto de produção de texto do PROALE já estava sendo produzido antes mesmo de sua promulgação pela portaria nº 382/2017-SEEC/GS, de 31 de março, que dispõe sobre a sua criação. Em duas portarias que foram publicadas antes dessa data, a primeira, a Portaria nº 1377/2016, publicada em agosto de 2016, cujo objetivo foi regulamentar a participação dos professores nos cursos de formação continuada propostos em políticas de alfabetização, afirma:

Fica assegurada a participação dos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais [...] nos cursos de Formação Continuada oferecidos pelo Estado [...]. Os professores alfabetizadores que participarem [...] de Cursos de Formação Continuada, com a carga horária igual ou superior a 120h – PROALE/RN, PNAIC e outros, e atingirem a meta pactuada para sua turma [...], receberão um Certificado de Professor Nota Dez [...]. (Rio Grande do Norte, 2016, p.1).

A Portaria afirma também que “o Estado e os Municípios devem alcançar o percentual de 4% na redução anual do índice insuficiente em leitura e escrita dos estudantes”, sendo o PROALE significado nessa portaria como uma política de formação continuada de professores com vistas à melhoria nos resultados de aprendizagem do Estado.

Percebe-se que essa normativa carrega em seu escopo a cultura da performatividade e a política de accountability, pois aqueles alfabetizadores que não atingirem as metas indicadas não serão considerados professores Nota Dez, o que configura uma evidência do julgamento que podem sofrer de bom alfabetizador, ou não, e de comparações com os seus pares que conseguirem tal certificado. Não somente os sujeitos individuais, mas o próprio Estado e os municípios estão colocados como objeto de julgamento e comparações.

A segunda, Portaria nº 217/2017-SEEC, dispõe sobre a reorganização do Ciclo de ensino. Publicada em 7 de março de 2017, essa portaria estabeleceu que:

O Ciclo de Alfabetização [...] tem como finalidade propiciar ao estudante a alfabetização e o letramento nas diversas formas de expressão, de modo a assegurar o uso da leitura, da escrita e das diversas linguagens. [...] O Ciclo de Complementação tem como finalidade assegurar ao estudante a continuidade e o aprofundamento das competências leitora e escritora [...] (Rio Grande do Norte, 2017, p. 1)

Essa portaria traz em seu texto, além da organização dos anos iniciais, “a necessidade de definir normas, a fim de assegurar a efetivação do Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE” (2017, p. 1), bem como a regulamentação do trabalho dos professores na política PROALE descrevendo o perfil do professor para trabalhar com a política: “ser pedagogo/magistério, experiência como alfabetizador, participar de curso de formação em alfabetização e interesse para trabalhar com estudantes na faixa etária correspondente” (Rio Grande do Norte, 2017, p. 1).

Dessa forma, analiso que é projetado o professor ideal para a política, incluindo não apenas aspectos relacionados a formação profissional, mas sugerindo questões objetivas e também questões subjetivas, o que poderá vir a gerar julgamentos e comparações, característica marcante da cultura da performatividade (Ball, 2005).

Um outro texto que trago como parte do contexto de produção de texto é o Termo de Cooperação Técnica nº 05/2017, entre a SEEC/RN e a SEDUC/CE. Nele foi afirmado que a implantação do PROALE tem “o objetivo de propiciar avanços significativos nos níveis de aprendizagem e equidade dos alunos potiguares em língua portuguesa e matemática [...]” (Rio Grande do Norte, 2017a, p. 1). Essa questão, assim como expressou Mainardes (2006), evidencia que os textos das políticas são formulados com uma linguagem de interesse do público ao qual se destina, é a propaganda para que a ideia seja abraçada, neste caso, avanços na aprendizagem e equidade para os alunos, algo almejado por toda a comunidade escolar.

Durante reunião realizada no dia 24 de novembro de 2017 e disponibilizada por meio de vídeos no *You Tube*, no canal SEEC RN, a então secretária de educação do Estado e técnicos da SEEC, apresentaram e discutiram informações acerca de 6 (seis) programas que norteavam ações educativas no Estado. Nessa reunião foram descritas como metas: “aumentar a taxa de alfabetização das crianças no primeiro ciclo para 90%; desenvolver um currículo adequado para a realidade do Ensino Fundamental, aumentar o índice de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nas 16 DIREC” (SEEC [...], 2017). Para o alcance dessas metas, foi esclarecido:

Para que todas essas metas que nós propomos, essas projeções realmente sejam alcançadas, nós pensamos nos seguintes projetos ou atividades para que aconteça. Temos o PROALE, como a professora Cláudia falou, é a nossa *grande aposta* no pró-fundamental para *fortalecer* realmente o ensino fundamental e ele vem com a formação continuada para professores alfabetizadores [...]. Já começamos com essas ações em 2017 e queremos colher todos os frutos lá em 2018 (SEEC, 2017, 8 min, 08 s, grifo nosso).

O termo *grande aposta* utilizado para se referir ao PROALE busca inferir destaque e relevância à política, conferindo legitimidade e ao mesmo tempo procura passar confiança de que vai dar resultados. Assim, a política é representada como meio para *fortalecer* o ensino fundamental, como uma promessa de mudança e melhoria.

Considerando a projeção estabelecida entre o lançamento e o final de 2017 e a “colheita dos frutos” já em 2018, percebo a ideia de que o PROALE seria “implementado” a partir de um trajeto linear e simplificado, porém, Ball (2009, p. 305) afirma: “eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta”.

Notícias e matérias publicadas em sites, foram outras formas que encontrei do contexto da produção de texto do PROALE. No dia 02 de junho de 2017, por meio da Assessoria de Comunicação Social – ASSECOM, a SEEC noticiou a assinatura do termo de cooperação entre SEDUC/CE e SEEC/RN, sendo o PROALE descrito da seguinte forma: “trata-se de um projeto que tem como propósito garantir os direitos a alfabetização, ao letramento e a alfabetização matemática de qualidade para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” (2017b). Esse tipo de texto, endereçado à sociedade, busca justificar os investimentos realizados pela SEEC com a política, além de buscar apoio popular, uma vez que se quer que direitos fundamentais das crianças sejam garantidos.

Em um outro momento, também por meio da ASSECOM, a SEEC divulgou a assinatura do termo de cooperação (PACTOALFA) com a UNDIME/RN, “com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo no Rio Grande do Norte”. Na ocasião, a presidente da UNDIME/RN declarou que “nessa união de esforços, acreditamos que o analfabetismo vai ser erradicado do Estado”. Na referida matéria, o PROALE é anunciado com a perspectiva de “desenvolver um trabalho de educação integral de qualidade para todos os estudantes do ensino fundamental”. Mais uma vez percebo que essas matérias buscam dar legitimidade à política, o que é próprio do contexto de produção de texto (Mainardes, 2006).

A definição de um termo de cooperação representa a mobilização de parceiros em torno de um objetivo comum, neste caso, o combate ao analfabetismo, significado como um grave problema no país. Assim, para enfrentar o problema em questão, o PROALE foi formulado, confirmando que as políticas não surgem como orientações ou normatizações neutras, mas são carregadas de intenções e significados (Ball, 2001).

Ponderando que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52), ao buscar compor o contexto da produção de texto do PROALE, chamou-me atenção o fato de ter um período de silêncio em relação à política, já que a mesma é mencionada em documentos oficiais entre os anos de 2016 e 2017 e em matérias e entrevistas de 2017 encontradas na *web*. Contudo, somente em fevereiro de 2020 foi publicado o Termo de Adesão e Cooperação nº 02/2020, entre a SEEC/RN e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte – UNDIME/RN, para implementação do PROALE nas Redes Municipais e Estadual de Ensino. Dessa forma, as expectativas de que o RN estivesse colhendo os frutos do PROALE já em 2018, assim como mencionado em um outro momento do contexto de produção de texto, foram suprimidas, considerando que no ano em questão, a política nem ao menos havia chegado às escolas.

No intuito de compreender o que ocasionou a pausa no contexto da produção de texto do PROALE, questiono porque a política foi lançada em 2017 e não chegou às escolas para ser atuada em 2018? No *website* intitulado *Blog Cláudia Santa Rosa*, a ex-secretária de educação do Estado noticiou uma matéria no dia 15 de março de 2020 informando que o material do PROALE estaria chegando às escolas do RN. Na oportunidade, ela afirma:

Quando deixamos a SEEC/RN o processo ficou em fase final de tramitação para o material seguir para a gráfica. O recurso, oriundo de um Termo de Compromisso com o Governo Federal, no ano de 2017, já estava disponível em conta para ser feito o pagamento de uma tiragem para atender a 100% dos municípios.

Já que os recursos estavam garantidos, o material poderia ter sido impresso ainda durante o governo que lançou a política, porém, conforme informação na mesma matéria, o contrato para produção do material impresso só foi fechado em 2019, na gestão do novo governo, conforme figura a seguir:

**Figura 6 - Extrato de publicação de contrato**



Imprimir | Fechar

\* EXTRATO DE PUBLICAÇÃO AO CONTRATO Nº 08/2019  
 Processo Nº [247121/2017-1](#).SUEF/SEEC Partícipes: Secretaria do Estado da Educação e da Cultura e a Empresa Edigráfica e Editora Ltda  
 Objeto: O presente contrato tem por objeto a contratação de empresa especializada em serviços gráficos, fotolitagem, impressão, acabamento, manuseio e embalagem de material didático-pedagógico para os alunos e professores de 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.  
 Dotação: Os recursos destinados a realização da despesa, encontram-se alocados no :  
 Programa/Convênio: TC – [000610/2017](#) – PAR-FNDE/MEC  
 Funcional Programática/Subação: 18131.12.122.0007.135101 – Aquisição e Elaboração de Material Didático-pedagógico, Desportivo, Cultural e de Fardamento Escolar  
 Fonte: 0.1.70 – Outros Recursos do FNDE  
 Elemento de Despesa: 339032- Material de distribuição gratuita  
 Valor: R\$ 1.367.749,42 (Um milhão, trezentos e sessenta e sete mil, setecentos e quarenta e nove reais e quarenta e dois centavos)  
 Programa/Convênio: TC – [000610/2017](#) – PAR-FNDE/MEC  
 FuncionalProgramática/Subação: 18131.12.122.0007.135101 – Aquisição e Elaboração de Material Didático-pedagógico, Desportivo, Cultural e de Fardamento Escolar  
 Fonte: 0.1.70 – Outros Recursos do FNDE  
 Elemento de Despesa: 339039 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica  
 Valor: R\$ 534.492,34 (Quinhentos e trinta e quatro mil, quatrocentos e noventa e dois reais e trinta e quatro centavos)  
 Vigência O presente Contrato terá vigência de 12 (doze) meses e poderá ser renovado mediante Termo Aditivo por igual período até o limite de 60 (sessenta) meses.  
 Valor: O valor total do contrato será de R\$ 1.902.241,76 (Um milhão, novecentos e dois mil, duzentos e quarenta e um reais e setenta e seis centavos).  
 Assinaturas: Getúlio Marques Ferreira, Mauro Jorge Melli Carvalho Júnior e Testemunhas.  
 Natal/RN, 09 de abril de 2019.  
 \* Republicar por incorreção  
 Fonte: <https://claudiasantarosa.com/2020/03/15/um-legado-para-a-alfabetizacao-das-criancas/>

A figura traz o extrato com as informações do contrato, no entanto, o objetivo descrito diz: “o presente contrato tem por objetivo a contratação de empresa especializada em serviços gráficos, fotolitagem, impressão, acabamento, manuseio e embalagem de material didático-pedagógico para os alunos e professores de 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”. O PROALE nem ao menos é mencionado, levando a refletir até que ponto se estabeleceu a relação entre o PROALE e o PNAIC.

Por meio do material impresso do professor, o secretário de educação transmitiu uma mensagem escrita aos docentes afirmando que “para auxiliá-lo no seu fazer pedagógico frente ao processo de alfabetização, você está recebendo este material que traz propostas de atividades e orientações importantes, para possibilitar a aprendizagem das crianças” (Ferreira, 2019, p. 7). As palavras utilizadas na produção dessa mensagem aos professores realizam a comunicação com a política, buscando o convencimento de que o Governo está investindo em algo que trará melhorias para a educação do Estado e que beneficiará o trabalho docente. No entanto, por trás da mensagem de que o material do PROALE chega para auxiliar o professor, está a presença da cultura da performatividade, transferindo a responsabilidade para os professores no sentido

de utilizarem o material para possibilitar a aprendizagem das crianças. Além de apresentar o material como instrumento essencial para o trabalho pedagógico, o discurso político também dissemina que é possível prever os resultados a partir da utilização desse material.

Nessa tecedura do contexto da produção de texto do PROALE, faço um apontamento ao fato de uma política pensada em um governo de direita e que não chegou a ser “implementada”, ter sido continuada em um governo de esquerda, analisando que as políticas passam por formatações, porém, são mantidas no intuito de “se garantir interesses culturais, políticos e econômicos de empresas as mais diversas e de organismos internacionais que buscam a homogeneização requerida pelos discursos presentes no Contexto de Produção de Textos [...]” (Marinho, 2017, p. 120).

Considerando a afirmação de Mainardes que “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (2006, p. 53), na seção 5 trarei a análise desse contexto.

#### 4.3 O MATERIAL TOMADO POR EMPRÉSTIMO

Conforme já mencionado no contexto de influência do PROALE, o material para uso nas escolas por professores e alunos foi tomado de empréstimo da política PAIC do Estado do Ceará. Mainardes explica que “a globalização promove a migração de políticas” (2006, p. 52), esse é um processo que podemos compreender por meio do Ciclo de Políticas. Em matéria publicada no site<sup>15</sup> da SEEC/RN em 02 de junho de 2017, foi apresentado que:

A parceria entre os dois estados gira em torno de uma política pública bem-sucedida, executada pelo Governo do Ceará desde 2007 e que mudou os índices de analfabetismo daquele estado. [...] O estado do Ceará irá disponibilizar todos os direitos autorais para utilização do material do PAIC. Dessa forma, a Secretaria de Educação do RN está apta a reproduzir e distribuir o material estruturado.

