

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E  
DAS MISSÕES –  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRO-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
REPERCUSSÕES DA PROVINHA BRASIL**

**KARINE SEIDEL DA ROSA**

**Frederico Westphalen, RS 2014.**

**KARINE SEIDEL DA ROSA**

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
REPERCUSSÕES DA PROVINHA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack

**Frederico Westphalen, RS 2014.**

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES –  
PRO-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
REPERCUSSÕES DA PROVINHA BRASIL**

Elaborada por  
**Karine Seidel da Rosa**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack- URI  
(Presidente/Orientadora)

---

Membro Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Corsetti - UNISINOS  
(1º arguidora)

---

Prof.º Dr.º Cênio - URI  
(2º arguidor)

Frederico Westphalen, 17 de outubro de 2014.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rosa, Karine Seidel da

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Repercussões da Provinha Brasil/  
Karine Seidel da Rosa; orientadora: Edite Maria Sudbrack – Frederico Westphalen:  
URI/RS, 2014.

Dissertação – (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das  
Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Palavras Chaves I. Edite Maria Sudbrack. II. Universidade Regional  
Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Ao meu  
amor maior:  
Sâmia*

## AGRADECIMENTOS

*"Um dos mais elevados deveres humanos é o dever do encorajamento... É fácil rir dos ideais dos homens; é fácil despejar água fria no seu entusiasmo; é fácil desencorajar os outros. O mundo está cheio de desencorajadores. Temos o dever de encorajar-nos uns aos outros. Muitas vezes uma palavra de reconhecimento, ou de agradecimento, ou de apreço, ou de ânimo tem mantido um homem".*

*Willian Barclay*

À professora Dr<sup>a</sup>. Edite Maria Sudbrack, pela orientação sempre pontual e democrática, por ter me conduzido com amor e zelo pelos caminhos que me possibilitaram a execução desse estudo, sempre de maneira clara e objetiva, valorizando toda a minha trajetória na construção do conhecimento, reconhecendo meus limites e me ajudando a superá-los, mais que uma orientadora és meu exemplo de pessoa e profissional, registro aqui minha admiração.

Meu agradecimento a URI – Campus de Frederico Westphalen e sua equipe diretiva pela acolhida nesta casa e o profissionalismo que dedicam aos alunos.

Aos professores da banca, que aceitaram o convite ao exercício do diálogo e da reflexão, como as contribuições feitas. Destaque pela produção teórica, utilizadas durante a pesquisa, quanto no aporte indicado na qualificação do projeto de dissertação que sustentou esta investigação.

Aos professores do programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da URI-Campus de Frederico Westphalen, pelas inúmeras contribuições, a secretária Magali, pela dedicação e presteza.

Aos colegas de sala, pela amizade e troca de experiências: a minha irmã Magali Seidel Kunz companheiras de viagens, estudos, que compartilha comigo todas as dúvidas, anseios, felicidades, desafios, conflitos, alegrias e vitórias conquistadas ao longo desse processo de formação.

A minha família que me incentivou em especial a minha mãe que nunca desistiu de minha formação, sempre acreditando que dificuldades de aprendizagem podem ser superadas com amor e esforço. A minha avó que me conduziu pelo caminho do encantamento literário, com meus primeiros livros.

A minha filha, presente de Deus na minha vida, que suportou e compreendeu minha ausência, apesar de pouca idade.

Ao meu eterno e amado Deus, que me deu forças para viajar, estudar, trabalhar, suportar a ausência da minha família, vencer todos os desafios, com muita alegria e disposição, sabendo que enquanto estava fora, ele, com sua infinita bondade cuidava de mim e dos meus.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse realizada a pesquisa meus agradecimentos.

“Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho”.

Carlos Roberto Jamil Cury

## RESUMO

Este trabalho aborda a proposta de alfabetização até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, com a nova Política Educacional o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, identificando as repercussões na Prova Brasil em anos anteriores ao programa, com ênfase nos seus desdobramentos da escola pública. O problema central da pesquisa é investigar se o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é resultante da Provinha Brasil. Busca-se o entendimento sobre os impactos das reformas educacionais na educação Brasileira em especial o PACTO Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, contribuindo nas discussões e encaminhamentos para a efetivação de uma política educacional qualificada. Nesta pesquisa são apresentadas, conceituadas e contextualizadas as políticas educacionais do país, em especial na alfabetização, pós década de 1990, realizando uma análise nas avaliações em larga escala como foco de política educacional. Apresenta-se o PACTO, suas características e regulamentos. Para a construção do referencial teórico analisamos autores que estudam a questão das políticas públicas, e as avaliações em larga escala. A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, descritiva, por meio da qual o trabalho foi construído e fundamentado com base nos dados coletados na pesquisa de campo e da fundamentação teórica. Convém ressaltar que o contexto em que se insere tal política pública é revelador do fortalecimento do estado avaliador e regulador, por meio de instrumentos próprios, como o monitoramento dos sistemas públicos de ensino. O sistema utiliza metodologias vinculantes, atreladas aos elementos do financiamento. Sendo assim, a condição para melhoria da oferta da alfabetização a que se refere o PACTO só é possível nas condições em que se apresentam, mediante a adesão dos entes federados ao PACTO. Sendo a educação um direito público subjetivo (BRASIL, 1988), o discurso de acolhida ou favorecimento a alguns em detrimento de outros não cabe mais em um Estado de direito, como é o caso do exemplo conquistado com a democracia brasileira.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional de Alfabetização Na Idade Certa, Prova Brasil, Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

This work addresses the alphabetization proposal until eight years old, at the end of the third year of Basic Education, with the new Educational Policy, the National Alphabetization at the Right Age Pact, instituted by Ordinance 867 of fourth of July of 2012, identifying the repercussions in the Brazil's Test in the years before the program, with emphasis in its developments in public schools. The real problem of the research is to investigate if the National Alphabetization at the Right Age Pact results from the Brazil's Little Test. It is sought to understand the impacts of educational reforms in Brazilian education, especially the National Alphabetization at the Right Age Pact, contributing to the discussions and referrals to the effectuation of a qualified educational policy. In this research are presented, conceptualized and contextualized the country's educational policies, especially in alphabetization, after 1990, realizing an analysis in evaluations in large scale like the focus of educational policies. Presents the Pact, its characteristics and rules. To the construction of the theoretical referential, we analyzed authors that study the problem of public policies and large-scale evaluations. The methodology used was based in a qualitative approach, descriptive, through which the thesis was constructed and grounded based in data collect on field research and theoretical reasoning. It's worth mentioning that the context in which this public policy is inserted reveals the strengthening of the evaluating and regulating state, by means of its own instruments, like the monitoring of public educational systems. The systems uses binding methodologies, linked to financial elements. That said, the condition to the to the betterment of the alphabetization offer that the Pact refers is only possible in the condition that present itself, by the support of the federal entities to the Pact. Being education a subjective public right (Brazil, 1988), the speech of welcoming or favouring to some in expense of others, does not fit in a State by the rule of law, as for example, the Brazilian democracy.

**Keywords:** National Alphabetization at the Right Age Pact, Brazil's Exam, Educational Public Policies.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 1- QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....   | 59  |
| GRÁFICO 2 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....   | 68  |
| GRÁFICO 3 - ÍNDICE DE SATISFAÇÃO QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO.....                         | 69  |
| GRÁFICO 5 - MÉDIA MUNICIPAL DA PROVINHA BRASIL SEGUNDO DADOS DO INEP 2009/2011.....                 | 77  |
| GRÁFICO 6 - NÍVEIS MUNICIPAIS ALCANÇADOS NA PROVINHA BRASIL SEGUNDO DADOS DO INEP 2009/2011.....    | 78  |
| GRÁFICO 12 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL 2014.....                           | 83  |
| GRÁFICO 4 - SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES E SECRETÁRIOS A RESPEITO DO MATERIAL DE APOIO - ANEXO A..... | 99  |
| GRÁFICO 7 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL ESCOLA 1 - ANEXO A.....              | 99  |
| GRÁFICO 8 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL ESCOLA 2 - ANEXO B.....              | 100 |
| GRÁFICO 9 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL ESCOLA 3 - ANEXO B.....              | 100 |
| GRÁFICO 10 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL ESCOLA 4 - ANEXO C.....             | 101 |
| GRÁFICO 11 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL ESCOLA 5 - ANEXO C.....             | 101 |
| GRÁFICO 5 - MÉDIA MUNICIPAL DA PROVINHA BRASIL SEGUNDO DADOS DO INEP 2009/2011 - ANEXO D.....       | 102 |
| GRÁFICO 12 - DADOS PRELIMINARES DE RESULTADO DA PROVINHA BRASIL 2014 - ANEXO D.....                 | 102 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1 – LINHA DO TEMPO POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....  | 33 |
| QUADRO 2 – INAF – EVOLUÇÃO DO INDICADOR.....   | 36 |
| QUADRO 3 – COMPARATIVO DAS PRINCIPAIS PROVAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA..... | 37 |
| QUADRO 4 – ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....  | 59 |
| QUADRO 5 – RESUMO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....  | 61 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PINHEIRINHO DO VALE..... | 64 |
|---|----|

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização;  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica;  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento;  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;  
BM - Banco Mundial;  
CNE - Conselho Nacional da Educação;  
FEE – Fundação de Economia e Estatística;  
FMI - Fundo Monetário Internacional;  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;  
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional;  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;  
MEC - Ministério da Educação e Cultura;  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;  
ONU - Organização das Nações Unidas;  
PACTO - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa;  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola;  
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;  
PNE - Plano Nacional de Educação;  
SAEB - Sistema de avaliação da Educação Básica;  
SMEC - Secretária Municipal de Educação e Cultura;  
UNESCO - Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura;  
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;  
WE - Indicador Mundial de Educação.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 16 |
| <b>2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLOGICOS</b> .....                                  | 24 |
| <b>2.1 Opção e concepção da pesquisa</b> .....                                      | 24 |
| 2.1.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.....                  | 30 |
| <b>3 POLITICAS E REFORMAS E SEUS CONDICIONANTES.</b> .....                          | 33 |
| <b>3.1 Considerações Iniciais</b> .....   | 33 |
| <b>3.2 O Plano Nacional de Educação</b> .....                                       | 38 |
| <b>4 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A SUA COMPREENSÃO.</b> ..... | 41 |
| <b>4.1 Introduzindo a temática</b> .....  | 41 |
| <b>4.2 A Avaliação em Larga Escala e as Políticas Educacionais</b> .....            | 43 |
| <b>4.3 Prova Brasil e o IDEB</b> .....  | 47 |
| <b>4.4 Provinha Brasil</b> .....  | 49 |
| <b>5 CONTEXTO E INTERVENÇÕES DE IMPLANTAÇÃO DO PACTO.</b> .....                     | 52 |
| <b>5.1 O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa</b> .....                   | 53 |
| 5.1.1 Entendendo sua concepção .....  | 54 |
| <b>5.2 Pacto e a Importância da Alfabetização.</b> .....                            | 58 |
| <b>6 O DESVELAMENTO DOS DADOS</b> .....   | 60 |
| <b>6.1 O cenário da pesquisa</b> .....  | 60 |
| <b>6.2 Implantação do PACTO na visão dos coordenadores</b> .....                    | 63 |
| <b>6.3 A formação para o PACTO sob a ótica dos professores</b> .....                | 64 |
| <b>6.4 Formação para o PACTO na visão dos Gestores e Secretários</b> .....          | 67 |
| <b>6.5 Quanto ao apoio logístico e operacional</b> .....                            | 69 |
| <b>6.6 Provinha Brasil como método avaliativo do PACTO</b> .....                    | 72 |
| <b>6.7 Os resultados da Provinha Brasil das escolas selecionadas</b> .....          | 77 |
| <b>7 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS</b> ....                  | 82 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....   | 89 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 94 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 99 |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente Pesquisa tem como propósito analisar e aprofundar os estudos sobre as Políticas Educacionais Brasileiras, em especial, a questão referente ao Pacto Nacional de Alfabetização Na Idade Certa, a partir de uma realidade local. A análise detém-se nos processos de implantação<sup>1</sup> das políticas que vem orientando esse Pacto decorrente da avaliação em larga escala através da Prova Brasil e da Provinha Brasil. No entanto, por se tratar de um processo recente, dispomos de poucos estudos e pesquisas sobre esta temática. Contudo, acredita-se que a implantação do PACTO deve ser analisada da perspectiva política e pedagógica.

Salienta-se que as reformas educacionais que são exigidas conforme as leis vigentes desencadearam esta pesquisa, relacionando-a a linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão na Educação.

No que tange a Lei Federal nº. 11.274/2006, promulgada em seis de fevereiro de 2006, o ensino fundamental no Brasil passa a ter a duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade nesta etapa de escolarização. Assim, a problemática da pesquisa está direcionada às discussões sobre as mudanças e inovações, metas e valores básicos que sustentam o PACTO. Este estudo vai se incorporar às muitas reflexões, discussões e produções acadêmicas que incidiram na elaboração de leis e políticas públicas de educação, ao mesmo tempo em que iniciativas no campo da educação escolar despontaram em diferentes regiões do país.

Nesse sentido, o estudo situa-se na perspectiva de que toda a mudança traz a necessidade de vencer alguns obstáculos, incertezas, e toda a estrutura educacional deve ser questionada sobre os seus reais objetivos, no caso, da avaliação em larga escala, adotada para medir o alcance, os fins e propósitos da educação.

Desta forma, a escolha da temática desta pesquisa de mestrado se relaciona a minha trajetória de formação, e trabalho de aproximadamente 15 anos. Pedagoga por formação sempre trabalhei em questões relacionadas à alfabetização. Assim pude perceber as inquietações, o interesse, a disponibilidade de seguir aprendendo, as alegrias das conquistas das crianças ao lerem as primeiras palavras, bem como

---

<sup>1</sup> Neste trabalho vamos usar as palavras: implantação e implementação. O termo implementação está relacionado com a execução de certas medidas, como pode ser a implantação de uma política, portanto usaremos os dois como sinônimos no texto desta pesquisa.

perceber as dificuldades, os desânimos, as incompreensões e indignações dos alfabetizadores, praticamente todas mulheres, perante situações às vezes arbitrárias e adversas, tal cenário mobilizou e tem mobilizado meus interesses de pesquisa. Pude estudar tal situação, em função da pertença acadêmica, no Mestrado em Educação como discente, e no meu dia-a-dia como professora alfabetizadora do PACTO.

Por esse viés a pesquisa consiste em uma análise do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, um programa do MEC, sua efetivação, metas e diagnósticos decorrentes da Prova Brasil. Na análise do trabalho e na relação do tema ao contexto atual da educação brasileira, o mesmo recorrerá a autores como Libâneo (2008) Santos (2006), Saviani (2006), Gorni (2007), Sousa (2007), assim como, a documentos e marcos regulatórios relacionados ao referido programa governamental como: o Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto, entre outros documentos do MEC.

Por meio de um levantamento bibliográfico, que não tem a pretensão de esgotar o assunto, pode-se conhecer a evolução histórica das medidas adotadas para as políticas educacionais relacionadas com a alfabetização, tendo como público alvo desta pesquisa os índices atingidos na Prova Brasil, desencadeador do PACTO.

A discussão a respeito do Pacto mostra-se necessária para compreender as origens teórico-metodológicas dos processos de avaliação educacional no Brasil, a partir das relações construídas, mapear os processos avaliativos antes da existência do Pacto e após a implantação do mesmo. Ainda existem vários equívocos em torno deste e de sua aplicação, sendo necessária à reflexão sobre esta nova política educacional.

Pode-se afirmar que o foco desta pesquisa, portanto, é o PACTO para a alfabetização plena como condição de cidadania. Objetiva-se desenvolver a análise e discussão, e possíveis respostas ao problema de investigação.

Entende-se que relacionada aos problemas e dilemas referentes à educação pública está a escola, que atua como co-reprodutora de desigualdades sociais, e conseqüentemente, acaba transmitindo isso as gerações futuras. Nesta ótica deixa de intervir política e socialmente, na busca de melhorias e mais participação no processo de construção das políticas emancipatórias para a educação.

Assim, o propósito de contribuir para uma educação de qualidade, com base no entendimento da educação como um direito social que está intimamente ligado à garantia de emancipação social do ser humano percorre este estudo. Esta pesquisa

pretende apontar caminhos de melhoria. Toma-se como objeto de estudo a análise dessa recente Política Educacional, o PACTO cuja proposta decorre dos processos de Avaliação em Larga Escala, no caso, a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

A pesquisa vem contribuir com o desvelamento da problemática a respeito da efetivação do PACTO, e a interpretação fornecida pela PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL possibilitando um olhar por trás dos números, ainda que estes não representem a totalidade desta avaliação, podem sinalizar o caminho pelo qual segue esta nova Política Educacional.

Para os primeiros passos da pesquisa, foi necessária, uma pesquisa prévia sobre o assunto. Acessou-se o Banco de Teses e Dissertações que faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e abriga as teses e as dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, a partir de 1987. Os resumos estão disponíveis no site [www.capes.gov.br/servicos/bancode-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/bancode-teses). Conforme consta no portal, as informações são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

Inicialmente delimitou-se um conjunto de palavras-chave, após as palavras-chave selecionadas, nos sumários dos periódicos, encontraram-se os termos: “alfabetização” com mais de 1.414 pesquisas entre teses e dissertações, refinou-se então a busca com o termo, “alfabetização nas séries iniciais” encontra-se 435 pesquisas, dessas 20% delas são localizadas no Sul do país, 40% delas localizadas no Sudeste, e o restante espalhadas pelo país. Com relação ao termo “Avaliação” foram encontradas 2.820 teses e dissertações, refinando a busca com o termo “Avaliação em Larga Escala” encontrou-se 79 dissertações sendo 13 do Sul do país, encontrou-se um consenso nas pesquisas quanto à falta de informações e a necessidade de novas pesquisas a respeito deste tema.

O estudo inicial realizado, com o estado da arte a respeito do tema da pesquisa em âmbito federal utilizou como marco da pesquisa o ano de 2008 até 2013 em razão de que nesse momento a Política Educacional do PACTO foi proposta. O levantamento do estado da Arte no Banco de teses e dissertações da Capes ocorreu pela necessidade de obter informações necessárias devido à grande quantidade de informações processadas e emitidas, sobre o assunto, por diversos pesquisadores em diferentes lugares do mundo. Como há uma imensa quantidade de artigos, a base teórica pautou-se, em definir a pesquisa em teses e dissertações de mestrado e

doutorado. A união desses dois tipos de pesquisa contribui para que se saiba exatamente o que, como, onde e porque as informações sobre o assunto analisado estão sendo realizadas. Além disso, permite que se saiba em que direção caminha a área e os pesquisadores que a ela se dedicam.

Em face da carência de estudos sobre o PACTO, entende-se que a presente pesquisa é relevante. As instituições de ensino escolhidas para a realização da pesquisa são públicas. A escolha do município atribui-se ao fato do mesmo ter implantado o Ensino Fundamental de nove anos ainda no ano de 2006, ano de aprovação da lei 11.274/2006, na qual a alfabetização passou a ter um olhar diferenciado nas séries iniciais. Anteriormente a 2006 ainda com o FUNDEF vigente, a educação infantil não era contemplada, o que levava as instituições públicas a antecipar a matrícula de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, para garantir maior aporte de recursos. Nesta perspectiva a criação do Ensino Fundamental de 9 anos regulariza algo que já vinha sendo praticado.

Este estudo foi desenvolvido no município de Pinheirinho do Vale, localizado ao norte do Rio Grande do Sul, o qual conta com um total de 4.570 habitantes. Uma área (2011) de 105,3 km, sua densidade demográfica (2011) é de 42,9 hab/km. (IBGE-29 de novembro de 2010).

A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010) é de 10,36 % a expectativa de vida ao nascer (2000) é de 71,92 o PIB per capita (2010) é de R\$ 12.186, informações essas coletadas no site do (FEE) Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, FEE, 2013).

Tomando como ponto de partida a realidade brasileira, há necessidade de estudos e proposições sobre as políticas públicas educacionais que permitam a articulação indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, como essenciais para a qualidade social da educação. Para a legitimidade e efetividade de uma política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Compreende-se que pesquisas sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa podem contribuir nas discussões e encaminhamentos para a efetivação de uma nova política educacional, que tenha um olhar diferenciado para a alfabetização. A

urgência de estudos sobre o tema atribui-se à carência de pesquisas e informações sobre o resultado dessa nova realidade já em curso em algumas redes de ensino.

Em tal perspectiva, os trabalhos sobre alfabetização, via de regra examinam o desenvolvimento social que acompanha a expansão dos usos da escrita, devido às mudanças políticas, sociais e econômicas relacionadas com a extensão da escrita nas sociedades tecnológicas.

Vale notar que a alfabetização, assim como a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, na luta para superação das desigualdades sociais e da exclusão social. O PACTO traz consigo o debate sobre a garantia da alfabetização através de uma perspectiva social da língua, facilitando o acesso e os modos de comunicação numa sociedade que possui padrões de integração. A verdadeira alfabetização não é só o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, mas o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas.

É essencial observar que o fracasso na alfabetização deve-se muito à concepção predominante de nossas escolas nos dias atuais, pois a maneira como o educador compreende o ato de ler, determina o ato de ensinar, ou seja, sua modalidade de aprendizagem determina sua maneira de “ensinar”. O trabalho equivocado de alfabetização, predominantemente, parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.

Nessa perspectiva, avaliar as políticas públicas educacionais é investigar se seus efeitos estão contribuindo para a construção da cidadania, para a transformação da sociedade e, para tanto, não bastam ações pontuais voltadas para a maior eficiência e eficácia dos programas.

Portanto, a avaliação das políticas educacionais, como é o caso do PACTO, se torna fundamental na sociedade atual para fornecer aos gestores, formuladores e implementadores dos programas e projetos, o conhecimento necessário para a tomada de decisões que proporcionem esse outro olhar sobre a cidadania e a reformulação de políticas que tenham efetividade social.

Acredita-se que um processo de avaliação das políticas públicas educacionais deve levar em consideração o contexto social, econômico, político e cultural, a concepção dos gestores, bem como, contemplar a investigação da estrutura, da dinâmica de funcionamento, das relações de poder, dos interesses e valores que as permeiam.

Os fatos demonstram que os resultados obtidos nas Avaliações em Larga Escala têm demonstrado que a alfabetização ainda não atingiu um nível satisfatório de domínio da leitura e da escrita, entre os alunos. Isso tem incentivado o governo federal a promover novas medidas e orientações para o ensino fundamental, pela necessidade de consolidar a leitura e a escrita, surgindo assim o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa, como uma nova alternativa para a alfabetização.

Já a Avaliação em Larga Escala tem se constituído em política educacional contínua, na qual o estado controla e avalia os resultados. Relacionadas ao Pacto encontramos a Prova Brasil e a Provinha Brasil, as quais são adotadas como medidas de regulação e avaliação do PACTO.

As questões utilizadas para dirigir o percurso deste estudo são: Que Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala fundamentaram a necessidade de Implantação do PACTO? Como se estabelece a relação entre Ensino Fundamental de 9 anos e a implantação do PACTO? Como se dá a efetivação das metas do PACTO? Quais os parâmetros que levaram a adesão do Programa do PACTO?

Diante da situação descrita na contextualização do problema de pesquisa apresentado, alguns objetivos foram traçados com o intuito de responder à nossa questão de investigação.

Como objetivo principal, a presente pesquisa teve a finalidade de Analisar as metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a fim de situá-la ou não, como decorrente da Prova Brasil ou Provinha Brasil.

Os objetivos específicos previstos são:

- Conceituar Avaliação em Larga Escala como Política Pública.
- Conhecer as metas que norteiam a organização do PACTO a fim de problematizar sua real finalidade.
- Conhecer e analisar as reformas das Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala as quais efetivaram ou não o surgimento do PACTO.
- Analisar os resultados da Prova Brasil após a implantação do PACTO.

No tocante ao problema em apreço, é de fundamental importância ampliar os estudos e discussões sobre as políticas públicas em educação para que possamos caminhar para uma formação de um sistema democrático, onde as tomadas de decisões possam ser efetivadas de dentro dos muros escolares com o envolvimento de todos os agentes da educação buscando assim, novos caminhos para a alfabetização, conhecer

os objetivos de PACTO e seus reais alcances nas soluções para a conquista da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Nesse sentido, o segundo capítulo demonstra uma base teórica sobre as Políticas Educacionais no Brasil após a Constituição de 88, na qual a educação passou a ser o primeiro e maior direito de todo cidadão. O texto traz conceitos e reformas de leis voltadas à alfabetização, mudanças e direcionamento das reformas educacionais, marca os avanços e retrocessos nas políticas de alfabetização.

É possível concluir que as políticas educacionais desde o início de 1990 assumiram um papel relevante frente às mudanças econômicas, sociais e no sentido da promoção do capital.

O terceiro capítulo é dedicado à avaliação em larga escala como uma Política Educacional, seus objetivos, as avaliações e a influencia dos organismos Internacionais como agências financiadoras da educação, conceituando a avaliação em larga escala.

Ainda no mesmo capítulo procurou-se revelar o cenário das avaliações em Larga Escala e suas implantações como políticas avaliativas, dando maior ênfase a Prova Brasil e à Provinha Brasil, as quais têm por objetivo recolher indicadores de desempenho para a criação de políticas públicas e também prestar contas a sociedade. As avaliações em larga escala, em tese, visam à melhoria na qualidade da educação monitorando o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais, com dados mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorrem das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações têm como foco cada escola das redes avaliadas, especialmente nos casos em que se recorre às avaliações por amostragem.

Dando continuidade, no quarto capítulo uma análise sobre o PACTO, seu processo de implantação, as discussões referentes às políticas educacionais no Brasil, como parte da política educacional consolidada na década de 2000. Traz à tona o que se refere à repercussão na formação continuada, no trabalho docente e no currículo, com base na problemática de implementação deste programa governamental como emergência de formação de professores da educação básica, vistos como estratégicos para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais voltadas à alfabetização.

A construção metodológica desta pesquisa foi contemplada no quinto capítulo, descrevendo as opções e concepções de pesquisa, a amostragem da pesquisa empírica e os tipos, os instrumentos da coleta de dados e a técnica usada para a análise dos mesmos. O estudo tem enfoque qualitativo e quantitativo e a abordagem hermenêutica.

Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva e exploratória e os meios para atingir esses fins são as pesquisas bibliográficas e de campo. A amostragem é constituída por professores que participam do PACTO, coordenadores do programa, direções das escolas públicas participantes, e secretários de educação do município de Pinheirinho do Vale. Ao todo, os sujeitos da pesquisa, foram 30 pessoas: 05 diretores, 19 professores, 03 coordenadoras do PACTO e 03 secretários municipais de educação. Os instrumentos usados foram questionários e entrevistas.

A sexta parte do trabalho debruçou-se sobre a análise e a interpretação das respostas dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa estabelecendo relações com o objetivo de responder ao problema desta pesquisa. Como tarefa inicial, todas as respostas dos sujeitos foram literalmente transcritas. Durante a coleta de dados fez-se análises e comentários acerca das realidades observadas. Após, passou-se a analisar as respostas, os aspectos comuns e contraditórios entre opiniões dos pesquisados. Em seguida, fez-se a exploração da literatura estudada para dar sustentação às argumentações, buscando verificar a relevância e o significado das respostas em relação aos propósitos da pesquisa.

Na continuação deste trabalho, anunciamos algumas conclusões provisórias, fundamentada na realidade empírica e no diálogo com os autores.

No que diz respeito ao objetivo geral desta pesquisa, refere-se à análise das metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a fim de situá-la ou não, como decorrente das avaliações em larga escala da Prova Brasil e a Provinha Brasil, constituindo como uma primeira análise referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado durante o governo Dilma Rouseff (2010-atualidades). Somado a outros programas governamentais tem em vista a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais que pretende motivar outras discussões no campo das políticas educacionais.