O material que foi utilizado nas escolas no período de atuação do PROALE, distribuídos entre 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, será detalhado nos quadros a seguir:

---

<sup>15</sup><http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=150462&ACT=&PAGE=&PARM=&L=BL=MAT%C9RIA>

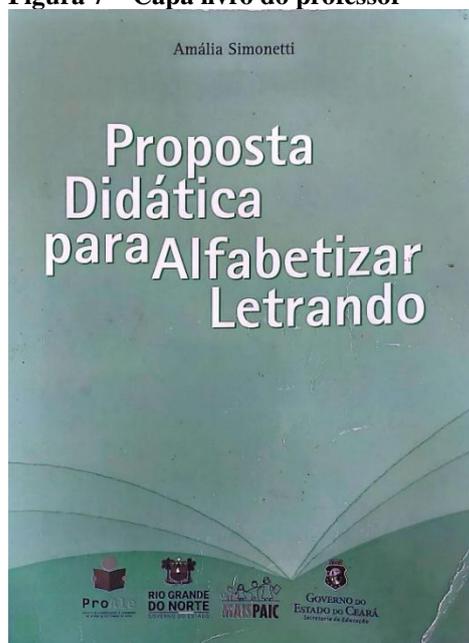
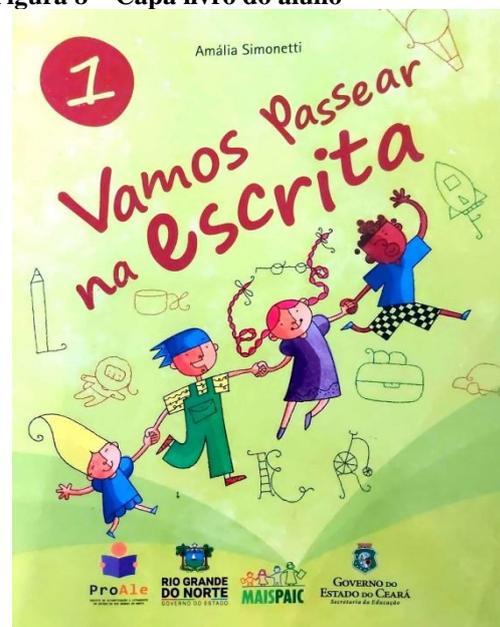
**Quadro 7: Material para uso pelo professor**

DESCRIÇÃO	ANO ESCOLAR
1 Proposta Didática para Alfabetizar Letrando - PDAL	1º ano
1 Caderno de Registro	1º ano
Kit de 20 cartazes	1º ano
1 Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – 1ª e 2ª etapas	2º ano
1 Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – 3ª e 4ª etapas	2º ano
1 Caderno de Registro	2º ano
Kit de 20 cartazes	2º ano

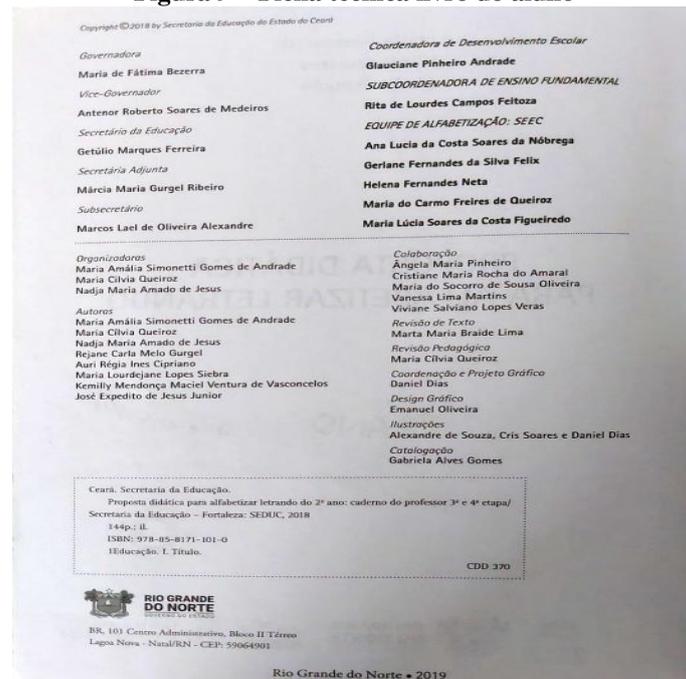
**Quadro 8: Material para uso do aluno**

DESCRIÇÃO	ANO ESCOLAR
Livros Vamos Passear na Escrita – Vols. 1, 2, 3 e 4.	1º ano
1 Obra literária Parece... mas não é	1º ano
Livros Pé de Imaginação – Vols. 1, 2, 3, e 4.	2º ano
1 Obra literária Pé de imaginação	2º ano
11 livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia	2º ano

O material do 1º ano recebeu o acréscimo de logomarcas e logotipos do Governo do RN e da política PROALE nas capas e identificação da equipe gestora do estado do RN e da SEEC nas páginas das fichas técnicas. Não houve menção ao PROALE no texto de apresentação dos materiais, o qual permaneceu como foi produzido pelo Governo do Ceará.

**Figura 7 – Capa livro do professor****Figura 8 – Capa livro do aluno**

**Figura 9 – Ficha técnica livro do aluno**



Já no material do 2º ano, especificamente a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL (livro do professor), além dessas informações já mencionadas, foi inserida uma página com uma mensagem do secretário de educação do RN, Getúlio Marques Ferreira. A mensagem é direcionada aos professores, descrevendo a compreensão da SEEC no que se refere ao processo de alfabetização, a origem do material e a quem se destina, a meta de trabalho ao utilizá-lo, o que será disponibilizado para as escolas e incentivo para o bom aproveitamento do material. No que se refere a alfabetização, o secretário afirma (Ferreira, 2019, p. 7):

A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC/RN compreende a alfabetização como um processo, em que as crianças pensam sobre a escrita desde o momento que entram em contato com ela, as quais constroem hipóteses cada vez mais elaboradas até compreenderem o funcionamento deste sistema.

A alfabetização é significada como um processo dinâmico e gradativo que começa a acontecer a partir do contato da criança com o mundo da escrita, assim como afirma Soares (2021a, p. 51):

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala.

Como se vê, a autora ressalta a importância do atual contexto em que vivemos, em relação a esse processo de construção dos conceitos relacionados a alfabetização, por conta da sua inserção em um meio social e familiar que a coloca em contato com a cultura grafocêntrica desde a mais tenra idade.

Ao prosseguir descrevendo como a SEEC significa o processo de alfabetização, o secretário expressa: “entende-se também que, essa conquista pelas crianças está relacionada a situações didáticas bem estruturadas, materiais e textos significativos de forma que permitam refletir sobre a escrita e a leitura” (Ferreira, 2019, p. 7). Isso significa que, apesar da criança iniciar o processo de construção do conceito de escrita antes de ir à escola, é por meio de uma educação formal, a partir de atividades desafiadoras planejadas pelo professor, que o desenvolvimento da alfabetização evolui. Neste sentido, Soares explica que:

É pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do *princípio alfabético* (2021a, p. 51, grifo da autora).

A alfabetização é uma construção conjunta que une a aptidão cognitiva da criança e a intervenção do professor. A mensagem do secretário fala também da relação entre o desenvolvimento da aprendizagem e o uso de textos significativos de forma que permitam refletir sobre a escrita e a leitura, o que representa o entrelaçamento entre a alfabetização e o letramento, enquanto processos indissociáveis. Como se vê, a mensagem propõe a alfabetização na perspectiva do letramento visto que, conforme propõe Soares (2021b, p. 47):

[...] que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

No texto<sup>16</sup> de apresentação presente na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL do 1º ano, descreve-se a relação entre o PAIC e o PNAIC: “o objetivo da proposta de integração MAIS PAIC/PNAIC é promover a integração entre as ações estaduais e federais com

---

16 Texto original, produzido pela SEDUC/CE.

o objetivo de atender a META 5 do Plano Nacional de Educação, que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade” (Ceará, 2019b, p. 11).

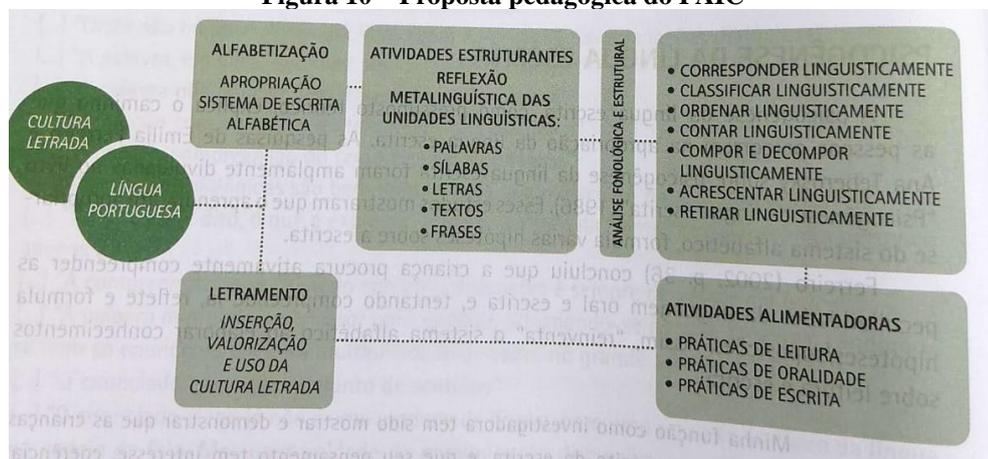
Dessa forma, o PROALE apresenta essas duas políticas como norteadoras de sua proposta. De acordo com o material analisado, a proposta de alfabetizar letrando:

[...]tem como base: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos do MEC; a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (SEDUC, 2014) e 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) – PNAIC/MEC (Ceará, 2019, p. 12).

A descrição desse conjunto de documentos que comportam normas e diretrizes, busca demonstrar que a proposta da política está alinhada a objetivos educacionais mais amplos. Para ganhar legitimidade acadêmica, no que se refere a concepção de alfabetização, expressa-se que “concordando com Magda Soares (2003), consideramos nesta proposta a alfabetização e o letramento como dois processos de ensinos e aprendizagens distintos e indissociáveis, simultâneos e inseparáveis” (Ceará, 2019, p. 14).

Para expressar a proposta de alfabetizar letrando, o material analisado apresenta o fluxograma da figura 9 a seguir:

**Figura 10 – Proposta pedagógica do PAIC**



Fonte: Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PROALE/PAIC

Nesse esquema, para manter unidos a alfabetização e o letramento, são apresentadas atividades estruturantes para o aluno compreender o que a escrita representa e como representa, ou seja, como o sistema de escrita alfabética funciona (alfabetização). Enquanto que as atividades alimentadoras remetem às práticas de leitura, oralidade e escrita vinculadas ao

processo de letramento. A organização didática traz também análise fonológica e estrutural, considerando que a alfabetização envolve a compreensão dos sons da língua e estrutura de palavras, frases ou textos.

Além disso, o material da proposta apresenta uma rotina didática que contempla “três tempos básicos – *tempo de ler para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de apropriação da escrita*” (Ceará, 2019. P. 23). Para o “tempo de ler para gostar de ler”, o planejamento é livre a critério do professor, sendo sugeridas, como exemplos, “leituras significativas dos livros de literatura, jornais, revistas, revistas em quadrinhos e outros suportes de textos” (Ceará, 2019, p. 23). Já as outras categorias, “tempo de leitura e oralidade” e “tempo de apropriação da escrita” são direcionadas, sendo previstas nas atividades dos materiais do aluno e do professor, conforme figura 10.

**Figura 11 – 1 dia de atividade do material estruturado**

**1ª ETAPA • 3ª SEMANA • 1º DIA**

Dia \_\_\_\_\_

• Texto-base: *Gente tem Sobrenome*  
• Material: Caderno de Atividades

**TEMPO PARA GOSTAR DE LER**

Professor(a):

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.

**RODA DE LEITURA E ORALIDADE**

**LEITURA DA LETRA DA CANÇÃO**  
*GENTE TEM SOBRENOME*

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura com compreensão.
- Orientação didática:
  - Leia em voz alta e/ou cante a letra da canção *Gente tem sobrenome*, de Toquinho e Elifas Andreato
  - Explore os nomes da letra da canção chamando a atenção para seu significado.
  - Peça, por exemplo, ao aluno que identifique e leia no texto, de acordo com as cate-

rias dos nomes, nomes de pessoas que são nomes de animais, nomes de flores etc.

d) Verifique se tem algum aluno com esses nomes.

e) Como sugestão, faça também fichas com esses nomes.

**CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINAS 29, 30 E 31**

**LENDO E COMPREENDENDO**

1) LEIA JUNTO COM SEUS COLEGAS E ILUSTRE COM DESENHO.

TODO BRINQUEDO TEM NOME:  
BOLA, BONECA E PATINS.  
BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME,  
MAS A GENTE, SIM.

COISAS GOSTOSAS TÊM NOME:  
BOLO, MINGAU E PUDIM.  
DOCES NÃO TÊM SOBRENOME,  
MAS A GENTE, SIM.

Touquinho/Elifas

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura de memória com compreensão.
- Orientação didática: peça aos alunos que leiam o texto em voz alta.

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

2) LEIA ESSAS PALAVRAS E DESENHE.  
BOLA BONECA PATINS

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura de memória com compreensão.
- Orientação didática: os alunos devem identificar os nomes e desenhar.

3) EM DUPLA, ESCREVA:

TRÊS SOBRENOMES DE PESSOAS	TRÊS SOBRENOMES DE PESSOAS QUE SIGNIFICAM NOMES DE PLANTAS

Professor(a):

- Objetivo didático: escrita de nomes por categoria/classificação (árvores e flores).
- Orientação didática:
  - Ajude os alunos na identificação dos nomes. Ex.: sobrenome “plantas”: Pereira, Nogueira, Oliveira, Pinho.
  - Chame a atenção para o significado dos nomes.
  - Instigue os alunos a classificar os nomes por outras categorias.

**ESCREVENDO DO SEU JEITO**

4) ESCREVA OS SOBRENOMES QUE A PROFESSORA VAI DITAR.

Professor(a):

- Objetivo didático: escrita de nomes com compreensão.
- Orientação didática:
  - Escolha sobrenomes dos alunos para ditar.
  - Faça as mediações necessárias.

Anotações

60 • Programa Alfabetização na Idade Certa • PAIC

1ª Etapa • PAIC • 61

Fonte: Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – 1º ano PROALE/PAIC

Conforme apresentado na figura 10, a proposição de atividades para um dia de aula contempla momentos de alfabetização e de letramento. A exemplo de outras políticas, constitui-se como uma proposta formatada e prescritiva.

O formato da proposta traz muita semelhança da política de alfabetização programa “Alfa e Beto”, a qual definia de forma objetiva o que deveria ser ensinado, além de recursos e

metodologias a serem empregadas, detalhando cada ação a ser tomada pelos professores, definindo, a priori, como deveria ser ensinado. Dessa maneira, a proposta didática do PROALE/PAIC tenta, de forma explícita, direcionar o currículo.

Conforme visto nesse Contexto, diversas são as formas de representação da política, desde os textos oficiais às diferentes maneiras de se colocar a política ao conhecimento da sociedade, das escolas e dos sujeitos escolares, com a finalidade de que sejam acatadas e colocadas em atuação. Todavia, as políticas não são transferidas de um contexto para o outro no qual serão meramente implementadas (Ball; Maguire; Braun; 2016). No contexto da prática elas são reinterpretadas e recontextualizadas pelos profissionais que estão nas escolas e que irão atuar a política a partir dos contextos locais, assim como poderá ser observado na seção 5.

## 5 A ATUAÇÃO DO PROALE NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção apresento a análise do contexto da prática do PROALE por meio de entrevistas com professoras e coordenadora pedagógica, questionários respondidos por esses sujeitos e leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas. O cerne desta análise está “na interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Mainardes, 2006, p. 50.) Assim, utilizo a teoria da atuação, a fim de entender como o PROALE foi colocado em ação, compreendendo que essa ação se dá por meio de um processo que envolve interpretação e tradução da política. Levando em consideração que as escolas que fizeram parte dessa pesquisa vivenciam condições contextuais diferentes, observo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37) que “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional”.

### 5.1. CONHECENDO OS CONTEXTOS ESCOLARES

Das três escolas que contribuíram com esta pesquisa, uma pertence a Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte no município de Angicos e duas a sua Rede Municipal. Uma das escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino, aqui denominada de modo fictício de Escola Vivaz, com um quantitativo de 237 alunos, é classificada na rede como de porte IV. À outra escola da Rede Municipal de Ensino usei o nome fictício de Escola Confiança. Esta, com uma matrícula atual de mais de 500 alunos, é classificada nessa rede como de porte II. A escola da Rede Estadual denominei, também de modo fictício, de Escola Âmago. Esta, com uma matrícula de pouco mais de 250 alunos, é uma escola de porte III, pela classificação do Estado.

A Escola Vivaz foi fundada em 12 de maio de 1966 através do Decreto Executivo Municipal nº 03/66, para oferta de curso supletivo e com funcionamento noturno em um prédio pertencente à uma instituição religiosa. No ano de 1979 a escola foi transferida para um prédio construído pelo Poder Público Municipal, com o objetivo de abrigar duas escolas da Rede Municipal de Ensino. Na segunda metade da década de 90 a Escola Vivaz ganhou um prédio próprio, construído pela Gestão Municipal, mudando para bairro no qual funciona atualmente (PPP, Escola Vivaz, 2024). Hoje em dia, oferta o ensino correspondente a duas etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, apenas no turno matutino com turmas de creche e pré-

escola e o Ensino Fundamental Anos Iniciais, nos turnos matutino e vespertino, com turmas de 1º ao 5º ano.