Na seqüência do estudo passo anuncia-se os balizadores teóricos com os quais dialogou-se.

## 2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentada-se o caminho metodológico que serviu de orientação para o estudo: opção e concepção de pesquisa. O desenho metodológico investiga a escolha dos sujeitos, espaços da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.155), para a “pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Trata-se aqui, portanto, de explicar os caminhos e os procedimentos metodológicos que foram seguidos na pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para que se conseguisse fazer a interpretação dos dados mantendo o rigor científico.

### 2.1 Opção e concepção da pesquisa

Esta pesquisa tem a finalidade de buscar respostas ao problema proposto, cujo enfoque é analisar processos de implantação das políticas que vem orientando o Pacto, decorrentes da avaliação em larga escala através da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a qual investiga os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. Este tipo de pesquisa parte da realidade dos sujeitos e depois da análise feita, revisita de forma renovada, com críticas e opiniões a fim de completar as experiências dos indivíduos na busca da produção do conteúdo e de uma sociedade mais participativa, crítica, criativa e autônoma.

Sob esta óptica, desenvolveu-se uma pesquisa com dados qualitativos e quantitativos, nos argumentos de Minayo (2003), “[...] se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2003, p.22). Por esse prisma entende-se que a utilização desse método permite obter, nos dados quantitativos, a objetividade com resultados numéricos e, no qualitativo, a subjetividade, e, nessa dinâmica, um complementa o outro. Em vista disso para Gatti (2004), a utilização do método quantitativo se alicerça em dois aspectos fundamentais:

Número, frequência, medidas também têm prioridade que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixem claro seu alcance; [...] qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e interpretações. (GATTI, 2004, p. 82).

Considerando os objetivos propostos, a pesquisa descritiva classifica-se como um estudo exploratório que, segundo Gil (2002), “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.63). Cervo, Bervian e Silva (2007), destacam que “a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p.63). Nesse sentido, a pesquisa exploratória permite considerar variadas informações por meio da diversidade de instrumentos que foram utilizados, entre eles: entrevista, análise de documentos e questionários, a fim de se aproximar ao máximo do problema, visando uma compreensão mais profunda da realidade em questão.

O presente estudo é uma investigação não experimental, descritiva. Caracterizou a relação entre o PACTO e os sujeitos envolvidos. Os resultados foram validados para o universo estudado, não generalizando os resultados ou aplicando-os em outras realidades. Por ser um estudo exploratório Sampieri (2006) “utiliza os processos de investigação quantitativa, qualitativa ou mista e analisa profundamente uma unidade para responder o planejamento” (HERNANDEZ SAMPIERI, 2006, p. 224).

Para compor o quadro teórico da pesquisa, realiza-se um estudo bibliográfico, acerca das Políticas Educacionais que antecederam ao PACTO e suas metas; conceituação e fundamentos para compreender a sua implantação. A fundamentação teórica será coletada em livros, periódicos, documentos (MEC), documentos eletrônicos.

Num segundo momento do trabalho, desenvolve-se uma pesquisa descritiva na forma de estudo exploratório, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressam a realidade pesquisada. Busca-se assim, observar em que medida a pesquisa realizada sobre o PACTO confirma a efetivação de suas metas, através das informações obtidas nas avaliações futuras da Prova Brasil ano 2013 e 2014.

Para tanto, utiliza-se da técnica de entrevista, proporcionando uma compreensão de como os docentes contemplam a questão do PACTO em sua atividade formadora, além de conhecimento do tema. A entrevista foi realizada com monitores,

coordenadores e professores envolvidos no PACTO no período de 2013 e 2014, num total de 28 sujeitos.

Quanto a delimitação dos sujeitos da pesquisa, o campo (Município) no qual desenvolve-se a pesquisa, é considerado de pequeno porte, possibilitando um alcance da totalidade do quadro docente das séries iniciais que aderiram ao Programa.

Em conformidade com Gil (1999), a investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 1999, p.26), para que seus objetivos sejam atingidos, ou seja, os métodos científicos. Nesse contexto método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que se devem empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

Nessa perspectiva, conforme já anunciado, duas fases fundamentais delinearão a presente pesquisa: em um primeiro momento, o estudo recebe uma abordagem bibliográfica; posteriormente, foi realizada uma pesquisa descritiva que abordou como se efetivou a implantação do PACTO na realidade estudada.

O estudo partiu da perspectiva de analisar para se compreender a implantação de uma política educacional. Para o entendimento de suas múltiplas relações, intervenções, ações e reações, opta-se por uma abordagem de caráter hermenêutica para dar conta de responder aos objetivos do estudo.

A hermenêutica é definida por BLEICHER (1992), como a teoria ou filosofia da interpretação dos sentidos. O pesquisador afirma que:

Percepção de que as expressões humanas contêm componente significativo, que tem que ser reconhecido como tal, por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados. (BLEICHER, 1992, p. 13).

Assim, a hermenêutica busca "compreender sentidos", ou seja, o conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem apenas fatos dados, acontecimentos externos, mas, também, "significação", "sentido" e "valores" (DEMO, 1981, p.249).

A hermenêutica serviu como referencial metodológico, capaz de viabilizar a interpretação do campo do objeto que decorre das construções simbólicas que se estruturam de variadas maneiras, levando em consideração especialmente a contextualização social e política, nas quais estão envoltas as questões referentes ao PACTO.

### 2.1.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

A escolha do município atribui-se ao fato do mesmo ter implantado o Ensino Fundamental de nove anos ainda no ano de 2006, ano de aprovação da lei 11.274/2006, no qual a Alfabetização passou a ter um olhar diferenciado nas séries iniciais, causando polêmica e equívocos de interpretação.

Este município, atualmente, tem em seu quadro, 02 Escolas de Ensino Fundamental, 1 escola de Ensino Fundamental de turno Integral. E 2 escolas Estaduais de Ensino Fundamental totalizando 5 escolas no âmbito do município. Possui um universo de mais de 300 alunos das séries do Ensino Fundamental, 24 professores que fazem parte do PACTO, e 2 monitoras do PACTO, na rede municipal e estadual, totalizando 4 monitoras. Quanto a questões éticas da pesquisa, preconiza-se o respeito e justiça. Foram preservados os dados de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Cabe ressaltar que a amostra baseia-se em escolas públicas da rede municipal e estadual.

Por essa vertente, os dados quantitativos fundamentam-se em dados estatísticos da Prova Brasil disponíveis no INEP, os quais foram coletados no período de implantação do PACTO, estes indicadores auxiliaram no alcance das metas do PACTO, o que contribuiu com os propósitos da investigação.

Foram considerados no estudo os princípios de beneficência, não-maleficência e justiça. Em relação a beneficência, esta pesquisa compromete-se com o bem de seus sujeitos individuais ou coletivos, reais e potenciais, procurando desta forma, prever danos e riscos, garantindo a participação dos sujeitos nos resultados benéficos da pesquisa.

No que faz menção a não-maleficência, foi firmado o compromisso de não causar danos, tanto físicos e psíquicos quanto morais e éticos, explicitando as medidas de prevenção diante dos riscos e de reparação diante de danos possíveis.

E no que se refere à justiça, pretende-se que a pesquisa tenha relevância social e uma destinação humanitária, voltada para a proteção e cuidado das pessoas e do ambiente, assegurando a distribuição equitativa dos custos e dos benefícios entre os sujeitos da pesquisa, sendo particularmente protegidos os sujeitos vulneráveis.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica, da entrevista, para os monitores, coordenadores e professores envolvidos no PACTO no período de 2013 e 2014, num total de 28 sujeitos, proporcionando uma compreensão de como os docentes e gestores contemplam a questão do PACTO e sua implantação como política pública. A entrevista foi realizada com os coordenadores, secretários, professores que trabalham com o PACTO, juntamente com a equipe que a forma em nível de escolas municipais e estaduais (gestores, coordenadores, secretários e professores) no período de 2013 e 2014.

No caso desta pesquisa, os questionários foram aplicados para as direções das escolas, professoras coordenadoras do PACTO na rede municipal e a Professora Coordenadora do Pacto para as escolas estaduais, Professoras envolvidas durante estes dois anos de PACTO, e Secretários de educação do município em questão.

Durante as visitas as escolas, tive algumas dificuldades de encontrar alguns professores, por diversos motivos, aulas, hora atividades, atestados, os quais nos fizeram retornar algumas vezes. Os questionários foram entregues pessoalmente para que pudesse apresentar os objetivos da pesquisa. Os questionários foram distribuídos para que cada professor tivesse total privacidade e tranquilidade para respondê-los. Após entregaram os mesmos para a equipe diretiva da escola, à qual os retornou a pesquisadora.

Alguns professores participaram este ano no Pacto, então foram aplicados questionários extras a estes professores também, pois fazem parte do universo pesquisado, o que possibilita obter dados do universo total da pesquisa.

Quanto a entrevista com as equipe diretivas das escolas, foi realizada após marcar a melhor data para a realização da mesma, à qual foi considerada um dos instrumentos básicos na captação imediata e coerente da informação desejada. A entrevista foi realizada como uma conversação, em que as partes buscam informações para determinadas finalidades, tendo em vista a temática abordada. A entrevista utilizada foi estruturada, validando o fato da existência de um roteiro para o início da mesma.

Quanto à entrevista com a secretária da educação foi necessário agendamento e a realização de três entrevistas com os mesmos, porque houve mudança no titular do cargo nestes dois anos de PACTO. A secretária atual foi omitida para que pudéssemos ter a totalidade das secretárias que tiveram participação na implantação do PACTO.

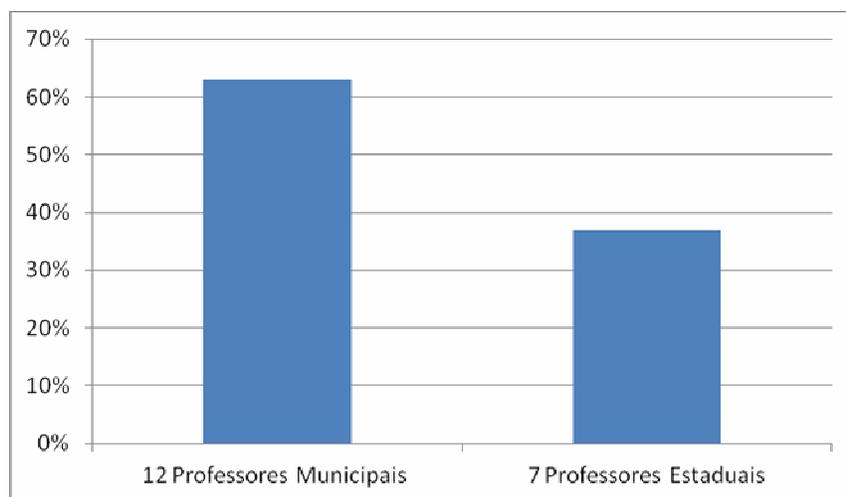
Quadro 4- Encaminhamentos da pesquisa

|                            |    |                        |    |
|----------------------------|----|------------------------|----|
| ESCOLAS MUNICIPAIS         | 03 | ESCOLAS ESTADUAIS      | 02 |
| Professores Pacto 2014     | 09 | Professores Pacto 2014 | 06 |
| Professores Pacto 2013     | 03 | Professores Pacto 2013 | 01 |
| Coordenadores              | 02 | Coordenadora           | 01 |
| Direções                   | 03 | Direções               | 02 |
| SMEC secretários 2013-2014 | 03 |                        |    |

Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

Dos 19 questionários aplicados e retornados das escolas, 37% são de professores estaduais, 63% de professores municipais, como mostra o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Questionários Aplicados



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

Esta diferença deve-se ao fato de que as escolas municipais são em maior número que as escolas estaduais.

As escolas visitadas não foram identificadas para que se pudesse atender aos fins éticos designando-as por E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>. As escolas escolhidas são as que participam do PACTO, uma vez que possuem os níveis de ensino estabelecidos para fazer parte do programa, sendo todas públicas.

Cabe ressaltar que a amostra foi escolhida de forma aleatória, envolvendo os sujeitos que compõem os dois grupos. O que diferencia as amostras é a localização do ambiente de pesquisa em escolas públicas da rede municipal e da rede estadual.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido que garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados de qualquer momento desistir do processo, sem prejuízos para os mesmos.

Os questionários aplicados tiveram finalidades exclusivas para a análise dos dados obtidos e ficam guardados por cinco anos. O mesmo não será usado para outros fins. Após este período os dados serão incinerados.

As professoras do PACTO foram identificadas como P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, sucessivamente. As coordenadoras do PACTO por, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, sucessivamente; os diretores por D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub>, os secretários de Municipais de educação por M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, sucessivamente e as escolas por E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>.

### 2.1.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica, de questionários, para os monitores, coordenadores e professores envolvidos no PACTO no período de 2013 e 2014 e de entrevistas para os secretários envolvidos no período de implantação do PACTO proporcionando uma compreensão de como os docentes e gestores compreendem o PACTO e sua implantação como política pública.

A entrevista foi realizada com os secretários, que trabalharam e trabalham na SMEC no período de implantação do PACTO, no período de 2013 e 2014. A entrevista foi considerada um dos instrumentos básicos na captação imediata e coerente da informação desejada.

Desse modo, compreende-se a entrevista como uma conversação, em que as partes buscam informações para determinadas finalidades, tendo em vista a temática abordada. A entrevista utilizada foi estruturada, validando o fato da existência de um roteiro para o início da mesma. Para GIL (1999) a entrevista é uma:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de dialogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999, p. 117).

A técnica de entrevista permite-se obter dados com profundidade em relação as questões mais complexas, sendo assim obter um maior numero de respostas, podendo,

durante a entrevista esclarecer dúvidas a respeito das perguntas, readaptando-as para que o entrevistado as compreenda, até mesmo esclarecer dúvidas a respeito das respostas obtidas.

Para responder ao problema da pesquisa, relativo aos resultados da Provinha Brasil e da Prova Brasil induziram a proposta do PACTO, a presente pesquisa vem contribuir com o desvelamento da problemática a respeito da efetivação do PACTO, e a interpretação fornecida pelas avaliações em larga escala a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

Foram realizadas leituras e releituras das respostas e das teorias a respeito da problemática, à luz da teoria e da experiência da pesquisadora. Markoni e Lakatos (2003, p.168) definem a interpretação como sendo “a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Para a análise dos dados foi realizada a leitura e classificação das respostas que foram separadas em categorias, examinando cuidadosamente cada resposta. Quando necessário foram citados trechos das respostas, mantendo sempre o código de ética respeitando o anonimato. Juntamente foi realizada a análise das respostas dos questionários, confrontados com diferentes dados obtidos com concepções sobre o tema em questão, as quais auxiliaram na formulação de hipóteses sobre os processos envolvidos.

#### Quadro 5- Resumo da metodologia da pesquisa

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Opções e concepções de pesquisa | Enfoque qualitativo, quantitativo<br>Abordagem filosófica: hermenêutica<br>Quanto aos fins: exploratória e descritiva<br>Quanto aos meios: pesquisa bibliográfica e de campo |
| Universo da pesquisa            | O universo da pesquisa será constituído por professoras do PACTO, direções, coordenadoras e Secretárias Municipais de Educação.  |
| Amostragem da Pesquisa          | Professoras do PACTO, direções das escolas municipais e estaduais de Pinheirinho do Vale, RS, coordenadoras e Secretárias Municipais de Educação.                            |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Instrumentos de coleta de dados | Questionários estruturados, entrevistas individual estruturada, dados quantificados da Provinha Brasil, IDEB. |
| Técnica de análise de dados     | Análise Qualitativa e quantitativa  |

Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

### **3 POLITICAS E REFORMAS E SEUS CONDICIONANTES.**

#### **3.1 Considerações Iniciais**

Na Constituição Federal de 1988, de todos os direitos sociais constitucionalmente assegurados, a regulamentação do direito à educação mereceu, explicitamente, maior atenção e clareza. Definido como o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais, a educação passa a ser concebida como valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, pressupostos essenciais ao Estado Democrático.

A Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e a LDB (artigo 3º, inciso I), asseguram à criança e ao adolescente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse princípio impõe ao sistema de ensino, considerado no seu todo ou em relação a qualquer uma de suas instituições de ensino em particular, a eliminação de todas as formas de discriminação para a matrícula ou a permanência na escola.

Nessa esteira, é definida de forma clara, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas na Constituição de 88. O Brasil foi um dos primeiros países a colocar o direito da criança em uma Constituição. Através da história das políticas educacionais os processos de reorganização dos Sistemas de ensino e as implantações de suas medidas e reformas não resolvem os problemas educacionais em longo prazo, mas afetam sobretudo o cotidiano do professor, alteram a organização do seu trabalho, e revelam que “a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso”. (OLIVEIRA, 2003, p.23).

Na perspectiva de analisar as políticas e reformas educacionais e seus determinantes, trazemos a contribuição de Santiago (2005), a qual reafirma a importância de se compreender a educação como direito e como política pública, no sentido de promover, de fato, a sua universalização o autor pontua que:

Para que o atendimento educacional se universalize, a participação da sociedade é conclamada abrindo espaço, para a esfera privada atuar conjuntamente com a esfera pública. Para alguns estudiosos e representantes políticos, no âmbito real, a sua concretização parece só ser possível com medidas que garantam a eficiência, a eficácia, a produtividade e a excelência na sua execução. Observa-se assim, a primazia de uma visão

administrativa sobre uma visão pedagógica quando se realiza proposta com vistas à superação dos problemas educacionais. (SANTIAGO, 2005, p. 111).

A crise do capitalismo mundial iniciada nos anos de 1970 teve como resposta uma série de medidas, tendo em vista a sua recomposição. A reforma mais visível deu-se no plano econômico aquilo que chamamos neoliberalismo, seu objetivo principal é instaurar o monopólio do mercado como regulador de todas as relações sociais, ficando o Estado mais voltado para ao atendimento do modelo de valorização e acumulação do capital, sob o comando financeiro globalizado.

A mudança no paradigma das políticas educacionais de nosso país promoveu uma adequação às demandas do sistema capitalista deixando a educação de ser uma questão exclusivamente nacional em razão da interferência incisiva dos organismos transnacionais, sobretudo do Banco Mundial (BRUNO, 2007, p.42).

A adequação da Política Educacional ao projeto neoliberal, contribui para aumentar a exclusão de parcela da população à educação de qualidade.

Os programas educacionais assumiram propostas que visam a atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries da educação básica – educação infantil, ensino fundamental além do Ensino Médio, nos quais os índices de repetência e evasão escolar eram expressivos.

Nesse sentido, os organismos internacionais (FMI, BM, BIRD e BID), que determinam à nova ordem mundial, passaram a impor aos países uma série de reformas. Ao longo dos últimos 30 anos, o Banco Mundial propôs políticas no setor educacional. Houve reestruturações físicas de escolas nos anos 60, e a educação técnica, em nível de ensino médio. Em meados de 1990, o Banco Mundial passa a prestar a atenção a Educação do Ensino Fundamental. Com efeito:

Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e os sistemas educativos no mundo. (TORRES, 2000, p.127).

Com efeito, ao elaborar as políticas públicas, o Estado Brasileiro procurou assegurar sua própria sobrevivência de acordo com as exigências impostas pelos organismos internacionais, “na medida em que se encontrava envolvido com o processo de acumulações com as políticas públicas em geral, visando, por meio de

políticas compensatórias administrarem os conflitos e as tensões econômicas e sociais”. (FIGUEIREDO, 2001, p.1). Nesta linha de argumentação, Tommasi afirma:

É de grande importância, portanto, dispor de informações sobre esses projetos, para permitir a reflexão crítica e a abertura de debates entre os atores da sociedade civil, potencializando sua capacidade de intervenção e controle sobre as políticas públicas educacionais, assim como a formulação de propostas alternativas. (2000, p. 196).

Deduz-se que os empréstimos ao setor educacional, pelo Banco Mundial aumentaram significativamente nos últimos anos, mas o maior incremento dos empréstimos dirigiu-se para os primeiros anos do ensino fundamental.

Infere-se que as reformas na educação brasileira e na América Latina representam um campo de luta ideológica e política de particular importância. Um dos pontos focais dessa confrontação é a renúncia do Estado em garantir educação pública (científica, democrática, acessível a todos mediante a sua gratuidade). E isso se manifesta não apenas no crescimento acelerado do mercado privado de ensino, como também na adoção de critérios empresariais na gestão da escola pública, o que implica a aceitação oficial do pensamento único e dos valores empresariais de produtividade, eficiência e competitividade, (BARBOSA F. e PESSOA, 2008).

Desse modo a qualidade na educação e a garantia de acesso à mesma são metas históricas nas políticas educacionais de nosso país. Com a implantação de metas estabelecidas por organismos internacionais como BM e ONU, a educação e a permanência na escola passaram a ter um olhar voltado para a infância. Como afirmam os autores BARBOSA FILHO e PESSOA “Uma política que vise a um maior desenvolvimento do país deve focar recursos em um investimento maciço em educação”. (2008, p. 117)

Este preceito precisa ser efetivado nas metas do novo PNE, cujas formulações estabelecem relações entre educação e correção de mazelas sociais, estruturando políticas para a primeira infância, como carros chefes para minimização da pobreza e dos desequilíbrios sociais.

É plausível concluir que a Educação Brasileira tem como fim a formação do homem através do princípio de liberdade e solidariedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. A mudança e o direcionamento das reformas educacionais

ocorreram por razão da crise capitalista e da assunção de ideais liberais, os quais contribuíram para a adequação da educação à ótica do neoliberalismo.

Para Oliveira e Pádua, a penetração dos ideais neoliberais no Brasil, provocou mudanças que afetaram o país de forma negativa, pois promoveu a destruição das ferramentas e dos mecanismos essenciais de defesa da soberania nacional, resultando no abandono das áreas sociais (OLIVEIRA E PADUA, 2000). Nessa perspectiva, as políticas educacionais implementadas e praticadas no Brasil neste período, promovem a redução das responsabilidades do Estado, transferindo-as, por conseguinte para a iniciativa privada.

Nesta esteira vigora a crença de que é necessário descentralizar a escola pública e submetê-la ao controle da comunidade, reduzindo, inversamente, o poder dos vários agentes do Estado – políticos, administradores e professores – sobre a instituição educacional. De fato, tanto as perspectivas de esquerda quanto de direita parecem apostar na “libertação” da sociedade civil das amarras estatais como o remédio mais adequado para os males do centralismo burocrático (BECKMAN, 1993).

De modo geral, as reformas contemporâneas da educação em vários países têm sido caracterizadas pela substituição dos modelos de controle profissional e burocrático, tradicionais por mecanismos de quase - mercado<sup>2</sup> e pela transferência do poder decisório para as comunidades escolares. Na América Latina, as agências internacionais de financiamento tiveram papel importante na difusão do novo consenso, na esteira dos seus programas de “ajustamento estrutural” (ARNOVE, 1997; TOMMASI et al., 1998).

De outra parte, o sistema educacional brasileiro está inserido no processo de consolidação democrática, marcado por um novo arranjo institucional que se caracteriza pela autonomia dos três níveis de governo e pela descentralização das políticas educacionais, em consonância com os princípios proclamados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990.

Ao analisarmos o PACTO, deparamo-nos na história educacional recente, em que se constituíram várias experiências de reformas na alfabetização entre elas o PNAC pode ser considerado representativo de visões polares sobre o processo

---

<sup>2</sup> “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.

educacional e suas articulações com a economia de mercado. Como também as experiências da década de 90 com o “O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990)”, O Programa setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995). No PNAC, o MEC propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais e de reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008).

O Brasil, desde o início da década de 1990, tem realizado um amplo processo de ajuste do sistema educativo através de reformas e políticas educacionais. Esse empreendimento ocorreu especialmente, no governo Fernando Henrique Cardoso, todavia com uma lógica economicista, cujo projeto educativo visara adequar a educação escolar às exigências do mercado.

Ainda em 1990, a Conferência Mundial da Educação para todos em Jomtien na Tailândia resultou em um consenso na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o que incentivou a universalização da educação fundamental e ampliou as oportunidades de aprendizagem. Com os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003) que são diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltadas para a recuperação da escola fundamental do país e garantindo o seu aprimoramento.

É fundamental observar que os impactos sobre os sistemas de ensino das mudanças introduzidas com as novas legislações brasileiras, especialmente, a EC nº 14/96, e a Lei 9.424/96<sup>3</sup>, aprovadas no governo FHC, estabeleceram importantes parâmetros para desencadear, o gerenciamento da educação coerente com a proposta de descentralização da educação.

Também a LDB aprovada é um marco para a compreensão da dinâmica da educação brasileira nos anos 1990. Seu texto reflete o embate entre esses dois projetos EC nº 14/96, e a Lei 9.424/96 com predominância do segundo, que contou com amplo apoio do governo Fernando Henrique Cardoso na fase final de sua tramitação. De acordo com Silva:

---

<sup>3</sup> LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

[...] o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação. (1998, p. 29).

Vale ressaltar que a segunda coincide com a aprovação da LDB, 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, juntamente com o Ministro da Educação Paulo Renato em 1996, baseada no princípio do direito universal, que rege a educação para todos, bem como uma série de mudanças voltadas para a garantia da educação básica, que veio propiciar em tese um grande avanço no sistema educacional de nosso país, visando tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão.

### **3.2 O Plano Nacional de Educação**

A meta da universalização da educação proposta pelo PNE no governo FHC, vigência 2001-2010 era alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. O PNE sugeriu um acréscimo do investimento do PIB de 4% para 7%, mas não designava ou apontava de onde viria o recurso para tal aumento. Apresentava ainda 295 metas a serem atingidas, que por não serem mensuráveis, dificultou o seu acompanhamento e desenvolvimento. No entanto, a meta do PNE 2001-2010, que estabelecia um investimento de 7% do PIB, não foi alcançada. Nesse sentido, afirma Callegari:

O PNE de 2001 nasceu como “filho ilegítimo” de um amplo movimento social que terminou sendo frustrado. Porque o que se aprovou como Lei não foi exatamente o produto da vontade e da participação democrática de tantos educadores e militantes brasileiros reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, depois, no Congresso Nacional de Educação. (2009, p. 1).

Considerando o Plano Nacional de Educação, (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos Estados e Municípios já vinham realizando.

Por esse viés, o CNE através do parecer CNE/CEB N° 11/2010 ainda recomenda que os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um ciclo com promoções automáticas ao final do qual, a alfabetização esteja completa. A sugestão da criação de um exame para verificar o nível de alfabetização foi proposta, através de uma prova nacional, na qual os resultados pudessem ser comparáveis e quantificáveis.

Em leitura análoga, o Plano Nacional de Educação (PNE) aborda o tema da alfabetização com bases em documentos do MEC, fundamentados no Decreto n° 6.094, de 24/04/2007, que define, no inciso II do Artigo 2°, cuja responsabilidade dos governantes é de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Todavia, as formulações do PNE estabelecem as metas entre educação e correção de mazelas sociais, estruturando políticas para a primeira infância, como carros chefes para a minimização da pobreza e os desequilíbrios sociais, sendo que a ampliação da jornada escolar, associada à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação, enseja contribuir com tal propósito.

Tornando-se os fins e objetivos da Educação do Brasil, previstos em lei, as metas estabelecidas pelo PNE e as realizadas de fato, percebem-se diferenças e semelhanças com o que está sendo proposto pelo Pacto da Alfabetização.

No que se refere à alfabetização prevista no PNE a falta de um diagnóstico sobre como estabelecer e efetivar as metas do plano tornou-o frágil. Sobre a ausência deste diagnóstico Saviani afirma:

Isso porque o diagnóstico, enquanto caracterização da situação com seus limites e carências, fornece a base e a justificativa para o enunciado das metas que compõem o plano a ser executado. Sem ele, várias das metas resultam arbitrárias, não se entendendo, por exemplo, porque se pretende “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020”. (2010, p.390).