A Escola Confiança foi criada em 1974 para substituir uma escola para crianças carentes fundada por um grupo pertencente a uma denominação religiosa e que funcionava em um prédio pertencente à paróquia local. Em 1978 foi transferida para prédio próprio, construído pela gestão pública municipal, dividindo o espaço físico com a Escola Vivaz até a década de 90. Hoje, oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais no turno matutino, Ensino Fundamental Anos Finais no turno vespertino e a modalidade de EJA no turno noturno, com turmas equivalentes à 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (PPP, Escola Confiança, 2020).

A Escola Âmago foi criada em dezembro de 1911 e inaugurada em março de 1912. A instituição é vinculada à Rede Estadual de Ensino, oferta Ensino Fundamental Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno noturno, com turma equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferentemente das duas municipais, sempre teve prédio próprio, sendo deslocada para outros prédios apenas quando necessitou de reformas em sua estrutura física.

Na Teoria da Atuação, a história de uma instituição escolar é um elemento importante para a análise de como a escola traduz a política, pois faz parte dos contextos situados. Como pode ser visto, as duas escolas municipais tiveram em sua história um certo vínculo com a igreja católica. Contudo, não foi percebido se essa vinculação tem influência nos dias atuais sobre a atuação do PROALE, haja vista por serem do município, ambas estão sujeitas ao caráter laico das escolas públicas. Já a escola estadual, mesmo que mais antiga que as anteriores, não teve vinculação confessional com a igreja católica ou com outra denominação religiosa. Entretanto, isso não significa que uma ou outra religião não influencie na atuação de algum sujeito por conta de sua cultura religiosa em qualquer uma das escolas, o que foge ao controle do estado, o que pode ser considerado no contexto das culturas profissionais.

A área onde uma escola está localizada também tem grande importância na atuação de políticas, uma vez que, “localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38). No caso de nossas escolas *locus* da pesquisa, os Projetos Políticos Pedagógicos apresentam informações sobre a captação de matrículas que demonstram influências relacionadas a localização geográfica ou ao reconhecimento que a comunidade faz em relação ao trabalho desenvolvido.

Com relação a localização da Escola Vivaz, o PPP afirma: “nossa escola está situada em um dos maiores bairros da cidade de Angicos, onde a maioria dos alunos reside” (PPP, Escola Vivaz, 2024). Em visita à escola, observei que o bairro é predominantemente residencial, tendo uma Unidade Básica de Saúde da Família como vizinha, na qual os alunos da instituição são atendidos juntamente com suas famílias. Nessa localização os prédios comerciais são poucos, o que reduz a interferência sonora, visto que o trânsito também é menor em comparação a outras áreas do bairro.

No que concerne aos alunos, o PPP (Escola Vivaz, 2024) descreve:

A comunidade escolar é composta por famílias de nível socioeconômico diversificado, com uma prevalência de famílias com baixa renda que sobrevivem de trabalhos autônomos ou bicos e do programa Bolsa Família. Essas famílias geralmente têm entre 4 a 7 membros, sendo que a maioria possui residência própria. A comunidade enfrenta muitos problemas relacionados ao desemprego e à desestrutura familiar, com uma grande parcela de pais separados e mães solteiras.

Ao descrever essas características das famílias a escola se resguarda de uma possível avaliação negativa, uma vez que tais características contribuiriam para uma performance sem grandes expectativas.

Sobre a localização da Escola Confiança, seu PPP descreve:

Neste bairro existem muitas residências, uma capela católica, a praça dos estudantes, supermercados, loja de construção, lanchonetes, lojas de vestuários, bomboniere, o INSS [...]. Destaca-se também, nesse bairro como o mais populoso da cidade, a sua população é uma grande mistura de pessoas de várias classes sociais. A Escola dispõe de uma localização privilegiada nesse bairro, de fácil acesso, que veio favorecer a comunidade residente no mesmo [...] (PPP, Escola Confiança, 2020).

A Escola representa sua localização como privilegiada, devido ao seu entorno e a composição da população e a própria escola como um benefício para atender a demanda de matrículas de um bairro de grande população.

Quanto à sua matrícula, o documento expressa: “O público da Escola [...] é composto por alunos da zona urbana e rural de Angicos e cidade vizinha” (PPP, Escola Confiança, 2020). Essa escola traz em sua história a admissão de alunos residentes na zona rural de outros municípios devido a questões geográficas, pois torna-se mais acessível chegar até ela do que a

escolas nas sedes dos municípios de origem desses alunos, sendo estabelecidas parcerias no que se refere ao transporte escolar.<sup>17</sup>

Há um entendimento expresso no PPP de que “um dos diferenciais da Escola configura na proposta de formação de qualidade, que tem se concretizado através dos resultados obtidos pela clientela em busca de novos horizontes no ensino médio, ingressando assim no IFRN” (PPP, Escola Confiança, 2020). A Escola Confiança significa o índice de aprovação de seus alunos do 9º ano no processo seletivo para ingresso no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, como um indicativo de qualidade na educação, o que seria uma forma de avaliação da escola por meio de resultados concretos, o que para a escola se constitui um diferencial para suas matrículas.

A localização da Escola Âmagó é marcada por um número expressivo de empresas e instituições em vez de residências, que existem em menor quantidade em seu entorno. Então, “a maioria de nossos alunos residem em outros bairros”, além de alunos que residem na zona rural (PPP, Escola Âmagó, 2022). Este documento mostra que a escola utiliza o critério por Faixas de Salário-mínimo do IBGE para classificar a condição econômica das famílias desses alunos: “podemos dizer que a maioria de nossos educandos fazem parte da classe E, na qual as famílias possuem renda de até 2 salários mínimos” (PPP, Escola Âmagó, 2022).

Com relação ao trabalho e ou profissões, temos mães agricultoras, costureiras, cabeleireiras, cozinheiras, empregadas domésticas, do lar, faxineira, técnica de enfermagem, atendente de loja, atendente de supermercado, atendente de padaria, autônomas, servidora pública, professora. Nossos pais trabalham com construção civil (pedreiro e servente), agricultores, motoristas, moto-táxi, agente de saúde, policial, trabalhador rural, vigilante, entregador, servidor público, cabeleireiro, barbeiro, professor, autônomo, vendedor. No entanto, também temos pais desempregados e famílias que sobrevivem do benefício social do governo, o Bolsa Família (PPP, Escola Âmagó, 2022).

Sobre estas famílias, o PPP diz que “no geral, veem a escola como um meio para se conseguir um futuro melhor”. Para se alinhar às expectativas das famílias, a Escola Âmagó tem em suas finalidades desenvolver um trabalho de forma que “o aluno será capaz de prosseguir com seus estudos futuros, sendo educado de fato para o pleno exercício da cidadania”. Também afirma: “para todos, queremos oferecer uma educação de qualidade com conhecimentos que possam utilizar em suas vidas fora da escola, além de evoluírem no mundo do trabalho” (PPP,

---

17 Informações fornecidas durante conversa informal com servidor da escola.

Escola Âmagô, 2022). Esse alinhamento entre o que as famílias esperam e a proposta de trabalho da escola, pode ser entendida como estratégia para reforçar o reconhecimento que a escola relatou ter na comunidade e estreitar os laços com as famílias. Assim, justifica sua matrícula como resultante da avaliação que essa comunidade faz da escola: “a própria comunidade angicana sempre nos avaliou de forma positiva e as matrículas são muito procuradas, são frutos do trabalho desenvolvido” (PPP, Escola Âmagô, 2022). Aqui vemos a cultura da performatividade operando, o que é comum nos textos que representam uma instituição escolar.

Por meio desses breves apontamentos sobre as escolas, pelo que se vê, as escolas têm diferentes histórias. Um histórico de mudanças de localização nos casos das escolas Vivaz e Confiança e de permanência no caso da Escola Âmagô. Contudo, pode-se dizer também que elas já têm um vínculo com suas respectivas comunidades escolares, uma vez que a maioria dos alunos das duas primeiras são do próprio bairro onde estão situadas e a terceira, pelo tempo que tem no mesmo local.

Isto significa que algumas matrículas estão mais relacionadas a localização escolar, conforme mencionado no PPP da Escola Vivaz, no entanto, existem outros fatores que influenciam essas admissões. Assim, percebo “inter-relações e movimentos entre diferentes aspectos do contexto” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45) presentes nessas escolas: as diferentes formas de captação de matrículas; valorização da reputação escolar; priorização das necessidades da comunidade local e performances de alunos em processos seletivos.

Uma professora da escola Vivaz chama a atenção para um ponto específico:

Em relação às famílias, é ter esse compromisso maior, se eu não sou alfabetizado, mas procurar um meio de uma pessoa, um parente, um familiar, uma ajuda. Se eu não posso pagar aquela aula de reforço para meu filho, que eu sei que é difícil também, a situação financeira das famílias aqui da escola, mas procurar alguma pessoa que seja alfabetizada da família para estar ajudando aquela criança, porque a partir do momento que eu não sei e não incentivo ele a fazer, eu estou tentando gerar aquela mesma coisa que aconteceu comigo naquela criança, não tem incentivos, não tem uma motivação e acaba que não faz (Profa. Bromélia).

A professora apresenta o analfabetismo como uma característica presente entre as famílias dos estudantes, discutindo que a falta de iniciativas por parte dessas famílias visando incentivar os filhos, no empenho das tarefas escolares, pode perpetuar essa realidade. O PPP (Escola Vivaz, 2024) afirma: “nossa proposta curricular, juntamente com projetos de leitura, visa minimizar a repetência e a defasagem na aprendizagem, aumentar o índice de rendimento escolar e autoestima dos alunos”. A escola, por meio de seu projeto de leitura com foco em

poesias, busca direcionar sua prática na tentativa de reverter uma situação observada na comunidade local.

Com relação ao trabalho que desenvolve, a Escola Âmago afirma: “citamos como ponto primordial nos anos iniciais da segunda etapa da Educação Básica: a alfabetização” e acrescenta: “nossos alunos da EJA apresentam algumas necessidades que divergem dos anos iniciais, no entanto, há algo em comum e primordial para eles, vencer a barreira que o analfabetismo lhes impõe” (PPP, Escola Âmago, 2022), conferindo relevância ao trabalho com alfabetização da escola.

Considerando o foco em analisar a atuação de uma política de alfabetização nessas escolas, indaguei às professoras sobre como avaliam os espaços da escola para o trabalho com turmas de alfabetização. Elas expressaram:

Eu acho que o espaço da escola não é adequado, porque assim, como você mesmo percebeu, a gente não tem sala suficiente, a gente não tem um espaço, uma biblioteca que tem é muito pequena, então assim, a gente tem uma quantidade de alunos numerosos, e fica meio difícil de trabalhar em pequenos espaços. Porque como a gente faz quando a gente trabalha com alfabetização? A gente precisa de ter muita criatividade. A gente precisa de ter algo diferenciado e se você trabalha no espaço curto, pequeno, você não tem como trabalhar como você deseja, que aquele trabalho flua, aconteça (Coord. Flora).

Poderia ser melhor, olhando a estrutura, a gente quer espaços amplos, mas não tem, a gente tem que trabalhar com o que a gente tem. Então dentro da minha prática, na minha prática, eu sempre procurei trabalhar com o que a escola poderia e ofertava para a gente. (Profa. Malva).

Os espaços eram favoráveis, eram bons para o desenvolvimento das atividades que foram propostas na formação (Profa. Aroeira).

Os espaços dessa escola são organizados da seguinte forma: a sala de aula que eu trabalho é uma sala bem ampla, então isso já facilita porque tanto na disponibilização das cadeiras, organização, como atividades de rodas de leitura, de rodas de conversa, dá para fazer isso sem precisar sair da sala de aula. Nos demais espaços nós temos a quadra, só que não é coberta então a gente só consegue utilizar assim que chega na escola, depois não consegue mais porque fica muito quente. Nós temos o espaço da sala de leitura que tem um trabalho também que a professora desenvolve. Só que é um espaço bem pequeno. Não temos laboratório de informática, o pátio aqui não dá para fazer muitas atividades porque é bem curtinho, então o espaço que nós temos maior é a sala de aula e a quadra só se for no primeiro horário, depois já sem condições porque o sol não permite (Profa. Bromélia).

Com relação a infraestrutura a escola era prejudicada. Nesse sentido, no que diz respeito ao espaço, as salas de aula eram pequenas, as duas, a de primeiro ano bem menor e a do segundo ano um pouco mais espaçosa. A gente não contava com o pátio porque, por exemplo, eu me recordo muito que o PROALE envolvia muitas brincadeiras, cantigas e isso requer um espaço para que as crianças possam executar, isso era prejudicado, mas aí a gente adaptava de acordo com a nossa realidade. Usava os horários mais frios da tarde, usava a dependência coberta para poder fazer as dinâmicas que o programa propunha (Profa. Ipê).

A maioria considera a estrutura da escola inadequada em relação aos espaços disponíveis e tamanho dos ambientes e isto faz sentido, pois, “edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 48). No caso do PROALE, as orientações didáticas para a realização de atividades lúdicas que exigem movimento por parte dos alunos, foram prejudicadas em escolas com limitação de espaço, como declarado pela professora Ipê, que tinha uma sala de aula muito pequena e a escola não possuía um outro espaço para utilização. Já a professora Bromélia se mostrou satisfeita com o tamanho da sala de aula, que possibilitava o desenvolvimento de atividades como a formação de rodas para diálogo, jogos ou leitura. Enquanto a professora Aroeira considerou todos os espaços de sua escola satisfatórios. A professora Malva sonha ter espaços mais amplos, mas demonstrou uma certa conformação com os espaços disponíveis e habituada a planejar com o que dispõe, ou seja, “em geral, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 54).

É possível perceber que as escolas operam em contextos materiais distintos e isso também influencia a atuação da política (Ball; Maguire; Braun, 2016). Além da estrutura física, o material humano que compõe o quadro de servidores da escola também pode fazer a diferença na atuação da política. As professoras falaram sobre o quadro de funcionários de suas escolas, se atendia às necessidades de turmas do ciclo de alfabetização.

Atende, acredito que atende porque além do professor, quando nós temos crianças especiais na sala de aula, nós temos aquele, o estagiário que ajuda, não é um professor de Educação Especial, o que dificulta um pouco porque eles não têm aquele conhecimento de trabalhar com a especificidade do Estudante especial, porém, nos ajuda bastante nessa organização porque a gente planeja atividade, organiza atividade diferenciada e ele aplica com os alunos. E os demais servidores da escola, nós temos o professor de educação física que dá um suporte também durante a semana, temos a da sala de leitura e o pessoal de limpeza toda. A escola tem os servidores, não falta nenhum não (Profa. Bromélia)

Deixa a desejar! Eu vejo assim, numa sala em alfabetização é muito importante o professor que tem um suporte, assim, neste período. Eu não tinha suporte para trabalhar. Uma sala numerosa, mais de 25 alunos (Profa. Aroeira).

A gente trabalha no sentido de uma rede colaborativa. Todos com o mesmo objetivo que é o aprendizado e desenvolvimento dos nossos alunos e acredito que cada um tem uma função muito importante, o aluno não é do professor, ele é da escola. Com relação aos profissionais da escola, eu vejo um empenho da coordenação no sentido de qualificação profissional, de buscar soluções para questionamentos e situações que surgem em sala de aula; a gestão também é uma gestão que está ali dentro da demanda, dando a sua contribuição da melhor maneira possível (Profa. Ipê).

Enquanto a escola da professora Bromélia oferece um auxiliar de sala (para auxiliar com os alunos com deficiência), um professor de Educação Física e uma professora de Sala de Leitura, a escola da professora Aroeira, conforme ela afirmou, não tem um suporte nesse sentido. Na fala da professora Ipê, ela afirma que a coordenadora pedagógica colabora com o trabalho do professor, buscando sugestões para demandas que surgem na turma. “Os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 56).

Os recursos financeiros das escolas podem ser convertidos em materiais de apoio ao trabalho pedagógico. Conforme já discutido, as escolas analisadas não dispunham de recursos para produzir os materiais impressos do PROALE que faltaram para o uso por alunos e professores. Mas além desses materiais, o planejamento dos professores requer outros recursos didáticos e pedagógicos que impactam na atuação de políticas.

A direção, às vezes há uma barreira, fica com as mãos atadas que não tem como fazer, porque não tem recurso, aí fica complicado, mas assim, a direção em si, sempre foi muito esforçada, sempre procurou, sempre batalhou, sempre foi atrás, porque toda gestão passa por dificuldades (Coord. Flora).

A fala da coordenadora Flora explica que o diretor procura apoiar o trabalho dos professores, mas que a falta de recursos financeiros na escola representa um empecilho para que este possa atender às necessidades materiais das turmas, deixando o gestor de mãos atadas, mesmo assim, este persiste buscando apoio material da secretaria municipal de educação.

Na escola nós não temos, não temos materiais não. Temos muitos jogos aí que nós fazemos, produzimos, nós temos um acervo de produção de jogos. É formando palavras, leitura de frases, leitura de sílabas, porque são vários níveis, na mesma sala, então nós temos desde leitura de sílabas, de palavras, de frases. Bingos, cartelas silábicas, nós que produzimos esse material, assim, a escola não disponibiliza. Nós só temos uma impressora que geralmente está quebrada, é difícil estar funcionando, então impressões, a gente faz fora, compra papel peso 40 ou peso 60, dependendo do jogo. Durex, fita adesiva, tudo isso é o professor que compra. Esses joguinhos que eu estou falando, as caixinhas são com latas que a gente utiliza, bandejas, aquelas de ovos. A gente faz aqueles joguinhos também com sílabas e tampinhas de garrafa, nós temos também. Esse material todo, são produzidos com material de baixo custo, mas que também precisa das impressões e de material para montagem, a gente acaba comprando (Profa. Bromélia).

É como eu disse, a gente busca fora, a gente tira do bolso, a gente faz acontecer, mas recurso da escola mesmo? Não tem. Eu acho que todas. Não é só aqui, é complicado a questão de recurso. (Coord. Flora).

Em relação aos materiais disponíveis, também deixam a desejar. Falar um exemplo, a questão de livros. Nós não temos uma, como posso dizer, uma grande variedade para

ser trabalhada, de obras literárias para as crianças e às vezes, quando pegamos um livro aqui, já li esse. Então, deixa a desejar em certos momentos (Profa. Aroeira).

A escola conta com bastante recurso, mas eu sempre sinto a necessidade de construir novos materiais, jogos, brincadeiras que usam alguns outros recursos que a escola não contempla (Profa. Ipê).

A nossa escola dispõe de muito material pedagógico e nos ajuda, nos auxilia nesse processo de alfabetização (Profa. Malva).

Para suprir necessidades de materiais que consideram importantes para a atuação, inclusive de políticas como o PROALE, professores passam a investir de seus próprios salários na aquisição de recursos relativamente simples, como papel, fita adesiva e impressões, mostrando-se que falta o básico em nossas escolas. Por outro lado, os sujeitos buscam estratégias para contornar as dificuldades. Compreendo que “escolas encenam políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 64). Para esses autores, existem contradições entre o que se pensa ao formular uma política e os contextos nos quais ela será materializada, ficando evidente nas falas das entrevistadas que a atuação não ocorre de forma linear, mas esta depende das condições reais das escolas e também das ações dos sujeitos envolvidos na atuação.

A análise das escolas Vivaz, Confiança e Âmago evidencia que cada escola corresponde a um contexto específico, desde o início de suas trajetórias. Por mais que elas apresentem semelhanças, o trabalho que desenvolvem se dá a partir da interação entre a história institucional, a localização e a comunidade escolar. Dessa forma, as características próprias de cada uma dessas instituições influenciam na atuação de políticas como o PROALE, tornando relevante a observação dos contextos que permeiam a materialização da política na escola.

## 5.2. PROALE: MUITO PRAZER!

Existem várias maneiras de uma comunidade escolar tomar conhecimento de uma nova política educacional. Isso pode se dar por meio de uma descrição em período de campanha eleitoral quando se ouve o pronunciamento ou se lê o programa de governo de um candidato; por meio da imprensa que anuncia as intenções de um governante, em entrevistas ou debates que participem membros do governo.

No caso do PROALE, como já se viu, essa política que foi promulgada no ano de 2017, somente em 2021 ocorre o primeiro contato das professoras no município de Angicos com a

política por meio de um curso de formação para que elas atuassem com a política em suas escolas, conforme relataram sobre como conheceram o PROALE:

Inicialmente através dessa formação que eu te falei que foi a abertura do programa, que foi online (Profa. Bromélia).

Mediante a formação [...] (Profa. Malva).

A política PROALE nos foi apresentada pela própria Direc. Haviam responsáveis formadores pelo projeto e no início a gente ficou um pouco perdida por causa desse período remoto [...] (Profa. Ipê).

A política, foi através das formações que foi apresentada (Profa. Aroeira).

A coordenadora pedagógica, ao ser questionada sobre a chegada da política à escola, expressou que:

Aqui chegou assim, veio uma demanda da secretaria e tem que ser feito e tem que ser assim, tem que fazer, foi isso que aconteceu aqui (Coord. Flora).

As falas vão revelando o contato inicial com o PROALE, demonstrando que as políticas podem chegar de forma abrupta em virtude da urgência em alcançar resultados projetados, gerando pressão no contexto da prática. Nesse caso, o contato inicial com a política veio carregado de pressões de Contextos Externos, como revelou a fala da coordenadora Flora.

Ele chegou para a gente no período da pandemia e era tudo novo, era tudo difícil, nós estávamos nos adaptando a uma rotina nova e isso por vezes deixava a gente muito preocupado. E aí nós tínhamos que implementar dentro dessa nova rotina, o PROALE (Profa. Ipê).

Essa fala revela a importância do espaço-tempo na atuação de uma política. Quando pensada em outro momento, em outro espaço e chega à escola, como no caso do PROALE, no período afetado pela pandemia da Covid-19<sup>18</sup>, apresentado numa capacitação por meio remoto, o seu reconhecimento é comprometido. Fica evidente que a atuação da política foi requerida sem se considerar o contexto, neste caso, professores e escolas lidando com a mudança em decorrência da pandemia, momento de tensão, sobrecarga emocional, inclusive para os alunos e suas famílias.

Nesta pesquisa, não encontrei materiais de divulgação, cartazes, folders ou folhetos, sejam impressos ou digitais, que apresentassem a política à comunidade escolar. As falas das

---

18 Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Ver: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

professoras revelam que não houve uma apresentação prévia da política nas escolas para elas, apesar das escolas tomarem conhecimento de que essa política estava em processo de promulgação, não havia um conhecimento mais amplo desta.

Quando o PROALE chegou aqui na escola, foi uma coisa assim de supetão e assim, quando chegou aqui era para duas turmas e do nada, excluiu uma turma e ficou só com uma (Coord. Flora).

Aí eu iniciei, depois me tiraram dizendo que eu não era mais do PROALE (Profa. Bromélia).

Compreendi que em determinado momento, a escola decidiu que a professora Bromélia não iria mais trabalhar com a política, sendo retirada da formação. Depois houve uma mudança e ela retornou à formação, tendo perdido etapas. A coordenadora pedagógica Flora também mencionou este ocorrido.

Fica evidenciado que além dos sujeitos escolares não terem oportunidade de fala direta ao se pensar essa política, estes só tomaram conhecimento de última hora, já para a colocarem em atuação. Assim, não houve espaço para reflexão em relação a esse novo compromisso ao qual esses sujeitos foram apresentados e convocados a assumir.

Conforme descrito na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL, a política PROALE/PAIC, que integra os programas de formação MAIS PAIC/PNAIC, afirma ter “como foco a formação continuada dos professores alfabetizadores com o objetivo de apoiar os professores no planejamento das aulas e no uso articulado dos materiais e das referências curriculares e pedagógicas dos eixos da alfabetização através de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares” (Ceará, 2019, p. 11). Na PDAL do 2º ano, está descrita uma formação “em contexto de ensino/reflexão da prática (práxis)” (Ceará, 2019a, p. 11).

A primeira formação foi online, foi a abertura do programa. [...] então, eu só assisti essa primeira da abertura. Em seguida teve uma formação aqui na escola e depois uma na Direc já para apresentar algumas práticas. Então, assim, eu só tive essas três, três contatos com formação (Profa. Bromélia).

Assim, poucas formações, me recordo de ter participado de duas, apenas duas formações, uma na Direc e uma na Escola (Profa. Malva).

Além do remoto, também tivemos momentos presenciais que nos orientavam sobre o programa na escola (Profa. Ipê).

Eu gostei das formações do PROALE. [...] as formações foram feitas (Profa. Aroeira).

A gestão e a coordenação em si, ficou perdida, porque a gente não teve essa formação, não teve, foi falta de formação (Coord. Flora).

Nessas entrevistas foi possível detectar as primeiras percepções evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, os quais ressaltam a formação/capacitação para se colocar a política em prática, seja gostando dela, seja sentido sua falta. Assim, o espaço-tempo da formação não foi importante somente para os sujeitos tomarem conhecimento da política, como foi visto anteriormente, mas também foi destacado na política porque diz respeito a preparação para se colocar o PROALE em prática nas escolas.

Outra coisa a se destacar pelas entrevistadas ao expressarem como conheceram o PROALE, foi apontarem semelhanças com o PNAIC.

A política, deu para perceber que é muito parecida com uma política anterior, o PNAIC [...]nos fundamentos das formações, nas ideias centrais daquela. Essa nova política, vamos dizer assim, era muito parecida com a política PNAIC (Profa. Malva).

Eu participei do PNAIC que eu amava. Foi ela que me trouxe assim vários nortes para essa prática de alfabetização mais organizada. Foi o PNAIC, mas assim, quando eu vejo coisas que eu realizava e que tinha no programa (PROALE), eu vi que não estava no caminho errado, apesar de não ter participado da formação toda. Eu só participei de três formações. A primeira foi online, foi a abertura do programa (Profa. Bromélia).

Como já foi visto anteriormente, o PROALE pode ser considerado uma política tomada de empréstimo, no sentido atribuído por Ball (2001). Nesse caso, a tal ponto de as semelhanças serem percebidas tanto no material da política, quanto nas chamadas formações, como se revela nas falas dessas professoras.

A professora Bromélia, além de ter percebido semelhanças entre PROALE/PNAIC, evidencia ter se apoiado nos conhecimentos adquiridos durante a formação do PNAIC para desenvolver o trabalho com o PROALE, demonstrando que professores moldam políticas a partir de experiências profissionais anteriores (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os conhecimentos construídos em outro período de sua prática pedagógica colaboraram com sua atuação em outra política. Ball afirma que a prática “é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a [...] luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (2009, p. 305).

Portanto, a maneira intempestiva como o PROALE chegou às escolas em um período de atividades remotas pode ter contribuído para que o acesso à formação tenha ocorrido de forma conturbada. Segundo Mainardes (2006), a atuação de políticas envolve conflitos e resistência diante de situações consideradas inadequadas, tensões entre as orientações da política e os contextos da prática.

### 5.3. O TRABALHO COM O MATERIAL DO PROALE/PAIC

De acordo com a Teoria da Atuação, na análise de uma política o contexto material tem grande importância, uma vez que a atuação desta pode se dar de uma maneira ou de outra em virtude do que os sujeitos têm à sua disposição para colocar a política em prática. Assim, não só a estrutura física da escola, mas também o quadro de profissionais e os recursos didáticos que podem fazer uso vão influenciar na atuação da política.

A proposta do PROALE é composta por materiais didáticos que orientam e propõem atividades a fim de possibilitar a aprendizagem das crianças (Ferreira, 2019). Na PDAL para professores do 1º ano está expresso que:

Os materiais didáticos desta proposta são contextos de aprendizagem (alfabetização e o letramento) do aluno e contexto/conteúdo de aprendizagem do professor, material da sua formação na reflexão da sua prática: a partir da ação didática, sobre a ação didática e para a continuidade da ação didática. Isto é, esse material didático é contexto de ensino e de formação do professor(a) (Ceará, 2019, p. 27).

O material integra a formação continuada dos professores e a aprendizagem dos alunos, sendo apresentado como ferramenta essencial para o desenvolvimento da política no contexto da prática. Apesar de tal relevância, as entrevistas revelaram que nem todos os professores e alunos das escolas, *locus* dessa pesquisa, tiveram acesso a esse material.

Tinha para todos porque fez xerox. Não veio para todos, mas, todos tinham contato porque nós fizemos a xerox. A escola fez, levou para secretaria porque a impressora não estava funcionando na época, mas levaram para a secretaria imprimir para os alunos que não tinham. E também nós não tínhamos o caderno do professor. Nós trabalhamos com caderno do aluno, não tinha aquela orientação que no do professor vem explicando. Não tínhamos, mas achei o material na internet para ficar acompanhando porque a gente fica meio que perdido. Aí, assim, a gente ia fazendo como achava que deveria (Profa. Bromélia).

Eu entrei no PROALE e participei só das formações, o material do PROALE não chegou para minha turma, minha turma não foi contemplada com esse material. E era como se fosse o livro didático do PROALE. Foi complicado, complicadíssimo, muito complicado porque as formações poucas, sem material, e não tinha como fazer um trabalho alicerçado na política (Profa. Malva).

No primeiro ano faltou pouco material para alunos e a escola imprimiu. No segundo ano, faltou mais material e a escola não tinha recurso para imprimir. O caderno de registro do professor, eu paguei para imprimir e encadernar para mim (Profa. Ipê).

No contexto da produção de texto do PROALE, constatei que o discurso para legitimar a política perante a sociedade era o de que o Governo do Estado se encontrava em 2017 com recursos disponíveis para a produção de material que atendesse a 100% dos municípios (ver fig. 6). No entanto, nem todas as escolas chegaram a receber esse material, e as palavras das

professoras reforçam que as políticas possuem suas limitações materiais, ou seja, o contexto material pode contribuir ou dificultar a atuação da política (Mainardes, 2006).

Considero também que os contextos materiais das escolas nem sempre estão preparados para suprir as demandas trazidas pela política, assim, a escola não dispôs de recurso para produzir material para alunos ou professores. Uma das professoras mencionou ter custeado a produção impressa de um material da política para seu uso, enquanto outra informou ter buscado via *internet* a PDAL para poder ter ao menos esse acesso digital.

Diante da dificuldade apresentada, os professores foram conduzindo o trabalho como achavam que deveriam, pois, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas [...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existente” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37, grifo dos autores). Vamos observar uma outra fala:

A política é uma política boa, apesar de deixar a desejar em algumas situações como por exemplo, às vezes o material não batia muito com a nossa realidade, como por exemplo, uns animais que às vezes eu nem conhecia, aí meus alunos é que não iam conhecer. Só que aí eu tinha que voltar para nossa realidade. Às vezes a gente tem que trabalhar, e se essa daqui não se encaixa, a gente pula a página e vai para outra. Não pode deixar de trabalhar, mas em momentos que ainda deixava a desejar na questão desses livros, desses animais que não fazia parte do nosso contexto, que às vezes foge da nossa realidade (Profa. Aroeira).

Está evidente que a professora sentiu a necessidade de adaptar determinadas atividades do material do PROALE, considerando que as atividades propostas não estavam coerentes com o contexto dos seus alunos (Ball; Maguire; Braun, 2016), levando-a a “pular” atividades que considerava incoerentes. No entanto, este fato não deve ser encarado como falha na “implementação”, tais iniciativas fazem parte do processo de interpretação e tradução da política (Mainardes, 2006, 2015). De forma clara, Ball e colaboradores explicam que no contexto da prática, as políticas “tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 18).