No quadro 1 demonstramos o percurso das Políticas Educacionais de Alfabetização.

**Quadro 1 – Linha do tempo das Políticas de Alfabetização no Brasil.**

**1948-2013**

| <b>Linha do tempo das Políticas Educacionais de Alfabetização<br/>No Brasil</b> |      |   |
|---|------|---|
| <b>1948</b>   | 1948 | Criação de Cartilhas de Alfabetização com métodos   |
|   | 1960 | Obrigatoriedade do Ensino das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.   |
|   | 1961 | Primeira LDB  |
|   | 1967 | Lei 5370/67 criou o movimento brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) regulamentado em 1970.   |
|   | 1970 | Ampliou-se a obrigatoriedade escolar para oito anos com a fusão dos antigos cursos primário e ginásio. (7 aos 14 anos)  |
|   | 1980 | Introduz-se no Brasil a concepção construtivista.<br>- Questiona-se a utilidade das cartilhas de Alfabetização.<br>- Esforços das autoridades para que os alfabetizadores adotem o método construtivista. |
|   | 1986 | Surge na Alfabetização a Psicogênese da língua escrita.<br>- Emilia Ferreira<br>- Ana Teberosky   |
|   | 1990 | Dúvidas decorrentes da ausência da didática construtivista  |
|   | 1997 | Publicados os PCNs  |
|   | 2000 | Primeiros dados da Avaliação do PISA, (avaliação internacional de leitura) onde os estudantes do Brasil ficaram abaixo da média internacional.  |
| <b>2012</b>   | 2001 | O PNE apresenta como uma de suas metas a erradicação do analfabetismo   |
|   | 2005 | Avaliações nacionais SAEB – Declínio nas avaliações de 1995 a 2005.<br>Criação da PROVA BRASIL.   |
|   | 2006 | Lei 11.274/2006, ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos  |
|   | 2008 | Relatório MEC novos caminhos da Alfabetização   |
|   | 2012 | Criação do PACTO.   |
|   | 2013 | Efetivação do PACTO   |

Fonte: Leis nacionais, quadro elaborado pela autora, (2014).

Observando as propostas de minimizar os índices de analfabetismo, constata-se a profusão de programas que se revestiram em tentativas de pouco êxito em mudar este cenário.

É de essencial importância observar que o PACTO é um programa voltado à melhoria dos índices de alfabetização cercado de expectativas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu em 2012 como medidas do governo federal para que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, até a idade de oito anos. Como metodologia, o programa previa ações voltadas para a formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização.

No seguimento de estudo reflete-se acerca da avaliação em larga escala, cujos resultados, entendem-se pode ter repercutido na formulação da Política do PACTO.

## **4 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A SUA COMPREENSÃO.**

### **4.1 Introduzindo a temática**

A avaliação das políticas educacionais deve ser vista como uma questão política e pública, não apenas técnica. Não pode ser apenas uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar os conflitos, homogeneizar os interesses ou camuflar as desigualdades. Ao contrário, a qualidade da avaliação se dá pela sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o. Os processos de avaliação começam envolvidos nas medidas políticas, com o foco de atingir os resultados almejados nas metas dos Programas Educacionais, para posteriormente ter condições para o julgamento e intervenções, tendendo a constituir um processo de negociação entre os atores envolvidos na política a ser avaliada.

A partir de 1990, a política de avaliação da educação brasileira vem sendo estabelecida com maior ênfase. A Constituição de 1988, além de assegurar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, prima em garantir o “padrão de qualidade desta educação”. (Brasil, 1988). A garantia do mesmo deveria ser atestada através de um sistema de avaliação externa, no caso, as avaliações em larga escala tem o propósito de reafirmar ou não um trabalho pedagógico eficaz.

Ora os sistemas de avaliação em larga escala na década de 90 difundem-se e passam a operar em sistemas educativos de vários países. É imperioso considerar que a partir de 1990 foram criados exames nacionais, como mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala. Com a promulgação da LDB 9394/96 houve a implantação de mudanças legais que foram decisivas para o sistema nacional de avaliação, a fim de diagnosticar os problemas educacionais. Com a LDB, a proposta de avaliação externa é reafirmada em seu artigo nono:

IX - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 1996, p.12).

Da mesma forma, a partir de 2005, para aferir essa qualificação do ensino público brasileiro foi dado destaque à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. O

Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) constitui um aperfeiçoamento do SAEB, incluindo a Prova Brasil criada também em 2005. Com a Prova Brasil, o sistema de avaliação nacional da educação básica, passa a seguir parâmetros internacionais questionáveis.

Esses dados originaram a necessidade de implementação do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, Decreto n. 6.094/2007. Esse plano, no Art. 3º do Cap. II enfatiza que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. (Brasil, 2007, p.10).

Conforme as pertinentes ideias com base nos dados obtidos nas avaliações, com ênfase no Ideb, a escola tem visibilidade dos seus resultados. Esse resultado é que caracterizará a escola como eficaz ou não. No entanto, não há um consenso do conceito de qualidade para a educação. As avaliações apontam os erros, mas não os solucionam ou mostram maneiras de solucioná-los.

Com a influência dos organismos financiadores da educação, o sistema de avaliação nacional assume um novo perfil, em suas operações técnicas, passando a ser chamado de (Saeb), a partir das decisões da União. Possibilitam, também, que os Estados possam criar suas modalidades de avaliação, baseadas em habilidade e competências.

Em 2000, o Brasil passa a participar do (Pisa) Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Programme for International Student Assessment) cujo exame é realizado internacionalmente, de três em três anos, e que avalia as habilidades em Leitura, Matemática e Ciências. O Pisa é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seu objetivo é melhorar as políticas e os resultados de desempenho educacionais. O exame avalia estudantes com 15 anos de idade.

No tocante ao cenário das avaliações em larga escala, o Inaf foi criado em 2001. O Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Realizado pelo Instituto Paulo

Montenegro e pela ONG Ação Educativa, os resultados são distribuídos em analfabeto e alfabetismo rudimentar, básico e pleno.

Em vista disso, ao analisarmos historicamente a ampliação do acesso à escola, que ocorreu nas décadas de 1990 a 2000, percebe-se a contribuição da ampliação de acesso a escolarização para que o país retirasse as pessoas da condição de analfabetismo. Mas ainda são necessárias mudanças e investimentos maciços em educação, para a transformação do cenário nacional, como demonstra o quadro a seguir da evolução da alfabetização no país de 2001 a 2012.

#### **QUADRO 2 - INAF - Evolução do Indicador**

| INAF – Evolução do Indicador |           |           |           |             |      |      |           |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|------|------|-----------|
|                              | 2001/2002 | 2002/2003 | 2003/2004 | 2004 - 2005 | 2007 | 2009 | 2011/2012 |
| Analfabeto                   | 12%       | 13%       | 12%       | 11%         | 9%   | 7%   | 6%        |
| Rudimentar                   | 27%       | 26%       | 26%       | 26%         | 25%  | 20%  | 21%       |
| Básico                       | 34%       | 36%       | 37%       | 38%         | 38%  | 46%  | 47%       |
| Pleno                        | 26%       | 25%       | 25%       | 26%         | 28%  | 27%  | 26%       |
| Analfabetos Funcionais       | 39%       | 39%       | 38%       | 37%         | 34%  | 27%  | 27%       |
| Alfabetizados Funcionalmente | 61%       | 61%       | 62%       | 63%         | 66%  | 73%  | 73%       |

Fonte: Inaf - evolução do indicador (2012).

O quadro 2 demonstra a evolução do analfabetismo e suas mudanças no novo cenário de analfabetos funcionais, cujas constatações indicam a necessidade de pensar em políticas públicas para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, com base no pressuposto óbvio de que não são apenas decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica, mas, também política.

Vale dizer que, resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor dentre opções também de ordem política, nas quais “a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas.” (Oliveira e Duarte, 2005, p. 12).

#### **4.2 A Avaliação em Larga Escala e as Políticas Educacionais**

O aspecto que domina o debate intelectual em torno das Políticas Educacionais diz respeito a importância do papel de políticas de Estado, centralizadas e uniformes no sentido da

correção das desigualdades sociais e inclusão de grupos marginalizados. A avaliação em larga escala deveria servir apenas como um instrumento balizador para as ações no processo de aprendizagem, mas, na prática, os impactos da aplicação desses instrumentos nem sempre têm sido positivos, devido aos rankeamentos, e a distorção do significado de qualidade (MAIA 2010; ESTEBAN, 2009). Sobre esta temática Álvarez Méndez argumenta:

O que realmente importa são os usos e os modos nos quais são utilizados os resultados das avaliações. Não podemos falar de mudanças concretas nas formas de avaliar se não variamos as formas nas quais a avaliação é usada: de mecanismo de seleção a caminho de integração; de instrumento de classificação a ajuda de diagnóstico para atender a necessidades específicas; de referente externo de rendimento a recurso gerado localmente para indagar com profundidade o processo contextualizado do ensino e da aprendizagem; de indicador de sanções para os que apenas alcançam os níveis básicos a equilíbrio de recursos e aumento de oportunidades de aprendizagem; de forma de controle sobre os conteúdos transmitidos a ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens. (2002, p. 111).

Nessa orientação de leitura, as políticas de avaliação da alfabetização são relativamente novas, é possível pressupor que muitas ações ainda estão por vir. Destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da *Provinha Brasil*. (2012, p. 1). No entanto, mudanças significativas somente podem ocorrer se os atores envolvidos nos processos de avaliações da educação, os quais esperam mudanças e melhores serviços, participarem efetivamente do desenvolvimento do processo.

Esses procedimentos de avaliação padronizadas, associados à classificação hierárquica dão uma visão instantânea de resultados, as avaliações em larga escala não devem apenas dar um retrato da educação, para dar uma informação e tomar decisões. A *Provinha Brasil* é uma nova versão desses procedimentos, que não têm contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola, tampouco para a ampliação significativa dos indicadores de qualidade oficialmente estabelecidos (Esteban, 2008).

É plausível dizer que a centralidade das avaliações em larga escala, mesmo que sejam as “provinhas”, direcionam a ação pedagógica para a obtenção dos resultados pré-fixados, reforça a concepção classificatória. Portanto, a consolidação dos exames afasta as possibilidades de compreensão e intervenção no processo de aprendizagem,

pois seu foco está na elevação das médias de desempenhos estabelecidos (Esteban, 2008).

Desse modo procedimentos utilizados trazem para exames em larga escala o início da escolarização no programa do PACTO, inserindo as crianças pequenas em um procedimento que distancia os processos vividos dos resultados aferidos.

Outra modalidade de avaliação em larga escala é a ANA, a Avaliação Nacional da Alfabetização, que tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Será realizada anualmente em todas as turmas de 3º ano do ensino fundamental.

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

A relação entre a aplicação de uma “provinha” e a garantia da alfabetização expõe desconhecimento de formulações, discussões e práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização (Garcia, 2000; Garcia e Zaccur, 2008; Geraldi *et al.*, 2008). No quadro 3 apresentamos as modalidades de avaliação em Larga Escala de maior repercussão no Brasil.

Para melhor demonstrar as especificações de cada avaliação o quadro 3 demonstra os objetivos de cada avaliação em larga escala, seu público alvo, e a área a qual contempla cada avaliação, definindo cada habilidade e competência que cada avaliação quer diagnosticar.

### Quadro 3- Modalidades de avaliação em Larga Escala na Educação Básica

| ASPECTO/<br>PROVA           | PROVINHA<br>BRASIL  | PROVA BRASIL  | SAEB   | ENEM   | ENCEEJA   |
|-----------------------------|---|---|--|--|---|
| INÍCIO                      | 2008  | 2005  | 1990   | 1998   | 2002  |
| <b>OBJETIVO</b>             | Avaliar habilidades relativas a alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes.                         | Avaliar habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)  | Avaliar Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas)  | Avaliar estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio. | Certificar e avaliar habilidades e competências básicas e construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado á avaliação de políticas da Educação de Jovens e Adultos |
| <b>POPULAÇÃO ALVO</b>       | Estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental após um ano de escolarização                               | Estudantes do Ensino Fundamental, de 4 e 8 séries, de escolas públicas localizadas em área urbana. A avaliação é censitária e, assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados das regiões e do Brasil  | Estudantes de 4 e 8 séries do ensino fundamental e do 3 ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbanas e rural. A avaliação é por amostra nem todas as turmas e estudantes participam da prova | Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio.         | Jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada  |
| <b>NÍVEL DE ABRANGÊNCIA</b> | Adesão voluntária e aberta a todos os gestores das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal | A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série. Por ser universal expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas. | A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova, por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação                      | Adesão individual e voluntária   | Adesão individual e voluntária  |

Fonte portal do Mec: ( <http://portal.mec.gov.br>).

Na continuidade o item a seguir, conceitua as avaliações em larga escala que subsidiam esta pesquisa.

### 4.3 Prova Brasil e o IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi instituído no ano de 2005, extraído dos resultados do Saeb e da Prova Brasil, em conjunto com uma medida de rendimento fornecida pelo Censo Escolar. Tais dados foram sintetizados no índice chamado Ideb. Esse novo indicador calculado para os anos iniciais do ensino fundamental, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio - foi criado para medir a qualidade da educação básica, conforme os termos do Decreto nº 6.094, que o introduziu:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 1990, p. 10).

Este artigo da legislação torna claro que a criação do IDEB, compõe-se dos resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo Censo Escolar (evasão, aprovação e reprovação). Nesse intuito, as políticas, correlacionadas com o IDEB evidenciam como se encontra o país no processo educacional, fazendo uma avaliação diagnóstica da situação real, através de programas criados pelo governo federal e empregados pelos Estados, nas escolas da rede pública.

Os dados produzidos pelo IDEB/2005 demonstram que transformar a realidade brasileira implica em investimento na qualidade do ensino, considerando as condições de funcionamento das escolas, a capacitação dos profissionais, o desenvolvimento de sistemas para o gerenciamento das políticas educacionais, a efetivação de práticas educacionais qualificadas. As metas intermediárias do Ideb, com início em 2005, são calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, a cada dois anos.

O IDEB é o indicador de avaliação oficial do MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável por sua elaboração e divulgação dos resultados. Este índice é um instrumento que visa a subsidiar o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a Educação Básica.

O resultado do IDEB é utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola). O PDE-ESCOLA é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia assegura que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança (MEC, 2005).

A meta do país é que em 2022, o país atinja o índice a média 6 em uma escala de 0 a 10, que corresponde aos sistemas educacionais de países desenvolvidos. Para o MEC, todas as redes deverão melhorar os seus indicadores para atingir estas metas postas no PDE (BRASIL/INEP, 2010).

Para que o Brasil possa atingir esse índice é necessária a regulação do fluxo escolar<sup>4</sup>, para que os desempenhos das escolas possam avançar. Ao IDEB deve ser agregada uma série de outros resultados e expressões de qualidade que possam, de fato, forçar a evolução da qualidade de educação.

A aparente simplicidade do IDEB isto é, a escala de zero a 10, definirá para o ano de 2022, resultado semelhante ao obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando da aplicação da metodologia que orienta o Índice em seus resultados educacionais.

As diferentes reformas educacionais e as influências mundiais anteriores à reforma no Ensino Fundamental Lei 11.274/2006 sinalizam as deficiências na alfabetização, como explica Campos, Garcia e Shiroma:

As recomendações presentes nas políticas educacionais amplamente divulgados por meio impressos e digitais, não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação de cada país, região, localidade, tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (2005, p. 431).

Baseando-se em Shiroma (2005), afirma-se que as políticas e reformas educacionais têm sido interpretadas e reinterpretadas na realidade educacional, faz-se assim necessário buscar identificar não apenas diferentes realidades, mas aspectos locais do município foco da investigação, propósito deste estudo.

---

<sup>4</sup> Fluxo escolar é entendido pela análise do comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma escola, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repete ou evadido.

O IDEB surge após 2005 como uma nova estratégia de avaliação das políticas educacionais. É a nova metodologia de cálculo para construção do índice e das metas para o Brasil. A educação é monitorada por informações de desempenho fornecidas por exames padronizados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelos indicadores de aprovação, reprovação e abandono, produzidos pelo Censo Escolar. Segundo Fernandes, o IDEB:

Possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. (2007, p. 8).

Expressa em valores de 0 a 10, a aprendizagem e o fluxo escolar, tem como finalidade monitorar o andamento dos sistemas educacionais, em todo país, reconhecendo as escolas e redes de ensino com perfil crítico de desempenho.

O MEC, através do IDEB, supervisiona o ensino brasileiro, em termos de diagnóstico, servindo como indutor das Políticas Educacionais e servindo de parâmetro para o financiamento de programas, focalizados na melhoria do desenvolvimento educacional nas redes que apontam dados insatisfatórios.

Já o IDEB foi concebido também como ferramenta para acompanhar as ações e as metas de qualidade estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito da educação básica, lançado em 2007. O PDE estabelece como meta o IDEB do Brasil seja 6,0 (seis) em 2022, meta comparável aos dos países desenvolvidos (BRASIL/MEC, 2007, p. 5-12).

#### **4.4 Provinha Brasil**

Os documentos oficiais apresentam claramente a Provinha Brasil como uma proposta comprometida com a equidade e a qualidade da educação (INEP/MEC, 2009). Como o próprio nome explicita, o processo de avaliação se realiza através de provas padronizadas, aplicadas no início e no fim do ano letivo, com a finalidade de “monitorar” a alfabetização realizada nas escolas públicas. A ênfase na objetividade dos dados obtidos é um dos aspectos centrais na costura desse projeto de avaliação. Ele apresenta como seu objetivo realizar um diagnóstico do nível de alfabetização dos

estudantes, para prevenir e corrigir “possíveis insuficiências” em relação à leitura e escrita (BRASIL, 2012). Para Esteban (2009):

A formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturais em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócio-histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem (2009, p.49).

Para o INEP é a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer mais profundamente os problemas e deficiências de seu sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Além de ser um dos mais amplos esforços no sentido de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, tido como um dos principais sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.

Há divergências quanto à repercussão da avaliação em larga escala. De um lado estão aqueles que consideram que as avaliações externas à escola servem somente para manter uma visão conservadora de educação, servindo como mecanismo de controle, seletividade e que retoma o padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, desencadeando práticas semelhantes. De outro, os que afirmam que o mesmo objetiva qualificar o processo educacional.

Dentre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade deste sistema de avaliação, aponta que é um instrumento de auto avaliação para que os gestores e os professores possam acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização.

A finalidade é prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino bem como a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011).

Contraditoriamente, o próprio documento que apresenta a Provinha Brasil mostra a redução do processo de alfabetização como prática sócio-cultural para atender os estreitos limites das provas estandardizadas. Assim, as habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação (INEP/MEC, 2009, p. 11-12).

Em 2010 foram retomados programas educacionais implementados durante o governo Lula (2003-2010) e criados outros como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012. Este visa assegurar que todas as crianças de até 8 anos se tornem alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental, compromisso assumido entre os governos federal, estadual e municipal. O PACTO foi criado após os índices da Prova Brasil registrar dificuldades nas médias de estudantes nas series iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de elevar os índices na alfabetização cria-se o programa do PACTO.

No entanto, é preciso retomar a análise de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetro internacional único para “mensurar” a aprendizagem de estudantes de diferentes países e, isso engendra competição, *rankeamento* entre países, escolas e professores. A Provinha Brasil pode ser um importante instrumento para coletar dados sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira em todas as esferas da Nação no Brasil. Em relação à avaliação da educação básica é preciso destacar, porém que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil seguem os parâmetros internacionais de avaliação, cujas limitações já foram apontadas.

Conclui-se dizendo que a primeira aplicação da Prova Brasil foi em 2005 e ocorrem a cada dois anos. Seus dados e índices são partes integrantes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é uma forma de mensuração que associa os resultados da Prova Brasil com as informações sobre o rendimento escolar dos alunos, sua taxa de aprovação, e determina a qualidade da educação baseado nesses fatores (FERNANDES, 2007).

## 5 CONTEXTO E INTERVENÇÕES DE IMPLANTAÇÃO DO PACTO.

As avaliações nacionais já mencionadas no decorrer deste trabalho têm, em tese por finalidade medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, objetivando conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas de aprendizagem, em especial, a alfabetização. Em torno deste, surge o contexto de implantação e intervenções do programa do PACTO.

Por meios de leis, artigos e portarias estão previstas as diretrizes gerais deste programa governamental. Dentre suas finalidades contém as informações sobre os trabalhos a serem desenvolvidos. Na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 é relevante destacar três dos objetivos do Pacto Nacional elencadas no artigo 5º:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (Brasil, 2012).

Além disso, essa portaria garante a inserção de uma prova específica para regular e medir o Pacto. Além da Prova Brasil, este exame construído especificamente para o programa é apresentado sob a responsabilidade do (INEP) ao final do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Em relação às Portarias e as Emendas referentes ao Pacto, fazendo um resgate das mesmas, encontramos também a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que prevê a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, realizando parcerias com Institutos de Educação Superior para o apoio ao sistema de ensino público na formação de seus alfabetizadores. A Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do Pacto, entre eles, os alfabetizadores e orientadores participantes.

A questão da formação continuada de professores e a avaliação aparecem como pontos centrais do programa e são considerados um avanço na política de formação docente, promovida pelo MEC, por parte dos proponentes.

Já na Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012, dispõe a respeito de apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do pacto, atuais valores destinados a estados e municípios que aderiram ao programa. No que se refere

às ações previstas para o Pacto, elas compreendem os seguintes eixos apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012:

I - Formação continuada de professores alfabetizadores; II - Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - Avaliação e; IV - Gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012).

Não basta formar os alfabetizadores, informar ou iniciar um processo de reflexão sobre os problemas por que passa a alfabetização, sem colocar a sua disposição os recursos de que a escola precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de constatar, e não de agente transformador da realidade.

### **5.1 O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.**

Toda avaliação tem a ver com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos instâncias, poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, universos, monorreferenciais. (SOBRINHO, 2004, p.710-711).

A Provinha Brasil assim também a Prova Brasil são exemplos de avaliações diagnósticas do nível de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras. São instrumentos pedagógicos, sem finalidades classificatórias. Fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2012).

As avaliações externas, que foram surgindo nas últimas décadas, fazem parte de algumas políticas educacionais de iniciativa governamental. Elas têm por objetivo monitorar a Educação Básica, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições das instituições.

Durante a realização desta pesquisa, foram levantados os dados referentes a Provinha Brasil que a avaliação vem se tornando importante ferramenta da ação pedagógica no âmbito das escolas públicas, justamente pela “relevância como um dos indutores da chamada qualidade da educação” (ESTEBAN, 2009, p.48), nomeadamente, pelo controle que favorece ao trabalho do professor.

### 5.1.1 Entendendo sua concepção

Compreender as metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA faz-se necessário a fim de acompanhar sua concretização e efetivação, a partir da avaliação em larga escala, Prova Brasil e a Provinha Brasil. A implantação do “PACTO” está voltada para a preocupação e o esclarecimento do significado de estar “Alfabetizado”. Para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a criança está alfabetizada quando compreende o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social. Como afirma Moraes e Leite:

Como um conjunto de leituras e práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos lingüísticos que usa bem como quanto às finalidades para que seja usado e aos espaços onde circula.” (2005, p. 7).

A alfabetização tem diferentes significados no Brasil, na essência da palavra “ALFABETIZAR” significa ensinar a ler e escrever.

A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. (SILVA, ALMIRA, 1973, p.13).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa está embasado na concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), a qual mudou a concepção e o foco sobre a alfabetização, levando em consideração como o aluno processa o conhecimento e como o professor pode intervir nessa ação.

O CNE, através do parecer CNE/CEB Nº 11/2010 ainda recomenda que os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um ciclo com promoções automáticas e ao final deste período a alfabetização esteja completa. A sugestão da criação de um exame para verificar o nível de alfabetização foi proposta ocasionando, em uma prova nacional, na qual os resultados possam ser comparáveis e organizados.

De acordo com o Documento Base do MEC, a elevação da qualidade de todo o Ensino Fundamental, voltada para promover a aprendizagem já nos primeiros anos da escolarização terá reflexo em toda trajetória do estudante. Isso refletirá também em mudanças conceituais no âmbito da Escola, no redimensionamento da sua proposta pedagógica, na formação do professor, na concepção de currículo, avaliação, práticas e de tempo-espaço escolar. (BRASIL, 2012).

A meta reside na redução do fracasso escolar, no sistema de aquisição da leitura e escrita, nas séries iniciais baseada em indicadores da Provinha Brasil, o fracasso escolar está diretamente relacionado com a concepção de linguagem assumida pela escola. A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola ao não alfabetizar todos os alunos, fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse atribuída ao docente. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. Assim o país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Somando-se a Provinha Brasil, a nova avaliação do PNAIC será aplicada aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados deverão ser informados ao MEC pelas escolas, por meio de um sistema que será desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Segundo o INEP/MEC em 2008, cerca de 64,95% das escolas públicas do país já haviam implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, mas muitas escolas teriam optado em reprovar as crianças de seis anos que chegam ao final do primeiro ano com baixo desempenho. Isso significa um retrocesso na educação, uma antecipação das metas de aprendizagem, levando a uma “aceleração e segmentação da infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Entre as ações e metas do PACTO está a garantia de que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; usando como método de medição a Provinha Brasil. Outro importante ponto do projeto está na preocupação com a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A ideia é a de que o processo de alfabetização seja alcançado na idade certa, ou seja, até o final desse período de escolarização. Além da Prova Brasil, a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 afirma que será realizado mais um exame para as crianças

envolvidas no PACTO, os resultados serão, coletados por um exame específico realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no final do 3º ano de escolarização (Art. 9º, IV, Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012).

Hoje saber ler e escrever é o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita.

As reformas nas políticas educacionais, no Brasil, orientam-se pelo discurso da modernização, descentralização, autonomia escolar, regulador da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, na ótica de desenvolvimento de competências para atender novas exigências do campo do trabalho. O PNE junto com a garantia e a qualidade de educação indica a avaliação como a base para a garantia da qualidade educacional e de suas reformas educacionais, inclui aqui o novo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC.

As avaliações dos Programas educacionais no país efetivamente realizadas por meio de um sistema nacional, envolvem ações básicas direcionadas por meio de instrumentos de avaliação. Um exemplo é o “PACTO” Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a avaliação na Provinha Brasil que, pouco a pouco passa a se consolidar no processo educacional, ampliando o poder de regulação e controle do estado.

Tanto a Provinha Brasil quanto a Prova Brasil, bem como avaliações diagnósticas, realizadas pelos educadores em seu trabalho diário contribuem para o andamento e a efetivação dos programas educacionais, a respeito dos objetivos a serem alcançados no “PACTO” cabe ao educador diagnosticar, por meio de práticas avaliativas o conhecimento inerente no aluno. Tais diagnósticos se fazem necessários para o melhor planejamento da prática da alfabetização, para isso KRAMER argumenta que “a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.” (KRAMER, 2005).

Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental torna-se

imprescindível. Em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.

A avaliação deve ser formativa, tornando-se parte de um processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos em atingir os objetivos da atividade de que participa. O professor pode utilizar-se da avaliação para rever e apontar caminhos em direção aos objetivos das políticas educacionais. Em relação ao PACTO, “Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999).

As informações obtidas na Prova Brasil, deveriam ser utilizadas pelo Estado para ampliar as ações nas políticas educacionais, permitindo acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

O desempenho nos resultados da Prova Brasil subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica, possibilitando a mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que os índices têm como base um indicador nacional.