Vejamos o que diz a professora Malva:

Difícil foi, porque pela falta do material não dava para trabalhar completamente a política com o aluno. As ideias foram surgindo a medida das formações, e assim ia colocando as ideias no planejamento, mas concretamente, a gente não tinha acesso, o aluno não tinha acesso. Poucas formações, a inexistência do material, então a minha prática tinha que se desenvolver buscando de outras maneiras (Profa. Malva).

Diante dessa condição, a professora precisou produzir o PROALE junto com sua turma, pois, “poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20), demonstrando que por vezes, a escola ou os professores precisam assumir a responsabilidade de dar sentido a política, ou mesmo, consertar problemas. Diante de tais situações, o compromisso e a experiência do professor são requeridos para dar suporte à atuação da política.

Ainda com relação ao uso desse material, em 2021, o PROALE produziu para as escolas o documento “Orientações para o uso do material estruturado”. O ano escolar encontrava-se comprometido por uma pandemia com suspensão de aulas, períodos de atividades remotas, retornos gradativos com atividades híbridas, nova suspensão de aulas. Neste contexto, o documento mencionado foi criado com “o intuito de contribuir para o uso do material estruturado de Língua Portuguesa e Matemática, acompanhadas de sugestões para atividades remotas a serem realizadas pelas crianças auxiliadas pelos (as) professores (as) e famílias” (Rio Grande do Norte, 2021, p.2). A orientação para iniciar o trabalho com a política de forma remota desconsiderou os impactos que a pandemia causava à comunidade escolar desde o ano anterior, o que não condiz com o objetivo de propiciar equidade dos alunos, como foi visto no contexto de produção de texto do PROALE. Sobre essa experiência, a professora Ipê comentou:

Dentre os livros propostos, nós utilizamos com maior frequência o de língua portuguesa, porque era o mais acessível para que os pais compreendessem e mediassem esse projeto. Mas nem todos conseguiram utilizar (Profa. Ipê).

Então, além dos profissionais das escolas, os pais ou responsáveis pelas crianças também foram sujeitos de atuação da política, em um período de transição do ensino remoto para o presencial que agravou desigualdades já existentes no contexto educacional. O tempo-espaço foram afetados pois, além da mudança do espaço físico da sala de aula para o ambiente residencial familiar, o tempo de atividade remota em casa não correspondia ao tempo escolar presencial. As desigualdades também foram agravadas pela falta de acesso a recursos tecnológicos como *notebook*, *smartphone* e *tablete* ou acesso à *internet*, essenciais para acompanhar o ensino de forma remota, sem os quais, vários alunos não podiam participar das atividades.

Os contextos materiais apresentaram desigualdades que implicaram na atuação do PROALE. As iniciativas e estratégias que as professoras utilizaram para superar as dificuldades

vêm, em grande parte, de experiências e conhecimentos anteriores, incorporados às suas práticas. Buscar alternativas para substituir materiais ou replanejar atividades são atitudes autônomas que fazem parte da dinâmica de traduzir a política. Mesmo em caso de falta do material, as professoras demonstraram mobilizar conhecimentos da política e conhecimentos acumulados em suas culturas profissionais.

#### 5.4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Com o intuito de compreender como as professoras traduziram a política em suas salas de aula, questionei sobre a organização da rotina com as turmas, pois, “a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Os autores nos dizem que esse é um processo de transformar a política, por meio de uma recodificação, em materiais, práticas, procedimentos e outras intervenções a partir do contexto da escola e dos alunos.

Vejamos:

Nós trabalhamos da seguinte forma: [...]tem atividade fixa que são todos os dias que é a leitura deleite [...], aí é leitura de livro, às vezes um poema, as vezes a leitura de uma música. Atividade fixa também que nós temos é atividade de apropriação da escrita. Todos os dias a gente trabalha alguma atividade de alfabetização nesse sentido de eles estarem trabalhando a fala, a oralidade, trabalhando a escrita, trabalhando apropriação do sistema em si. Como são essas atividades que a gente realizava? Tanto no livro do PROALE, aquele livro que já vinha aquelas atividades todas organizadas, que vinha até o dia que era para a gente trabalhar e o que era para trabalhar, como também o livro didático que a gente tinha que utilizar e muitas vezes, dependendo da sequência didática, que a gente trabalha com sequência didática, nós organizamos também atividades impressas. Além de ter muito conteúdo no livro do PROALE, porque tinha aquelas atividades determinadas, a gente tinha que trabalhar interligado com a sequência didática da escola, porque vem muitos projetos, você sabe, tem aqueles projetos da própria escola e tem uns que vem da secretaria que a gente tem que estar trabalhando, então nós procuramos organizar de acordo com a sequência que tivesse trabalhando no momento, aí interligando com as outras disciplinas também (Profa. Bromélia).

Analiso essa fala da professora considerando em acordo com Ball, Maguire e Braun que, “nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de *interpretação e tradução*” (2016, p. 20, grifo dos autores). Assim, a dinâmica da rotina diária é articulada na atuação do PROALE envolvendo também a política Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, além dos projetos da própria escola “e tem uns que vem da secretaria que a gente tem que estar trabalhando”, demonstrando que contextos externos exercem pressão sobre essa atuação.

É possível perceber, ainda, que essa professora vai tecendo a sua prática utilizando-se de estratégias oriundas de outra política, o PNAIC. Nessa perspectiva, percebe-se que experiências anteriores passam a fazer parte do contexto das culturas profissionais e são buscadas ao se colocar uma nova política em prática. A leitura deleite, por exemplo, é uma atividade com o objetivo de estimular o gosto pela leitura, já a sequência didática é uma metodologia para organização de atividades que pode articular áreas do conhecimento. Assim, a participação da professora em uma formação anterior reverbera em sua prática enquanto parte de sua cultura profissional.

Vejamos mais outras falas em relação a organização da rotina:

Nós da escola trabalhamos com rotinas de sequências didáticas, então nós buscamos, como é que eu posso dizer... interdisciplinar as áreas de conhecimento para que a gente tenha uma linearidade desse conhecimento. Então dentro da sequência didática, que tem tempos diferentes, dependendo do objeto de conhecimento que você quer contemplar e também como você vai abordar aquele assunto, tem também as atividades permanentes em sala, por exemplo, momento deleite que é um momento muito importante que nós temos diário na sala, temos também as atividades de apropriação do sistema de escrita que elas são também diárias, no que diz respeito tanto a apropriação da escrita quanto da leitura. Também tem atividades que são quinzenais como por exemplo, jogos e brincadeiras, que por vezes são quinzenais ou semanais, dependendo de como a gente consegue contemplar no plano de trabalho. As áreas de conhecimento como ciências, história, geografia, elas são integradas junto com as atividades que contemplam tanto a questão do sistema de escrita, quanto os conhecimentos matemáticos (Profa. Ipê).

No primeiro momento sempre com a leitura deleite. Por já termos um diagnóstico da turma, a gente já sabia quem é pré-silábico, quem é alfabético, esses níveis. Então as atividades eram voltadas, uma atividade geral para todo mundo e atividades diferenciadas para esses níveis de cada criança. Atividades lúdicas utilizando jogos, atividades impressas, trabalhando com o livro didático (Profa. Malva).

Eu costumava organizar assim, a gente tinha o primeiro momento e o segundo momento. Realizamos leituras deleite e essas leituras às vezes elas eram dentro da sala de aula, mas às vezes a gente fazia um momento na biblioteca. Quando as atividades de alfabetização eram voltadas para a aprendizagem de codificação e decodificação, eu confesso que eu gosto de dar uma misturada na minha prática em sala de aula. Usava os materiais do PROALE, mas ainda usava os métodos tradicionais de forma lúdica, por exemplo: hoje nós vamos trabalhar um tema gerador e dentro daquele tema gerador, ou seja, uma palavra, um animal e dentro daquela palavra, a gente poderia trabalhar sílabas e palavras que iniciavam com aquelas sílabas, e aí a gente ia dando continuidade nesse processo de alfabetização (Profa. Aroeira).

Nestas falas também observo a influência da política PNAIC. A professora Aroeira não participou da formação do PNAIC, no entanto, o trabalho da escola já contemplava a leitura deleite como atividade diária, sendo inserida em seu planejamento. A professora Malva que não recebeu os livros do PROALE para os alunos, buscou seu próprio caminho por meio de estratégias diversas. As culturas profissionais dessas professoras provocam formas distintas na atuação da política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Em algumas falas, percebi a menção às áreas de conhecimento, então, indaguei se o material da política contemplava outras disciplinas ou como elas organizavam o trabalho com essas áreas. Elas expressaram:

O material era mais focado em português, era assim o foco maior, porém, dava para a gente fazer algumas ligações, um exemplo, eu lembro bastante que tinha um material de língua portuguesa que era voltado para o folclore. Eles já sabiam que tinha aquela data, então a gente poderia fazer essa ligação aí com história, com geografia, com a questão das lendas, mas o foco maior deles era apropriação do sistema escrito (Profa. Bromélia).

Eu me recordo muito bem de uma atividade do PROALE que tratava daquela parlenda: Cadê o docinho que estava aqui? E ela rendeu muito na sala de aula porque trabalhei a apropriação das palavras, memorização, as rimas, tudo isso foi contemplado dentro de uma parlenda. E aí, dentro da parlenda a gente foi alcançando outros assuntos, como por exemplo, animais, alimentos, e por aí vai, dentro do que a parlenda nos permitia (Profa. Ipê).

Na verdade, eu trabalhava as outras áreas no decorrer da semana. Dividia as áreas de conhecimento, tinha dias separados, o planejamento era desenvolvido durante os cinco dias, mas tinha que ser trabalhado as outras áreas de conhecimento, e aí a gente encaixava no decorrer da semana para não ficar só uma atividade, até porque, fica cansativo e tem outros saberes a serem apresentados a nossas crianças (Profa. Aroeira).

Com sequências didáticas, porque para trabalhar com esses temas assim, soltos, não tinha como, então a melhor forma que eu encontrava era na sequência que dava para trabalhar amplo, as áreas de conhecimento e temas em uma sequência só. Várias áreas de conhecimento de uma só vez e consequentemente, vários conteúdos numa semana só. Sempre eu trabalhei com uma sequência no máximo por 15 dias, aí já fazia uma outra sequência (Profa. Malva).

As professoras Bromélia e Ipê, que já haviam mencionado trabalhar com sequências didáticas em falas anteriores, nos falam como buscaram identificar no material do PROALE possibilidades de contemplar o trabalho com outras disciplinas, já que o livro era de língua portuguesa com foco na alfabetização e letramento. A professora Malva, que não utilizou o material, explicou empregar sequência didática como estratégia para articular as áreas do conhecimento no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita. Apesar de estarem em escolas diferentes, estas professoras relatam organizar o trabalho de forma interdisciplinar por meio da elaboração de sequências didáticas, prática orientada em uma política anterior (PNAIC) que estas participaram. Para Lopes e Macedo (2011, p. 131):

Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações.

A utilização da sequência didática é uma estratégia metodológica que possibilita a integração curricular, considerando que o currículo dessas escolas é organizado por disciplinas e que não ocorre mudança nessa organização, já que a “interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas, pois só pode ser desenvolvida a partir delas, como uma mudança de atitude diante das disciplinas” (Lopes e Macedo, 2011, p. 134), assim como mencionado pelas professoras Bromélia, Malva e Ipê. Já a professora Aroeira deixa transparecer que trabalha as áreas do conhecimento de forma separada e não faz menção à sequência didática. A partir de Lopes e Macedo (2011), compreendo que nas escolas ocorrem distintas formas de interrelacionar os saberes, conferindo sentidos diferentes para o currículo.

A formação do PROALE articula os materiais e orientações de duas políticas, PAIC/PNAIC, porém, a orientação quanto ao uso de sequência didática pode não ter sido abordada durante a formação. Ao buscar alguma referência no material do PROALE/PAIC, localizei:

Reiteremos que esta proposta didática para alfabetizar-letrando propõe situações didáticas (projetos didáticos e *sequências didáticas*), para que o aprendiz descubra e se aproprie, com compreensão, do sistema de escrita da língua portuguesa e da cultura escrita da língua portuguesa, ingressando na escrita e em suas culturas, usando a escrita para apreender a escrita com sentido (ler, falar e escrever com compreensão). Ou seja, situações didáticas para o (a) professor (a) em ensino-reflexivo possibilitar, didaticamente, a criança ler e escrever com compreensão, com sentido, com sentimento, com criação, imerso na cultura das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita. (Simonetti, 2019, p. 12, grifo nosso).

No entanto, o material não traz mais orientações sobre a estratégia de ensino em questão. Assim, analiso que as professoras interpretaram e traduziram as informações do material considerando suas experiências e vivências anteriores, neste caso, a formação e o trabalho realizado com o PNAIC. Mainardes (2006, p. 53) afirma que “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”.

À medida que vão interpretando e traduzindo os textos do PROALE, os professores vão construindo o currículo, entrelaçando experiências, valores, responsabilidades, fazendo a política em contextos diferentes e de acordo com suas respectivas traduções.

Outro ponto de diálogo com os professores entrevistados foi com relação a como se deu o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos no âmbito do PROALE. Conforme apresentado na seção 4, subseção 4.4, estava incluso um caderno de registro do 1º ano e um

caderno de registro do 2º ano, entre os materiais destinados aos professores. No caderno do 1º ano está descrito:

Não existe ensino sem avaliação. Avaliando, você terá dados concretos das aprendizagens dos alunos, ou seja, do processo de alfabetização dos seus alunos, de como eles estão se apropriando do sistema alfabético, como estão lendo e escrevendo. Essa avaliação que estamos propondo não é uma prova, é para acompanhar e analisar o processo de alfabetização de cada aluno. Sabendo onde se encontra cada um, você poderá fazê-los avançar. A avaliação é parte do processo de ensino e de aprendizagem (Simonetti, 2018, p. 5).

O caderno de registro é um instrumento para registro das aprendizagens dos alunos. É desta forma que se avaliam as turmas do ciclo de alfabetização, não ocorrendo avaliação quantitativa por meio de provas ou outros trabalhos. Esse material também não foi disponibilizado para todas as escolas desta pesquisa. Em uma escola, chegou a ser entregue um exemplar, sendo insuficiente para atender aos professores que atuavam o PROALE.

Sobre como eram realizadas as avaliações, percebi diferentes abordagens:

Essa avaliação era contínua, uma avaliação contínua observando a interação do aluno com o conteúdo exposto, a sua argumentação, chamando para minha mesa para fazer atividade, teste de leitura, atividades de escrita, era dessa forma. E registro no caderno, tenho sempre um caderno. Com uma turma grande não dava para eu atender 20 alunos de uma vez só, então dividia três alunos por dia, ou no máximo até cinco eu cheguei a chamar para minha mesa para fazer os testes de leitura e ir anotando (Profa. Malva).

Eu sempre gostei de fazer essa avaliação tanto de forma coletiva e até hoje gosto de fazer de forma individual e gosto de fazer os registros individuais de cada criança, onde eu vou analisando o que ele não sabia e em que data ele não sabia ler a palavra e em que data, por exemplo, ele conseguiu despertar para a leitura. Registrava tanto escrito como em vídeos, esse avanço (Profa. Aroeira).

Era com a atividade diagnóstica com esse caderno que eu te disse que a gente fazia essa colagem por aluno, tinha lá o aluno, aí nós colávamos todas as atividades para ir acompanhando o progresso do aluno. Algumas observações, principalmente do nível da escrita, por exemplo: Cândida, com garatujas, aí no mês seguinte ela teve a evolução para o nível silábico sem correspondência de letra e som. A gente ia fazendo umas anotações. Da leitura também, tinha um registro para a gente ver se estava tendo evolução. Porque assim, [...] esse caderno aí de registro do PROALE eu não tive nem contato (Profa. Bromélia).