O objetivo de apresentar os resultados da Prova Brasil, e incorporá-los ao planejamento das reformas e políticas educacionais, pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade. Estes fomentar o debate e um trabalho pedagógico de melhoria da qualidade educacional em todo o País. Como está descrito no caderno do MEC de formação do Pacto, Avaliação no ciclo de Alfabetização:

Para a avaliação do sistema de ensino, existem mecanismos específicos, com programas já consolidados internacionalmente, como o PISA, e nacionalmente, como o Prova Brasil, ou no âmbito dos próprios estados brasileiros. Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são

dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades. (Brasil, 2012, p.10).

As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, não concorre para a qualificação da educação (SOUSA, 2003).

## **5.2 Pacto e a Importância da Alfabetização.**

O PACTO em seu principal objetivo é o de entender a alfabetização como um processo de aquisição permanente, de reflexão contínua sobre a escrita em todos os seus aspectos semânticos, sintáticos, culturais e sociais. (BRASIL, 2012). Contribuindo com essa ideia o caderno de formação docente do PACTO, afirma:

A compreensão e a valorização das funções sociais da escrita são as aprendizagens ligadas aos planos conceituais, procedimental, e atitudinal, que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança a escola. (BRASIL, 2012, p.48).

Na pressa de alfabetizar, são muitas vezes ignorados os processos fundamentais para o desenvolvimento infantil, brincar passa a ser visto como improdutivo. Muitas das políticas educacionais, ao longo da história da educação apenas consideram educação o que tem planejamento rígido e avaliação sistemática.

Existem inúmeras concepções de alfabetização em circulação no meio educacional e variadas leituras conceituando as concepções de alfabetização. A hegemonia presente na concepção de alfabetização nos dias atuais, fundamentada na aquisição da leitura e escrita como resultado na decifração e representação de códigos parece ganhar força.

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida nos meios educacionais, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Nesse sentido não se pode engessar uma única proposta de alfabetização, como sendo correta, sem considerar diferentes teorias e realidades.

Para Magda Soares (2001, 2004) a alfabetização é um processo de aquisição da tecnologia da escrita. Sendo assim, o indivíduo alfabetizado deve dominar as técnicas necessárias ao desempenho da leitura e escrita. Soares ainda contribui:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros: a imersão no imaginário, no estético, a ampliação de conhecimentos, a sedução ou indução...habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever, 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 ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...(SOARES, 2004, p.91).

No momento atual os olhares das políticas educacionais estão voltados ao PACTO que defende a alfabetização completa até os oito anos de idade. Contrapondo a essa idéia, Freitas argumenta que não basta dar mais tempo para o aluno aprender. É preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem de tempo não gera aprendizagem (FREITAS, 2004).

A escola, antes de discutir permanência ou tempo de aprendizagem deve discutir a qualidade da aprendizagem. Sendo assim, garantida a alfabetização à evolução para a qualidade no ensino é decorrente.

Por meio da alfabetização muitas barreiras podem ser rompidas, Gnerre (2003, p.21) utiliza a metáfora: “A começar do nível mais elementar de relação de poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Podendo assim afirmar que o primeiro passo para um país democrático passa pela alfabetização. A escola é o espaço de transformação social capaz de mediar situações sociais de conflito.

No capítulo a seguir discorre-se sobre os desvelamento dos dados que auxiliaram a construir esta investigação.

## 6 O DESVELAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados para a pesquisa hermenêutica vem valorizar e compreender a interpretação dos achados empíricos e articulá-los com a teoria, como afirma

Corsetti:

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitua em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (2006, p. 36).

A pesquisa focou o olhar dos sujeitos que vivenciam o espaço-tempo da alfabetização no Programa, para demonstrar as representações dos que trabalham e estão envolvidos neste programa.

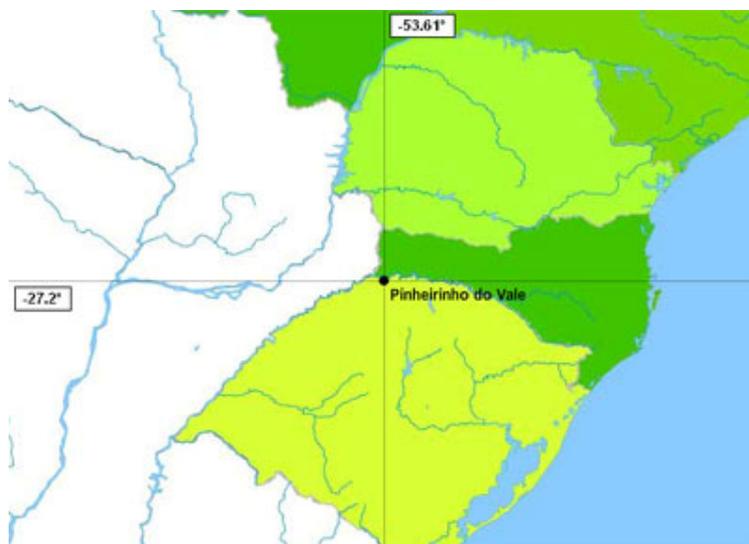
As respostas dos professores, monitores, equipe diretiva e secretários de educação que atuam no PACTO lançaram luz para tentar responder ao problema central dessa pesquisa: O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, É RESULTANTE DA PROVINHA BRASIL? E também a questões que deram o norte ao trabalho: Que Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala fundamentaram a necessidade de Implantação do PACTO? Como se estabelece a relação entre Ensino Fundamental de 9 anos e a implantação do PACTO? Como se dá a efetivação das metas do PACTO? Quais as necessidades que levaram à adesão do Programa do PACTO?

### 6.1 O cenário da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no município de Pinheirinho do Vale, localizado ao norte do Rio Grande do Sul, conta com um total de 4.570 habitantes. Possui área de 105,3 km, sua densidade demográfica com 42,9 hab/km, taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos é de 10,36% (IBGE 2013). A expectativa de vida ao nascer é de 71,92 anos. As informações acima citadas foram extraídas do site da Fundação da Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE), com o endereço eletrônico [WWW.fee.tche.br](http://WWW.fee.tche.br) (Rio Grande do Sul, 2014), conforme figura 1.

**Figura 1** – Localização da cidade de Pinheirinho do Vale no Brasil.

Contagem da População 2007: 4.411 hab.  
Área da unidade territorial (Km<sup>2</sup>): 105  
Código do Município: 431449  
Microrregião: Frederico Westphalen  
Mesorregião: Noroeste Rio-Grandense  
Altitude da Sede: 187 m  
Distância à Capital: 390,34Km  
Bioma: Mata Atlântica  
Gentílico: pinheirinense



Fonte: [www.pinheirinhodovale.rs.gov.br](http://www.pinheirinhodovale.rs.gov.br) (2014).

Nesse contexto, esta dissertação teve por objetivo geral analisar as metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, à fim de situá-lo ou não, como decorrente das avaliações em larga escala, da Provinha Brasil. Para se chegar a esta etapa de análise dos questionários e das entrevistas, realizamos várias leituras que nos possibilitaram um melhor entendimento desta nova Política de Alfabetização que parece estar definindo novos rumos para a educação nas séries iniciais. Foram analisadas as avaliações em larga escala em especial, a Prova Brasil e a Provinha Brasil dos últimos cinco anos, para ter a compreensão das suas finalidades. Foi importante também analisarmos a evolução do IDEB para tentar relacionar com a criação do PACTO, pois o mesmo surge na mesma época em que o Estado Brasileiro preocupa-se com o IDEB situando-o como índice de qualidade nas séries iniciais em especial, a alfabetização, antecipando o ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Este estudo abriga o material empírico refletido da análise das representações dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio dos questionários e entrevistas aplicadas, buscando respostas ao problema desta pesquisa.

Para a compreensão dos dados, primeiramente, foram transcritas todas as respostas para dar início a análise e caracterização das mesmas, para em seguida, confrontá-las com os objetivos definidos na dissertação. Para a realização de tais análises procurou-se dialogar com o embasamento teórico para maior entendimento da realidade analisada.

Nesta parte do texto situamos os principais fatores ligados à atuação da Secretaria Municipal de Educação, e da Coordenadoria de Educação da 20ª CRE, que se constituem como intervenientes à implementação do PACTO no âmbito das escolas da rede pública. Para tanto, analisamos a visão de atores escolares (professores, gestores e coordenadores, e secretários de educação) cotejando-a com achados da pesquisa apresentados nos capítulos precedentes.

As professoras participaram ativamente dos questionários, emitindo opiniões sobre os questionamentos colocados e até mesmo insistindo em manifestar-se. Em nossa percepção acreditamos que esse desejo de participação pode ser explicado por dois fatores principais, dentre outros: o primeiro refere-se à livre adesão das professoras, coordenadoras e gestoras em participar e o segundo a vontade de dar sua opinião sobre esta nova política de alfabetização. Tal postura pode ser atribuída à necessidade de avaliar uma medida adotada, antevendo avanços ou recuos numa política educacional.

Para a coleta dos dados com os secretários utilizamos a entrevista semiestruturada, com a qual buscamos conhecer a visão desses gestores sobre aspectos do tema objeto da investigação no âmbito da escola e das políticas públicas. Nos questionários aplicados aos gestores, trazemos na seqüência, suas representações sobre a ação escolar e a política do Pacto.

## 6.2 Implantação do PACTO na visão dos coordenadores

As coordenadoras que integram o campo empírico afirmam não possuir experiência docente em alfabetização, detém formação em licenciatura, nível superior em diferentes áreas que não tem relação com a alfabetização. Ao perguntar aos coordenadores do PACTO se houve formação específica para a implantação do programa e como classificavam a qualidade da formação obtida? A C<sub>1</sub> e C<sub>2</sub> responderam que:

C<sub>1</sub> - Considero que a formação do Pacto foi regular, pois não conseguiu esclarecer as dúvidas e angústias a respeito do programa.

C<sub>2</sub> - Considero regular, pois esta formação apenas foi oferecida após o PACTO ter sido aderido pelos municípios, o que nos deixou apreensivos, pois não foi oferecido um contato anterior a adesão do programa.

As argumentações apresentadas pelos coordenadores nos demonstram a angústia e a insegurança a respeito de um primeiro contato sobre o programa a que os gestores deveriam aderir, para que pudessem melhorar as questões em relação à alfabetização, nesta nova Política Pública. Com o agravante de não terem participado de seu planejamento.

Possuímos no país uma cultura de colocar como executores de reformas e programas oficiais sujeitos que por vezes, não entendem, não aceitam e para cuja elaboração não foram ouvidos. Os professores têm atravessado essas mudanças adotando uma atitude que poderíamos definir como "pedagogia do possível", ou seja, atendem formalmente às exigências oficiais, acrescentam à sua prática aquilo que julgam convenientes, e continuam trabalhando a sua maneira (AMBROSETTI, 1990).

No âmbito das políticas educacionais federal, estadual e municipal, o expediente da democracia representativa normalmente é o mais adequado devido à impossibilidade de se fazer consulta direta à população sobre cada política que os governos se propõem a implantar (Benevides, 1994; Bobbio, 2000). A implantação de uma Política Educacional, contudo, sem as orientações necessárias pode comprometer os propósitos dessa política, na medida em que os professores não são consultados ou orientados a contento.

Os conteúdos abordados durante a formação para o PACTO auxiliaram no desenvolvimento de sua função? Ao ser questionada a C<sub>1</sub> afirmou que “Por estar apreensiva a respeito de como seria o funcionamento do programa, durante a formação do primeiro encontro do PACTO tentei absorver o possível a respeito deste novo programa.” Ao ser perguntada se elencaria algo para propor a melhoria da formação inicial do programa? A mesma C<sub>1</sub> respondeu que “sim uma exigência seria que as reuniões e cursos de orientação e formação de novas Políticas Educacionais e programas deveriam ser antecipados à sua implantação”. C<sub>1</sub> - entrevista semiestruturada, com interpretação oral.

Fortemente destacadas em muitos dos textos, duas repercussões do Pacto merecem reflexão. Uma delas diz respeito ao direito à formação continuada. Se, em muitos momentos históricos da educação brasileira, a questão da formação inicial de professores ocupou quase que exclusivamente o direcionamento do debate para a qualificação da Educação Básica, hoje se soma a importante reivindicação para implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada. No balanço de 2013 sobre o PACTO, o MEC anuncia que:

317 MIL professores alfabetizadores participaram das formações 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas envolvidas nos 26 estados e DF, 35 cadernos de formação (BRASIL, 2014, p.12).

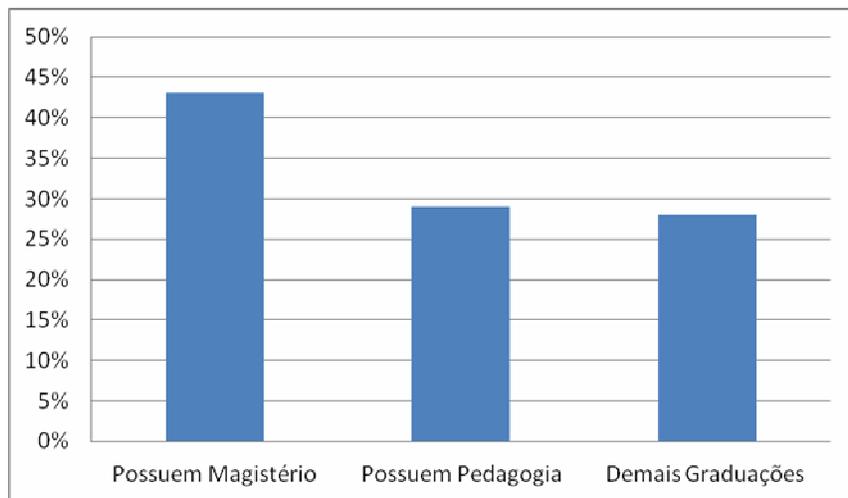
Esta formação precisa ser entendida não como uma ação que pretenda apenas suprir eventuais lacunas de formação, mas como direito profissional a ser exercido continuamente em diferentes momentos e em diferentes formatos.