Essa avaliação, ela é contínua, principalmente quando se trata do material do PROALE, ele requer bastante que o aluno reflita sobre a escrita, tem muita leitura ao longo das atividades. Por exemplo, existia um momento de leitura individual em que eu ia colhendo essa leitura dos alunos para ver como é que estava essa questão da fluência, já ia registrando no caderno de planejamento. Existia também os momentos de escrita e por vezes essa escrita era espontânea, individual e eu ia fazendo essas observações, conforme eu ia passando na carteira dos alunos ou até mesmo quando eu os trazia para perto de minha cadeira para fazer escrita de uma palavra ou outra, de acordo como fosse o desenvolvimento da atividade (Profa. Ipê).

Nas falas, nenhum dos professores relatou utilizar o caderno de registro do PROALE. A professora Bromélia comentou que nem ao menos teve contato. Em outro momento da entrevista, conforme já mencionado nesta seção, a professora Ipê relatou ter providenciado uma cópia impressa do material, o que nos dá indícios de sua utilização por essa professora. Apesar de não afirmarem o uso do instrumento de acompanhamento da aprendizagem da política, as professoras descreveram a avaliação como sendo uma prática constante na rotina com os alunos, contemplando tanto a leitura quanto a escrita. Assim, cada uma ao seu modo, as professoras compreendem a avaliação como ferramenta para acompanhar, planejar e promover a aprendizagem a partir das necessidades observadas, como descrito no caderno de registro das aprendizagens do PROALE.

Cada professora estruturou seu próprio instrumento, sendo mencionado por todas a utilização de anotações, registrando de forma escrita as observações individuais sobre cada criança ou reunindo atividades impressas<sup>19</sup> que foram desenvolvidas em determinados momentos com os alunos. Uma professora relatou utilizar também vídeos para registrar os momentos de avaliação, recorrendo depois às imagens para acompanhar evoluções.

Durante entrevista concedida a Mainardes, Ball nos diz que “pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação” (2009, p. 306). Entendo o registro contínuo de observações a partir de atividades de escrita e leitura como uma prática própria das culturas profissionais de professoras que trabalham como alfabetizadoras. Já a forma como estas registravam, representa momentos individuais nos quais cada uma delas foi construindo seu próprio instrumento.

Considerando esses vários aspectos, rotina, uso do material e avaliação, a organização didático-pedagógica aqui analisada, nos revela uma atuação particular e coletiva, sob influência da política e do acúmulo das suas culturas profissionais em interação com as demais dimensões contextuais que influenciam nessa atuação, ressignificando o tempo toda essa organização.

---

19 Atividades elaboradas e impressas pelo professor para avaliar aprendizagens específicas.

## 5.5. PROALE E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

Conforme apresentado na primeira seção deste trabalho, o Brasil vem, no decorrer de décadas, avançando na redução de taxas de analfabetismo, no entanto, milhões de pessoas no país ainda não conseguem ler e escrever, um reflexo de desigualdades existentes em nosso sistema educacional. O problema do analfabetismo não está relacionado apenas a uma faceta, pois envolve questões estruturais, de recursos, formação inicial dos professores, reconhecimento e valorização profissional, condições necessárias para o trabalho na escola. Apesar desse aspecto multifacetado, grande responsabilidade é direcionada ao professor, sobre quem recai grande cobrança para que a situação seja superada.

Diante do exposto, a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL, faz um chamado a todos que estão envolvidos no trabalho com a política PROALE: “precisamos nos apropriar dos recursos necessários para que, com coragem e garra, possamos alcançar a vitória de alfabetizar nossas crianças com qualidade e na idade certa” (Ceará, 2019, p. 7). Várias questões podem ser colocadas a esse discurso: “precisamos nos apropriar: quem é esse “nós”? Quais seriam os recursos necessários? O que significa ter coragem e garra diante do desafio de alfabetizar? Mas, principalmente, procurei compreender junto às entrevistadas o que significa “alfabetizar na idade certa”?

Ao serem questionadas sobre o tempo correspondente ao que é definido como idade certa para ser alfabetizado, as professoras afirmam:

Eu acho pouco principalmente porque a clientela, eu vou falar em relação a clientela que eu trabalho. A que eu trabalho, os alunos, o contato que tem com leitura, com escrita, é na escola. Tanto que, a maioria das crianças não fazem atividade para casa, quando tem. Isso para a gente é assim, bastante complicado. Foi feito reuniões no período que nós trabalhávamos com o PROALE para conversar com as famílias, mostrar essa importância, só que a maioria dos pais não são alfabetizados. Então isso já é um agravante também porque não tem como ajudar essa criança. E outros são [alfabetizados], porém diz que tem muitas atividades, muitas ocupações. Resumindo, menos da metade da turma fazia as atividades de casa, então o contato que eles têm com leitura e escrita é na escola (Profa. Bromélia).

Tendo em vista que cada um tem seu tempo de aprendizagem, cada criança tem um tempo e por serem pessoas diferentes, elas têm um tempo. Eu não posso medir o tempo de um aluno X para um aluno Y, porque cada um tem o seu tempo de aprendizagem, isso para dizer que a todo instante se faz necessário ter esse olhar porque não há um tempo determinado. Sendo assim, a gente não teria alunos no ensino médio com um nível de alfabetização muito inferior diante das habilidades que deve ser adquirida para tal tempo de aprendizagem (Profa. Malva).

Considerando o nível de desenvolvimento de cada criança, o tempo de aprendizado de cada uma, esse tempo é o suficiente para uma criança que se desenvolve dentro do que se espera, mas que não contempla aquelas crianças com algum déficit de aprendizagem, com, infelizmente, situações familiares, financeiras, sociais, que de

certo modo também atrapalham, digamos assim, esse processo de apropriação do sistema (Profa. Ipê).

Esse tempo reduzido, dentro dessas salas numerosas de alunos que às vezes nós recebemos turmas com mais de 25 alunos e dificulta o trabalho do professor. Sabemos que não é fácil, que o processo de alfabetização, ele é bem individual. Por mais que você realize uma aula expositiva para turma inteira, mas você sempre tem que ter momentos que você também tem que ir lá, naquela cadeirinha para ensinar uma letrinha, para dizer que é dentro da linha (Profa. Aroeira).

No âmbito do PROALE/PAIC, alfabetizar na idade certa significa “atender a META 5 do Plano Nacional de Educação, que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade” (Ceará, 2019, p. 11). Entretanto, os professores significam alfabetização na idade certa com outros sentidos, que não o sentido etário colocado pela política. Para elas, o tempo necessário para a alfabetização envolve aptidões pessoais, contextos familiares, razão aluno/professor, situação socioeconômica, necessidades educacionais especiais, enfim, aspectos que não se manifestam claramente para aqueles que não estão envolvidos diretamente com o trabalho que acontece na sala de aula. Estes fatores não representam uma sentença de que algumas crianças não aprenderão a ler e escrever, todavia, é importante compreender que os professores enfrentam dificuldades diante do desafio para alfabetizar na “idade certa”. Considero que esta representa uma forma de pressão, característica dos contextos externos, neste caso, uma expectativa gerada pela própria política.

O discurso para se alfabetizar na idade certa está relacionado ao compromisso em se oferecer uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, alfabetizar é sinônimo de qualidade. Na conferência de Jomtien (1990) a alfabetização foi apresentada como uma necessidade básica de aprendizagem para todos, sendo “os programas de alfabetização [...] indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (Jomtien, 1990, p. 7). Em Dakar, ao se reafirmar os compromissos da declaração mundial sobre Educação para Todos, incluiu-se entre os objetivos traçados “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização [...]” (Dakar, 2000, p. 2).

A alfabetização nos anos iniciais da escolarização básica é visualizada como estratégia para combater o analfabetismo de jovens e adultos. Esses eventos internacionais exercem grande influência na formulação de políticas públicas no Brasil, sejam elas nacionais ou locais. A partir do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) instituído em 2005 pelo Estado do Ceará, observa-se o uso do termo “Idade Certa” no nome da política que trouxe como objetivo

e elevar “a qualidade do ensino nas séries iniciais, cumprindo, assim, a função básica da escola – ensinar a ler e a escrever” (Seduc, 2018, p. 8). Contudo, esse discurso para se alfabetizar na idade certa ganhou mais ênfase por meio do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, política nacional de grande abrangência, instituída em 2012, que conferiu hegemonia ao termo.

Os sujeitos que atuam a política também avaliam o grau e qualidade do apoio de órgãos locais de educação (Ball; Maguire; Braun, 2016), conforme a professora Bromélia discorreu em sua fala:

Eu vou começar pelo órgão maior, pela secretaria. Eu acho que deveria ter apoio maior para essa formação de professores, porque eu acho que formação não é perda de tempo como na maioria das vezes acham. Porque assim, para tudo se libera mais cedo, mas se é para a formação do professor, não pode. Então não pode liberar para o professor estar nesse processo de formação. Em relação à gestão escolar, também na luta disso aí porque se é para estar melhorando a aprendizagem dos alunos, se é para estar melhorando como esse professor ensina, eu acho que deveria ter esse apoio aí para que as formações acontecessem, ou no período de planejamento que nós estamos na escola em horário inverso ou uma redução. Não sacrificando nossos sábados que já são tão curtos. Aí o que acontece, muitos professores não vão, não participam, então isso aí é um ponto que eu vejo, entre secretaria e gestão escolar (Profa. Bromélia).

A professora discute que a secretaria de educação deve repensar a organização de horários e dias para realização da formação de professores, apresentando alternativas que considera plausíveis. Em sua fala fica claro que a imposição de encontros formativos aos sábados gera respostas por parte de alguns professores que findam por abandonarem a formação. Ball esclarece que “as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21). Seguindo este entendimento, acrescento uma outra fala:

Quando nós voltamos para as aulas presenciais, foi difícil porque nós tínhamos metas a cumprir, era preciso concluir os livros. Era preciso fazer com que as crianças tivessem acesso aos conhecimentos propostos, mas eu sentia muita dificuldade nisso porque eram atividades que requeriam tempo, mediação, reflexão dos alunos e tudo isso demanda tempo. Eram metas do programa, eram metas que vinham de orientações externas da escola e que nós precisávamos contemplar. Por vezes a gente precisou optar por qual atividade a gente ia desenvolver naquele momento. Vamos supor que de 100% do livro, nós tenhamos conseguido usar 80% porque eu ia ver primeiro se era viável, considerando o nível da minha turma e se o tempo dava certo (Profa. Ipê).

Neste relato, a pressão para conclusão do uso do livro do PROALE dentro do ano letivo ameaçou o propósito da professora em considerar as necessidades de aprendizagem que seus alunos apresentavam, afligindo também sua identidade profissional. Ao mencionar “ver o que

era viável”, a professora Ipê atuava ponderando sobre as aprendizagens que ela considerava mais importantes naquele momento, a mediação necessária e a gestão do tempo pedagógico. Fica evidente que “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam. A atuação de política é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 23).

O desafio proposto para se alfabetizar na idade certa pelo PROALE, confere tensão no cotidiano dos professores, seja por situações relacionadas a formação continuada ou ao trabalho em sala de aula. As formas de pressão exercidas nem sempre consideram as vivências do cotidiano desses profissionais, no entanto, se faz necessário que essas vozes sejam ouvidas. Por meio dos relatos de suas vivências com a política, os sujeitos escolares apresentaram suas impressões em relação a mesma, demonstrando que além das aflições, a atuação de políticas também pode trazer prazer e satisfação.

Eu gostava dessa política aí principalmente porque as atividades, elas são voltadas para a prática do letramento, não é só uma atividade de alfabetização em si, de codificação e decodificação do processo. Então eu gostava bastante da perspectiva do livro de letramento, gostava muito. Eu gosto bastante, a estrutura, organização do material, as atividades são pensadas, as sessões que são bem organizadas, tem a questão de oralidade, tem a questão de apropriação do sistema de escrita, tem análise linguística que tem que ter no processo de alfabetização, então assim, o material para mim era ideal, eu gostava demais. Prefiro até do que o material daquele livro do PNLD. Eu gosto mais do material do PROALE do que dos livros didáticos (Profa. Bromélia).

A gente nunca sai vazio de formações, por mais que a gente já conheça, que a gente já saiba de pouco ou muita coisa, a gente nunca sai vazio. Mas dizer que o PROALE acrescentou positivamente, significativamente na minha prática, eu não diria pelo fato das muitas falhas, inclusive, poucas formações, a inexistência do material, então a minha prática tinha que se desenvolver buscando de outras maneiras (Profa. Malva).

Eu acho que foi muito positiva, eu sou do tipo de professora que gosto muito de resgatar conhecimentos da nossa cultura que infelizmente, tem se perdido ao longo do tempo com a nova geração e o PROALE proporcionou muito isso, trazer a ludicidade de fato para sala de aula no que diz respeito a cantigas, jogos, brincadeiras, histórias, contos, coisas que nós professores, nós educadores, estamos buscando constantemente repassar para os nossos alunos, porque faz parte da nossa cultura popular (Profa. Ipê).

Na verdade, o PROALE, eu não achei muito ruim não. Eu gostei. Eu gostei de uma certa parte e outra deixa a desejar. Foram atividades desenvolvidas com eles de forma significativa na vida das nossas crianças, como na minha também (Profa. Aroeira).

Cada professora apresenta uma perspectiva em relação a atuação com a política, isso porque “a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45). As percepções das professoras trazem valores

educacionais e culturais, o que as fazem responder de maneira particular diante da atuação e isto é o que torna cada escola uma instituição única, apesar das semelhanças que possam existir.

Ao serem questionadas se o PROALE deveria ter tido continuidade, elas expressaram:

Sim, desde que houvesse uma formação adequada, para que se possa fazer um trabalho mais pautado no que realmente a política quer (Coord. Flora).

Eu acho. Gostei bastante, como os pontos que falei. Se eu tivesse participado das formações bem direitinho, porque eu acho que fui falha em alguns quesitos, porque não tive essa preparação correta, mas eu gostava muito da política, muito mesmo. Eu acho que eu tive bons resultados com a minha turma, apesar de ser uma turma bastante numerosa (Profa. Bromélia).

Eu acredito que sim, porque ele foi positivo para apropriação das crianças, obviamente eu não consegui fazer com que 100% da minha turma alcançasse todos os objetivos, é praticamente impossível considerando que cada indivíduo, cada ser humano tem um nível, tem um ritmo de desenvolvimento diferente. Mas, ele foi muito bom na apropriação das crianças, exatamente pelo que eu já havia dito antes, ele proporcionou momentos de brincadeiras, de dinâmicas, de jogos, mas também proporcionou reflexão, leitura, escrita, que é fundamental nesse processo (Profa. Ipê).

Eu creio que deve ter outras políticas melhores. Não teve continuidade, o que foi que houve, aí, o porque eu não sei. Tanto investimento, foram apresentadas boas práticas lá, mas a verdade é, a gente como professora, não entende o porquê não deu certo. Aonde foi que eles erraram, eu não sei (Profa. Aroeira).

Não, pelo fato de o PROALE, ele bebeu, para mim, da fonte do PNAIC, então ele não tem uma metodologia própria e pelas falhas que apresentou, de não ter subsídio para que o professor pudesse trabalhar, material para uma turma, mas não tinha para outra, então se a política não está para atingir o todo, não faz sentido ela continuar para um público e outro não, se o objetivo é um só. Aí, ninguém mais ouviu falar no PROALE. Isso em 2022, da última formação que teve até o final do ano, não se falava mais em PROALE, simplesmente deixou de existir (Profa. Malva).

As falas demonstram que “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46, grifo dos autores). O sentido figurativo podemos relacionar às identidades, formação e crença dessas profissionais, enquanto o sentido literal podemos pensar no contexto escolar em que cada uma atuou. Os sentidos que atribuíram a esse processo influenciaram no posicionamento contrário ou favorável a continuidade do PROALE.

Talvez, a descontinuidade da política de forma repentina e sem os devidos esclarecimentos tenha influenciado os posicionamentos contrários. Ball afirma que “uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece” (Ball, 2009, p. 307).

Nesta seção, busquei considerar os contextos que permeiam a atuação de políticas. Compreendi que “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (Ball,

2009, p. 305). A ação é dinâmica e multifacetada, o que me possibilitou perceber atuações distintas em escolas pertencentes a uma mesma rede de ensino e dentro de uma mesma escola,

Considero que o PROALE chegou para os professores de forma abrupta e permeado por pressão externa. Além disso, sua atuação iniciada em um período de adaptação ao ensino remoto sobrecarregou professores e famílias, reforçando desigualdades, a exemplo dos alunos que não tinham acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação. Os encontros da fase de formação também apresentaram desencontros para alguns professores, devido a interrupção na participação. A falta de material pedagógico, bem como material de expediente para utilização em atividades da política na escola, reverberou na atuação das professoras entrevistadas, umas mais, outras menos.

Por ser uma política tomada de empréstimo (Ball, 2001), o PROALE apresentou semelhanças com o PNAIC, conferindo satisfação para algumas professoras e descontentamento para outras que não veem sentido em sua continuidade por motivos diversos.

As professoras alfabetizadoras sentem o peso do compromisso estabelecido pelo PROALE em alfabetizar na “idade certa”, pois reconhecem haver desafios individuais enfrentados pelos alunos e condições contextuais adversas, como no caso de salas de aulas numerosas além de outras. Apesar disso, buscaram contornar as dificuldades, produzindo materiais alternativos, investindo recursos próprios, utilizando suas experiências anteriores, buscando o diálogo com as famílias. Assim, na atuação entrelaçaram-se diretrizes da política, histórias das instituições, organização didático-pedagógica vigente e culturas profissionais, ou seja, a proposta de currículo do PROALE e os contextos das escolas Vivaz, Confiança e Âmago.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destaquei neste estudo, em meu cenário profissional mantenho uma estreita relação com o processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, o que compreende a alfabetização e o letramento, bem como questões inerentes a esse processo, como a atuação de políticas públicas, planejamento e acompanhamento de ensino/aprendizagem. Esse contexto profissional me conduziu ao objetivo de analisar os aspectos contextuais que influenciaram a atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE, por professores e coordenadores, nas escolas urbanas de redes públicas no município de Angicos-RN.

Nessa techedura busquei conhecer as relações estabelecidas entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática na produção de sentidos sobre o PROALE por professores e coordenadores nas escolas *locus* da pesquisa; analisar as influências dos Contextos Situados, Culturas Profissionais, Contextos Materiais e Contextos Externos na atuação do PROALE por professores e coordenadores no Contexto da Prática.

Para fundamentar o percurso empírico, utilizei a compreensão de alfabetização e letramento de Magda Soares (2011); uma concepção de currículo ancorada em Lopes e Macedo (2011); o conceito de performatividade com Ball (2002), a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) e a abordagem do ciclo de políticas com Ball (1992) e Mainardes (2006).

Descobri que nas políticas de alfabetização, a qualidade na educação é abordada considerando fatores como currículo, metodologias de ensino, formação de professores, mas principalmente a aferição dos resultados por meio de avaliações externas. Além disso, descobri que os estudos, predominantemente, defendem a alfabetização na perspectiva do letramento; que a maioria dos pesquisadores se preocuparam em analisar se os conhecimentos transmitidos nas formações oferecidas pelas políticas foram assimilados e colocados em prática; que a política PNAIC se apresentou como objeto de estudo privilegiado em diversas pesquisas, enquanto o PROALE não foi encontrado nos estudos pesquisados e outras políticas mais específicas aparecem em número muito reduzido e que há uma ausência de análises de políticas de alfabetização sob a perspectiva pós-estruturalista.

A proposta do Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE como política educacional instituída pelo Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de promover a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em colaboração com os municípios, teve como eixo central a formação continuada de professores alfabetizadores, sob o discurso de “fortalecê-los”, por meio de cursos de formação continuada, mas utilizando

também de monitoramento dos resultados alcançados pelos estudantes. Essa estratégia reflete a influência da cultura da performatividade e da *accountability*, pois significa valorização docente como participação em formações preconcebidas e qualidade na educação a desempenho/resultados de suas turmas.

Por meio da análise do material de língua portuguesa do PROALE/PAIC, foi revelado o entendimento da alfabetização na perspectiva do letramento, enquanto processo dinâmico e gradativo, alinhado às diretrizes educacionais nacionais e regionais, como o PNAIC e o MAIS PAIC. A estrutura didática do material enfatiza momentos de leitura, oralidade e apropriação da escrita, organizando rotinas que visam desenvolver habilidades fonológicas e textuais. O material apresenta natureza prescritiva, contendo o direcionamento detalhado do planejamento diário para o professor, similar a políticas anteriores, como o programa “Alfa e Beto”.

A partir das ideias discutidas por Ball (2009), sobre o ciclo de política, interpretei que o contexto de influência do PROALE está envolto em interesses que compreende políticas orientadas por instituições nacionais e internacionais. Assim, foram constatadas influências do PNAIC<sup>20</sup> e do PAIC, políticas consideradas bem-sucedidas, que para o PROALE configura o que Ball (2001) descreve como políticas tomadas por empréstimo. Essa prática de “empréstimo” de políticas evidencia a busca por adaptação de experiências bem-sucedidas às necessidades locais, aproveitando o destaque do Ceará em avaliações educacionais. As influências internacionais estão presentes por meio de diretrizes e metas globais estabelecidas pela UNESCO, através de eventos a exemplo de Jomtien e da Declaração de Incheon (2030). Compreendo que o contexto de influência do PROALE também é formado pela legislação educacional brasileira enquanto estrutura para a sua formulação, como a LDB e PEE do RN. O IDEB e que a política de avaliações externas também são partes do contexto de influência,

Essas diferentes esferas no Contexto de Influência do PROALE, colocam essa política numa configuração, como expressa Ball (2014, p. 29, grifo do autor), de “redes políticas [...] um tipo ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Assim, organizações como a UNESCO

---

20 O PROALE utilizou material do PAIC e do EMAI, políticas dos estados de Ceará e São Paulo, respectivamente. Esta pesquisa deteve-se, especificamente no material do PAIC porque o EMAI é uma proposta para a área de Matemática, o que foge aos meus objetivos.

fornece diagnósticos e sugestões para políticas em diversas partes do Mundo, cujas adequações ao contexto das escolas trazem desafios para os sujeitos que atuam na prática.

Na configuração do Contexto de Produção de Texto constatei textos oficiais e outros de diferentes naturezas, tais como matérias de divulgação, vídeos de reuniões da SEEC, notícias de *websites*. Identifiquei que nessas diferentes formas de texto, evidenciou-se uma representação do PROALE, enquanto “grande aposta” para solucionar os problemas com a alfabetização no Estado do Rio Grande do Norte. A comunicação da política destacava sempre sua importância para melhorar a educação no estado, como um meio de garantia do direito fundamental à alfabetização: uma forma de lhe conferir legitimidade (Mainardes, 2006).

No contexto da prática do PROALE, a análise dos contextos situados mostra que a história das escolas reflete as relações de identidade com as comunidades locais, o enfrentamento de desafios, a captação de matrículas, seja pela localização privilegiada, seja pela reputação de qualidade, ou ainda um alinhamento entre as expectativas das famílias e a proposta pedagógica. Ficou evidente que as escolas não apenas traduzem políticas em ações práticas, mas também são influenciadas por suas histórias, localizações e relações com a comunidade. Esses fatores interagem para moldar suas identidades e prioridades.

Com relação aos contextos materiais, pontuo que as limitações de espaço físico, a falta de recursos financeiros e materiais pedagógicos, bem como as estratégias criativas dos professores para superar essas restrições. Isso confirma como as condições materiais moldam a atuação das políticas, evidenciando a importância de considerar as disparidades e os desafios estruturais enfrentados pelas escolas ao colocarem em prática políticas educacionais (Ball; Maguire e Braun, 2016). A falta de acesso ao material didático do PROALE, a insuficiência de recursos para impressão e a necessidade de adaptações feitas pelas professoras refletem como os contextos materiais podem tanto facilitar, quanto dificultar a implementação da política. Assim, a atuação do PROALE foi fortemente influenciada pela realidade material das escolas, e as ações dos professores para contornar as limitações dos recursos disponíveis demonstrando a flexibilidade e o protagonismo da prática pedagógica na tradução das políticas educacionais.

As culturas profissionais foram evidenciadas nas falas das respondentes, destacando-se que as práticas pedagógicas foram moldadas pelas experiências anteriores das professoras, que identificaram semelhanças entre o PROALE e o PNAIC, utilizando os conhecimentos adquiridos nesse último para suprir lacunas formativas da nova política. Além disso, a chegada abrupta do PROALE durante a pandemia, em um contexto de ensino remoto e com formação inicial limitada, por um lado gerou tensões e, por outro lado, adaptações.

As falas também revelaram a importância dos valores locais e pessoais na prática docente, com os professores buscando alternativas para lidar com as demandas do PROALE. Desta forma, ao atuarem o PROALE, os professores utilizaram estratégias para adaptar atividades aos contextos dos alunos, a partir dos conhecimentos que trazem em relação a comunidade; compartilharam de estratégias e práticas vivenciadas em outras políticas; ponderaram entre as exigências da política, os valores pedagógicos que carregam e as necessidades que consideravam mais importantes para os alunos; articularam aspectos culturais locais ao planejamento com o PROALE; produziram materiais didáticos e pedagógicos que consideram importantes para utilizar em turmas de alfabetização e que não faziam parte das orientações da política. A atuação do PROALE foi mediada por experiências, valores e práticas locais, refletindo que a atuação de políticas é um processo dinâmico, marcado por tensões, adaptações e ressignificações no contexto das culturas profissionais.

No que se refere aos contextos externos, vale ressaltar que eventos internacionais, como as conferências de Jomtien e Dakar, moldaram a política, reforçando exigências globais sobre alfabetização. No entanto, as necessidades locais e as particularidades de cada contexto influenciam a política, fazendo com que, em algumas ocasiões, ela se afaste dos objetivos pretendidos. Além disso, o PROALE foi estruturado com base na META 5, do Plano Nacional de Educação, a qual define que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Essa diretriz impõe pressão sobre estados, municípios, escolas e professores, para que ela seja alcançada.

O contexto socioeconômico e familiar dos alunos foi apresentado como condição que impacta diretamente o aprendizado das crianças, criando desafios para os professores ao colocar a política em prática. As cobranças diretas, ou indiretas, das Secretarias de Educação, mas sem o devido apoio, também foram destacadas como um fator que tensionou a atuação da política.

A exemplo de outras investigações sobre outras políticas educacionais (Oliveira, 2017; Oliveira, 2017; Marinho, 2017), os resultados desta pesquisa revelaram que o PROALE não foi “implementado” de forma linear, mas, reinterpretado de acordo com as condições materiais, culturais e estruturais das escolas. As adaptações e ressignificações feitas pelos professores pois estes mobilizam suas experiências anteriores e as culturas profissionais para dar sentido à política. Outro resultado importante foi a compreensão de como as tensões entre as diretrizes da política e as condições práticas nas escolas podem prejudicar a efetividade das intervenções propostas e gerar tensão no ambiente escolar. Destaco também a importância de políticas pensadas considerando as especificidades locais e as realidades das escolas e comunidades, ao

invés de aplicar modelos que não consideram os contextos locais. O estudo contribui, para um entendimento mais abrangente da atuação de políticas, indicando que elas não podem ser vistas como processos lineares e uniformes, mas como processos dinâmicos e contextualmente influenciados.

O estudo sobre o PROALE se mostrou relevante por explorar a complexidade da atuação de uma política de alfabetização em um contexto marcado por desafios estruturais e socioeconômicos. A partir do ciclo de políticas e da teoria da atuação, foi evidenciado que diretrizes globais, interesses nacionais e contextos locais interagem e moldam políticas. A partir da análise dos contextos da teoria da atuação, a pesquisa contribui para compreender as ressignificações realizadas no contexto da prática.

Considerando que a pesquisa se limitou à análise do material de língua portuguesa, não foi possível ter uma visão mais ampla do PROALE. O fato de ter sido realizada em apenas três escolas de um município específico, não possibilitou uma percepção mais ampla em relação a atuação em todo o Estado do RN, principalmente considerando que as características dos contextos das escolas *locus* não podem representar a diversidade de contextos escolares que existem em outras regiões. Não foi possível, por meio dessa pesquisa, analisar as causas da descontinuidade abrupta do PROALE, nem tampouco, a lacuna de silêncio encontrada entre o ano de lançamento e de início da atuação nas escolas, o que exigiria um maior aprofundamento e a inserção de outras vozes a serem ouvidas, que estão para além das professoras e coordenadoras pedagógicas e dos objetivos desta pesquisa. Não foi possível ter a colaboração de um coordenador pedagógico por escola conforme planejado, limitando as entrevistas a um profissional dessa categoria.

Os resultados oferecem subsídios para futuras investigações em políticas educacionais, por exemplo, os efeitos da descontinuidade de políticas; como os diversos sujeitos escolares lidam com a cultura da performatividade e *accountability* difundidas pelas políticas? Pesquisa com outras políticas de alfabetização, a exemplo do PROALFA que se encontra em atuação no Estado.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S. L.], v. 13, p. 13-29, 2009.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. L.], v. 24, n. 24, p. 1-18, 26 fev. 2016.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J., Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BALL, Stephen J., Reformar Escolas/Reformar professores e os Terrors da Performatividade. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 02, p. 3-23, jan., 2002.
- BALL, Stephen J., Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago., 2010.
- BALL, Stephen J., Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**. V. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Ago./2002. Páginas: 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf> Acesso em: dezembro de 2022.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. **Currículo e Formação de Professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação como Signo de Qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 558-571, 2020.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de et all. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 13-29.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturais**, Porto: CIIIE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossier temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, V. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez., 2017.

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

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: o caso do enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 26, n. 01, p. 89-110, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, p. 1- 19, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

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

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Contribuições da Teoria da Atuação para a Pesquisa em Políticas Educacionais. In: FÁVERO, A. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018a.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em 23 jul. 2024.

MARINHO, Zacarias. **A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural**. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEDEIROS, Emerson A.; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar H. A. As Pesquisas do Tipo “Estado da Arte” em Educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 8, p. 1-25, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Pacto pela Alfabetização dos Potiguares - PactoAlfa**. Natal: Gabinete da Secretária, 25 out. 2016. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000133956.PDF> Acesso em: 18 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Agenda de Compromissos e Metas do PEE/SEEC**. Natal: Gabinete da Secretária, 03 nov. 2016a. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000134058.PDF>. Acesso em: 18 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Processo nº 122342/2017-5 de 12 de julho de 2017. Dispõe sobre o termo de cooperação técnica n. 05/2017, SEEC/RN e a SEDUC/CE. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Natal, edição diária 13979, 01 ago. 2017a. Disponível em: [https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20170801&id\\_doc=580002](https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170801&id_doc=580002)

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Crianças potiguares terão reforço em seu processo de alfabetização. Natal: Secretaria de Educação, 02 jun. 2017b. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=150462&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=MAT%C9RIA>. Acesso em: 07 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Educação do RN e do Ceará firmam parceria em prol da alfabetização de crianças. Natal: Secretaria de Educação, 31 mai. 2017c. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/detran/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=150134&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 07 mai. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2006, vol.06, n.19, p. 37-50. ISSN 1981-416X. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: junho de 2023.

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019.

SEEC RN – 6 programas estratégicos – 5/13. Produção: SEEC/RN. Gravado por técnicos da SEEC. [Natal: s. n.]. 28 nov. 2017. 1 vídeo (13 min.). Publicado pelo canal SEEC RN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVeSWuMHCFQ&t=65s>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMONETTI, Amália. **Proposta didática para alfabetizar letrando**: caderno do professor. Fortaleza: SEDUC, 2018.

SIMONETTI, Amália. **Parece mas não é**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

SIMONETTI, Amália. **Vamos passear na escrita**: caderno de atividades do aluno.. Fortaleza: SEDUC, 2018 (I a IV etapas)

SOARES, M. A Reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul/ago. 2003.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, jan/fev/mar/abr. 2004.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021c.

SOARES, M; BATISTA, A. Alfabetização e Letramento. Pampulha: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência e Educação**. Bauru, v. 29, e23034, p. 1-15, 2023.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice. C. *et. al.*, (orgs.). **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP etAlii/Faperj, 2008, p.139-165.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: jul. 2024.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

VIANA, Giomar. LIMA, Jandir Ferreira. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul/dez. 2010.

AGUIAR, Alexsandra Aparecida Silva do Prado. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise da Contribuição do PNAIC no Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. RJ, 2020. 204 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: ago. 2023.

ALMEIDA, Frairon César Gomes. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Barra do Corda (MA): Reflexões sobre a formação docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Taquari. Programa de Pós-Graduação em Ensino. RS, 2019. 102 p. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT\\_a211a18ac2bc3014b3d1d1c61d9de006](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_a211a18ac2bc3014b3d1d1c61d9de006) Acesso em: ago. 2023.

BRITO, Regivane dos Santos. **Formação Continuada no Âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Jaguaquara-BA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. BA, 2018. 177 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: ago. 2023.

CONCEIÇÃO, Sheila Pedroso da. **Percepções de Professoras Alfabetizadoras do Município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação. RS, 2018. 171 p. Disponível em: [http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG\\_8d530b83cd8a70a16acaf58215c3d43a](http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_8d530b83cd8a70a16acaf58215c3d43a) Acesso em: Agosto de 2023.

DONAT, Celita. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação e Prática Docente na Perspectiva do Letramento**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. MT, 2020. 115 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: ago. 2023.

ESPINDOLA, Neila Monteiro. **O Encontro como Espaço Tempo de Formação: professoras encontram e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. RJ, 2018. 143 p. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_3f52a0f3f93e5ba1761e746b3deb8a6b](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_3f52a0f3f93e5ba1761e746b3deb8a6b) Acesso em: ago. 2023.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O Movimento da Política de Formação Continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. SP, 2020. 236 p. Disponível em: [http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_0f3a1f67c90e72a3942bbefa91586b64](http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/SCAR_0f3a1f67c90e72a3942bbefa91586b64)  
Acesso em: ago. 2023.

FERREIRA, Caroline Foggiato. **Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente: Estudo do PNAIC no Contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. RS, 2019. 154 p. Disponível em: [https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20\\_2bc3376e93806f9fde69aa11888cfa9d](https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20_2bc3376e93806f9fde69aa11888cfa9d)  
Acesso em: ago. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: alfabetização: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

MIRANDA, Mayranda Carvalho. **Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no Município de Ananindeua-PA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. PA, 2020. 172 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: ago. 2023.

NEVES, Edna Rosa Correia. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetização e seus formadores.** Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. SP, 2018. 262 p. Disponível em: [http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/USP\\_dde7f4a1aaa8315df4b64d0a5c66d939](http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/USP_dde7f4a1aaa8315df4b64d0a5c66d939)  
Acesso em: Agosto de 2023.

OLIVEIRA, Paulo Vinícius Brito dos Santos. **Formação Continuada e Prática Pedagógica: Um Retrato do Programa “Mais Alfabetização” em Teixeira de Freitas – Bahia.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo. ES, 2020. 193 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: ago. 2023.

REIS, Larina Gabriela Lima. **A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais da Escola Bosque: Limites e Possibilidades.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. PA, 2019. 269 p. Disponível em: [https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFGA\\_3cf558b0b153c340f3dcf4f6cef80f5b](https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFGA_3cf558b0b153c340f3dcf4f6cef80f5b). Acesso em: ago. 2023.

RIBEIRO, Deniele Miranda Alves. **Contribuições da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação. AL, 2019. 166 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: ago. 2023.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre Teoria e Prática na Formação Continuada de Alfabetizadores no Município de Guajará-Mirim-RO: O Olhar do Professor.** Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Programa de Pós-

Graduação em Educação. RO, 2019. 167 p. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: ago. 2023.

SILVA, Andrea Duarte. **O PROLER e sua Relação com as Práticas Sistemáticas Significativas de Alfabetização: Pressupostos Teóricos, Orientações e Narrativas sobre as Práticas de Ensino e de Avaliação da Leitura e da Escrita.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. PE, 2022. 237 p. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: ago. 2023.

SILVA, Eliane Damasceno da. **O Programa Mais Alfabetização na Visão de Professoras Alfabetizadoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. MS, 2021. 76 p. Disponível em:  
[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS\\_09720b8b547a277f2daecaaa2db72048](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_09720b8b547a277f2daecaaa2db72048)  
Acesso em: ago. 2023.

SILVA, Milene Trajano. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Ótica das Professoras Alfabetizadoras do Município de Juazeirinho/PB (2013-2017).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Campina Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação. PB, 2019. 179 p. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: ago. 2023.

SOARES, Graciely Garcia. **O Saber-Fazer Docente: Uma Análise do Processo de Didatização dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. DF, 2020. 236 p. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: ago. 2023.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as Práticas de Alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. GO, 2019. 171 p. Disponível em:  
[http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_GO\\_2f48c6ccb24218722830ed9cfac509b](http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_2f48c6ccb24218722830ed9cfac509b).  
Acesso em: ago. 2023.

SOUZA, Abda Alves Vieira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação Docente: entre saberes e fazeres.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação em Educação. AL, 2018. 222 p. Disponível em:  
[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL\\_de79acfbf83b8a77147668e6b0c76185](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL_de79acfbf83b8a77147668e6b0c76185). Acesso em: ago. 2023.

VIEIRA, Angelita Aparecida de Souza. **A Formação Continuada de Professoras/ES pelo PNAIC: Repercussões na Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro (SC).** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. SC, 2022. 166 p. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>  
Acesso em: ago. 2023.

**APÊNDICE A – Carta de anuência****CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF n. \_\_\_\_\_, representante legal da \_\_\_\_\_, localizada no endereço: \_\_\_\_\_, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **A Política Projeto de Alfabetização e Letramento (PROALE): Uma Análise Sob a Perspectiva do Ciclo de Política e da Teoria da Atuação**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) **Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres**, vinculado a **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN** a ser realizada nos locais \_\_\_\_\_.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Angicos (RN), 04/06/2024

\_\_\_\_\_  
Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA DA ATUAÇÃO” coordenada pelo **Prof. Zacarias Marinho** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: **entrevista e questionário** cuja responsabilidade de aplicação é de Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres, mestranda, curso do “Campus Universitário Central”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “**Compreender** os aspectos contextuais que influenciam a atuação da política Projeto de Alfabetização e Letramento – ProAle, por professores e coordenadores, nas escolas urbanas das redes públicas do município de Angicos-RN.”. E como objetivos específicos: Caracterizar a organização do espaço-tempo das escolas enquanto dimensão do currículo; Conhecer as relações estabelecidas entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática na produção de sentidos sobre o ProAle por professores e coordenadores nas escolas *lócus* da pesquisa; Analisar as influências dos contextos Situados, Culturas Profissionais, Contextos Materiais e Contextos externos na atuação do ProAle por professores e coordenadores no Contexto da Prática.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de gerar novas informações sobre a “implementação” de políticas educacionais, contribuindo com a promoção de uma prática pedagógica reflexiva e coerente.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de preocupação em manter o anonimato. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres aplicará o questionário e somente a discente Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Universitário Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - 59600-000, Mossoró/RN. Tel.(84) 3315-2235. Dúvidas a respeito da ética desta

pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

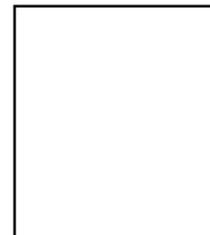
### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa “A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA DA ATUAÇÃO”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



**Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres** - Aluna do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - 59600-000, Mossoró/RN. Tel. (84) 3315-2235.

**Prof Zacarias Marinho (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - 59600-000, Mossoró/RN. Tel. (84) 3315-2235.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

## APÊNDICE C – Questionário de pesquisa com professor



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Faculdade de educação - Departamento de Educação-  
Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Professores)

#### 1. Dados Gerais

- a) Nome da escola: \_\_\_\_\_
- b) Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_
- c) Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
- d) Pós-graduação: ( ) NÃO ( ) SIM. Qual? \_\_\_\_\_
- e) Caso tenha mais de uma pós-graduação, especifique: \_\_\_\_\_

f) Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

g) Trabalha em outra escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se a resposta seja sim:

- Qual a rede de ensino? \_\_\_\_\_
- Qual o turno? \_\_\_\_\_
- Qual função/cargo? \_\_\_\_\_

h) Tem outra atividade/ocupação profissional? ( ) NÃO ( ) SIM. Se a resposta for sim:

- Qual outra ocupação? \_\_\_\_\_
- Em qual horário desenvolve? \_\_\_\_\_

i) Participa ou já participou de Conselhos e/ou Grupos sindicais ou movimentos sociais?

Especifique: \_\_\_\_\_

j) Tem uma religião? ( ) NÃO ( ) SIM, Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Sobre o PROALE

a) Ano e turma que atuou com o Proale: \_\_\_\_\_

b) Programa de formação continuada para alfabetizadores que já participou antes ou depois do Proale: \_\_\_\_\_

c) Atualmente está participando de alguma política/programa de alfabetização ou de outra natureza? ( ) NÃO ( ) SIM. Qual? \_\_\_\_\_

d) Participou de algum curso que não tenha sido ofertado pela rede de ensino nos últimos dois anos? ( ) NÃO ( ) SIM. Qual?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Questionário de pesquisa com coordenador pedagógico



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Faculdade de educação - Departamento de Educação-  
Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Coordenador Pedagógico)

#### 1. Dados Gerais

- a) Nome da escola: \_\_\_\_\_
- b) Tempo de experiência na educação: \_\_\_\_\_
- c) Tempo que trabalha nessa escola: \_\_\_\_\_
- d) Já atuou na docência? ( ) NÃO ( ) SIM.
- e) Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
- f) Pós-graduação: ( ) NÃO ( ) SIM. Qual? \_\_\_\_\_
- g) Caso tenha mais de uma pós-graduação, especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- h) Trabalha em outra escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se a resposta seja sim:
- Qual a rede de ensino? \_\_\_\_\_
  - Qual o turno? \_\_\_\_\_
  - Qual função/cargo? \_\_\_\_\_
- i) Tem outra atividade/ocupação profissional? ( ) NÃO ( ) SIM. Se a resposta for sim:
- Qual outra ocupação? \_\_\_\_\_
  - Em qual horário desenvolve? \_\_\_\_\_
- j) Participa ou já participou de Conselhos e/ou Grupos sindicais ou movimentos sociais?

Especifique: \_\_\_\_\_

- k) Tem uma religião? ( ) NÃO ( ) SIM, Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Sobre o PROALE

- a) Quantas turmas acompanhou com o Proale: \_\_\_\_\_
- b) Programa de formação continuada para alfabetizadores que já participou antes ou depois do Proale: \_\_\_\_\_
- c) Atualmente está participando de alguma política/programa de alfabetização ou de outra natureza? ( ) NÃO ( ) SIM. Qual? \_\_\_\_\_
- d) Participou de algum curso que não tenha sido ofertado pela rede de ensino nos últimos Dois anos? ( ) NÃO ( ) SIM. Qual? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professor



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Faculdade de educação - Departamento de Educação-  
Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC

### ENTREVISTA COM PROFESSOR (A)

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Horário e local da entrevista: \_\_\_\_\_

#### 1. Sobre a escola

- a) Como você analisa os espaços da escola para o trabalho com turmas do ciclo de alfabetização?
- b) Você acha que o quadro de funcionários atende as necessidades para o trabalho com turmas do ciclo de alfabetização?
- c) Você acha que o tempo previsto para o que é chamado de “alfabetização na idade certa” é o tempo necessário para alfabetizar uma criança? Por que?
- d) Você acha que os recursos didáticos/materiais disponíveis atendem às suas necessidades de planejamento e de aulas para o processo de alfabetização?
- e) Na sua análise qual seria a contribuição de cada segmento da comunidade escolar: professores, direção, coordenadores, alunos, famílias. Exemplifique! Isso ocorre na sua escola?

#### 2. Sobre o processo ensino-aprendizagem inicial da língua escrita

- a) Como você costumava organizar sua rotina com a turma?
- b) Quais recursos didáticos costumava utilizar? Que tipos de atividades desenvolveu?
- c) Considerando que o professor de anos iniciais trabalha com diversas áreas do conhecimento, como articulava essas áreas durante o Proale?
- d) Como realizava a avaliação da aprendizagem em escrita e leitura com a turma?

#### 3. Sobre o trabalho na escola

- a) Quais dificuldades encontrou para realizar seu trabalho com o Proale na escola?
- b) Como enfrentou essas dificuldades?

#### 4. Sobre a política Proale

- a) Como você conheceu o Proale?
- b) O que pensa dessa política? Qual é a sua avaliação sobre a essa política? Por que?
- c) Ela contribuiu para o seu trabalho? De que forma?
- d) Ela contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? De que forma?
- e) O que o Proale trouxe de novo que você não conhecia ou não trabalhava antes?
- f) Você acha que o Proale deveria continuar? Por que?

## APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com coordenador pedagógico



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Faculdade de educação - Departamento de Educação-  
Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC

### ENTREVISTA COM COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Horário e local da entrevista: \_\_\_\_\_

#### 1. Sobre a escola

- Como você analisa os espaços da escola para o trabalho com turmas do ciclo de alfabetização?
- Você acha que o quadro de funcionários atende as necessidades para o trabalho com turmas do ciclo de alfabetização? Quantitativa e qualitativamente?
- Os recursos didáticos/materiais disponíveis atendem às necessidades de planejamento dos professores alfabetizadores?
- Na sua análise qual seria a contribuição de cada segmento da comunidade escolar: professores, direção, coordenadores, alunos, famílias. Exemplifique! Isso ocorre na sua escola?

#### 2. Sobre o trabalho na escola

- Quais dificuldades encontra para realizar seu trabalho na escola? Por que você acha que ocorrem essas dificuldades?
- Como você enfrenta essas dificuldades?
- Além das atividades específicas da coordenação, você se ocupa com outras atividades? Quais?
- Você acha que o tempo previsto para o que é chamado de “alfabetização na idade certa” é o tempo necessário para alfabetizar uma criança? Por que?

#### 3. Sobre a política Proale

- Você participou da formação junto com os professores? Como foi essa formação?
- Você acha que o Proale atingiu a finalidade pretendida? Por que?
- Ela contribuiu para o trabalho de alfabetização na escola? De que forma?
- O que o Proale trouxe de novidade em relação ao trabalho de alfabetização que a escola já realizava antes?
- Você percebia alguma forma de pressão (direta ou indireta) para a atuação com o Proale? Como se dava essa pressão?
- Você acha que esse tipo de pressão impactava positiva ou negativamente o trabalho do professor no processo de alfabetização? De que forma?
- Você acha que a política Proale deveria continuar? Por que? Em quais aspectos você acha que a política Proale poderia ser modificada para poder ter continuidade?

#### 4. Comunidade escolar

- Fale um pouco sobre o que você conhece da comunidade escolar.

**APÊNDICE G-** Termo de autorização para gravação de entrevista em áudio***TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores KHADIDJA KAREN MONTEIRO ASSUNÇÃO TORRES do projeto de pesquisa intitulado A POLÍTICA PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PROALE): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA DA ATUAÇÃO a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Angicos - RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