### **6.3 A formação para o PACTO sob a ótica dos professores**

Na perspectiva do entendimento das representações dos docentes foram aplicados questionários aos 19 professores que participam do curso de capacitação para o PACTO, sendo que 04 professores participaram apenas no ano de 2013, mas também responderam ao questionário para poder garantir a totalidade dos sujeitos envolvidos, seja da rede municipal, seja da estadual. Ressalta-se que a maioria dos docentes atua na rede municipal. Foram questionados 07 professores estaduais, num percentual de 37%, 12 docentes da rede municipal de ensino, num percentual de 63% dos docentes.

Em relação à formação dos professores uma parte deles possui Curso Normal e cursou uma graduação que não é Pedagogia, os demais cursaram Pedagogia, ou não tem Curso Normal e possuem Pedagogia, o que nos remete a um cenário de professores com alguma formação voltada aos anos iniciais<sup>5</sup> do Ensino Fundamental, como podemos observar no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Formação dos Professores



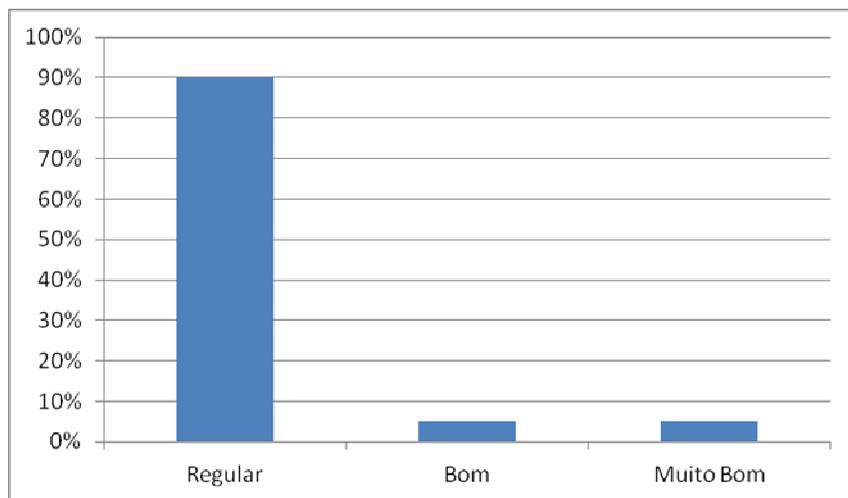
Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

Quanto ao tempo de trabalho com a alfabetização, apenas 1 professor dos 19 não possuía experiência com a alfabetização, era o seu primeiro ano. Em relação ao número de turmas que alfabetizaram 62% dos docentes alfabetizaram mais de 5 turmas, até então 38% restante alfabetizou menos de cinco turmas. Este cenário demonstra que os professores possuem uma experiência como processo de alfabetização, pois detém uma prática considerável com turmas de séries iniciais.

Ao responder o questionário a respeito da formação continuada por meio de cursos, encontros, dentro do programa do PACTO, afirmaram que foi satisfatória, conforme as respostas praticamente unânimes nos questionários, como se pode observar no gráfico 3:

<sup>5</sup> Neste estudo ao nos referirmos aos anos iniciais do Ensino Fundamental o fazemos tomando-o como análogo a alfabetização, na concepção de que a mesma não se dá apenas no primeiro ano, de forma estanque, mas constitui-se um bloco único de aprendizagem.

Gráfico 3: Índices de Satisfação quanto a Formação Continuada do PACTO



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

O discurso da professora P<sub>3</sub> foi emblemático “Eu esperava mais do curso de formação, que nos informasse sobre as avaliações do programa, pois não estão evidenciados certos detalhes como, por exemplo, quantos anos vão durar o Pacto e se essas avaliações influenciam no nosso futuro, e além do mais, os cursos demoraram demais para começar, já estávamos em maio quando iniciaram”. A temporalidade da capacitação oferecida pelo sistema é apontada pelos docentes como um fator negativo do processo.

Para alguns, a atitude aparenta ser um retorno às práticas de “reciclagem de professores” tão comuns em outros momentos históricos, em que se apresentam receitas e fórmulas para os profissionais aplicarem em sala de aula. Como fica claro no argumento da professora P<sub>1</sub> que considerou Muito Boa a formação do Pacto e argumenta “Eu acredito que o curso de formação veio nos lembrar de práticas e maneiras de alfabetizar que já havia me esquecido, me mostrou a possibilidade de alfabetizar com outros recursos, no meu dia a dia da sala de aula”.

É visível também a importância que é dada ao estudo pelas professoras. Nos questionários abordamos a questão referente aos conteúdos estudados na formação, se os mesmos foram de valia para o desenvolvimento de sua função diária. As respostas reportaram à importância de parar para discutir em grupo questões pontuais do

aprendizado dos alunos e aprender novas dinâmicas de alfabetização. A professora P<sub>2</sub>, escreveu:

“Apesar de não haver nenhuma novidade, a formação nos permite parar mais para discutir e resolver os problemas da nossa sala de aula, para refletir e discutir sobre a nossa prática. O que ajuda muito é o estudo de novas técnicas para inovar nosso trabalho em sala.” (P<sub>2</sub> - Questionário semiestruturado interpretação oral – 2014).

Inegavelmente, a formação continuada é fundamental para a construção de uma prática docente que não se viabiliza apenas com a formação inicial, entretanto, para (GATTI, 2003, P.192) “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais”. Nesta ótica não há uma relação linear entre a formação obtida e a sua incorporação à ação docente. Percebemos através de argumentos dos questionários que as professoras ressaltam a importância da abordagem matemática do ano de 2014, com ênfase para a alfabetização matemática. Como argumenta a professora P<sub>3</sub>.

“até o momento o conteúdo de matemática e as técnicas de jogos matemáticos para a alfabetização foram muito proveitosos e interessantes, o de português deixou a desejar, pois apresentou uma teoria oscilante e poucos exemplos práticos.” (P<sub>3</sub> - Questionário semiestruturado, interpretação oral).

#### **6.4 Formação para o PACTO na visão dos Gestores e Secretários**

Os Gestores e Secretários que compuseram a empiria da pesquisa possuem formação em nível superior, com mais de 10 anos de magistério, já tendo desenvolvido alguma experiência na área de alfabetização em sua maioria.

Para avaliar o processo de capacitação dos envolvidos na medida de implantação do PACTO no ano de 2013, tomamos também como parâmetro de análise os dados coletados através de entrevista com as gestoras e as secretárias de educação da SMEC no período de 2013 a 2014. Ressaltamos que a entrevista com as secretárias de educação foi realizada com três pessoas diferentes já que as mesmas ocuparam o cargo de secretárias no decorrer de 2013-2014<sup>6</sup>. As entrevistas tiveram por objetivo

---

<sup>6</sup> O PACTO iniciou na gestão de uma secretária, que deixou o cargo sendo substituída por uma segunda, que também foi substituída na troca do governo municipal no prazo de 1 ano.

aprender as percepções destas sobre a qualidade da capacitação oferecida pelo PNAIC e contrapor ou complementar o olhar dos que implementaram e implantaram esta nova Política Educacional, os docentes.

Para tanto, utilizamos a seguinte questão aos Secretários e gestores. Em sua opinião a formação oferecida para o PACTO tem sido suficiente para capacitar os agentes implementadores no exercício da função de maneira eficaz?

A maioria das respostas foi negativa afirmando que a implantação do programa do PACTO, aconteceu antes da formação e orientação dos sujeitos. Como afirma a secretária S<sub>1</sub>.

“Quando fomos informados a respeito da adesão dos municípios ao PACTO não houve uma primeira reunião esclarecendo o programa e definindo o funcionamento, apenas recebi um email do MEC me informando que deveríamos aderir até tal dia, após um tempo solicitaram alguém que fosse fazer o curso, mas não me informaram que essa pessoa seria posteriormente o coordenador do PACTO e traria as informações que buscávamos para a implantação.” (S<sub>1</sub>. Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

Percebemos claramente na fala da secretária a falta de informações a respeito do programa, o que gera dificuldade no processo de implementação desta política pública de educação, o que não pode ser interpretado como possível descomprometimento dos agentes implementadores, pois os mesmos não tiveram acesso às informações como podemos ver vários fatores interferem e podem estar relacionados ou ainda:

Expressos no jogo político presente e estruturado nas diferentes instâncias de poder, na forma de articulação e intermediação dos vários interesses postos no momento mesmo da implementação da política, seja no contexto interno da instituição implementadora seja pela rede de executores ou ainda pelos próprios usuários (PEREIRA, 2006, p. 26).

De todo modo, parece persistir no Brasil a lógica do distanciamento entre quem planeja e quem executa. As palavras do autor (PEREIRA, 2006, p.26) dizem da complexidade em implantar esta política de alfabetização. Observamos nas entrevistas com as gestoras duas realidades diferentes, pois, ao entrevistarmos a gestora G<sub>1</sub> de uma escola estadual a mesma nos aponta uma versão diferenciada sobre a implantação do PACTO em sua instituição de ensino, afirmando que:

“Bem quando eu fui informada a respeito do PACTO e sua implantação tivemos uma reunião com a 20ª CRE, onde as mesmas nos esclareceram de como seria o programa, sua implantação, quem poderia fazer parte do

mesmo que haveria uma coordenadora responsável, e que apenas poderiam participar professores das series iniciais que haviam trabalhado com turmas de alfabetização cadastradas no Censo escolar.” (G<sub>1</sub> - interpretação oral-entrevista semiestruturada, 2014).

Nota-se a partir da fala da Gestora existir uma integração entre o corpo gerencial e administrativo da política, o que pode ser elencado como fator facilitador no processo de implementação do programa. Realizando a análise sobre a forma como estes níveis diversos se articulam, buscamos o entendimento das contradições que resultam das diferentes formas de entendimento, adesão e implantação de uma política de Estado. Ou no dizer de Mainardes (2006), as políticas podem ser ressignificadas no contexto da prática.

Ao considerarmos a política educacional como parte de um projeto de sociedade, devemos pautar que a mesma concretiza-se no espaço escolar, sendo que a escola é o elo final desta cadeia. “Isto não significa desconhecer que uma *policy* - o programa de ação – seja construído em função de decisões políticas – da politics ou da política-domínio refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade”. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Neste quadrante, a escola é o elemento fundamental para investigar a efetivação das Políticas Educacionais, pois é neste campo que se concretizam as ações da política educacional, as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade e as especificidades históricas da realidade onde a escola está inserida.

Para que possamos entender as diferentes respostas sobre o processo de implantação do PACTO, e os porquês da diferenciação no processo de implantação nas esferas estadual e municipal, recorreremos a Hill (2006), ao afirmar que há inúmeras razões para deixar as decisões para o processo de implementação.

Essas razões, podem ser, por exemplo, o fato de os implementadores da rede estadual estarem mais próximos da coordenação que os da rede municipal para tomar decisões. De outra parte, o verdadeiro impacto das novas medidas é desconhecido e as decisões cotidianas envolvem negociações e compromissos com grupos, nem sempre revelados.

## **6.5 Quanto ao apoio logístico e operacional**

Neste tópico reflete-se que para que uma política educacional obtenha êxito são necessárias as condições objetivas para a sua efetivação. Assim, para análise do apoio

logístico foram utilizados os indicadores: infraestrutura organizacional, material de apoio e a capacidade de efetivar decisões relacionadas ao programa. A gestão da etapa de 2013 e 2014 iniciou com uma Secretária de Educação e após, outros dois secretários tomaram posse à frente da administração da SMEC, conforme já anunciado esta transição de secretários refletiu no processo de implementação do PACTO, uma vez que houve mudança das lideranças, e assim descontinuidade do processo de gestão do programa em fase de implementação.

Na estrutura organizacional do PACTO, o gestor Local é o agente da linha de frente do seu processo de implementação. Segundo o Programa, o gestor e o coordenador são responsáveis pela execução e acompanhamento da proposta. Faz-se pertinente frisar que mesmo com as mudanças de lideranças próprias das transições nos cargos político-partidários, a coordenadora municipal do PACTO permaneceu exercendo a função. Quando indagados sobre suas capacidades de efetivar decisões à frente do PACTO, os Secretários de Educação relataram que:

S<sub>1</sub>: “Eu acho boa, essa capacidade de efetivar o programa, a gente tem tentado buscar desenvolver o programa de acordo com o MEC, assim com a ajuda da equipe da Secretaria temos feito sim um bom trabalho.” (S<sub>1</sub> – Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

S<sub>2</sub>: “Olha não foi muito fácil não pois nem tudo que nos pretendíamos fazer pode ser realizado, tínhamos que ter o aval hierárquico, eu não tinha uma autonomia suficiente para certas decisões, mas dentro do possível fazíamos o melhor para o programa do PACTO. (S<sub>2</sub> – Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

S<sub>3</sub>: “Pelo pouco tempo que fiquei a frente da Secretaria pude me interar e estudar o PACTO e tomar as decisões possíveis para sua efetivação, sempre pensando em melhorar a qualidade de nossa educação”. (S<sub>3</sub> – Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

Nota-se a partir da fala de S<sub>1</sub> existir uma integração entre o corpo logístico e administrativo da política, o que pode ser elencado como fator facilitador no processo de implementação do programa. Ou seria cooptação?

No que se refere à captação de recursos financeiros para o PACTO, destinado às escolas para a compra de material para a efetivação do Programa, observa-se que nesta etapa em que houve mudança de Secretário, não aconteceu o repasse dos recursos do MEC para essa finalidade.

Quando perguntamos aos gestores das escolas e secretários de educação a respeito da qualidade do material de apoio enviado pelo MEC, no segundo semestre de

2013, (gráfico 4, anexo A) 16% dos entrevistados consideram que o material de apoio em Língua Portuguesa, enviado pelo MEC ao PACTO é de nível excelente, já 84% consideram bom ou muito bom.

Em relação ao material de alfabetização de Língua Portuguesa enviado pelo programa foram praticamente unânimes, na argumentação:

G<sub>3</sub>: “As caixas de livros de literatura enviados pelo MEC do PACTO são ótimos pois são livros de literatura adequados a cada série, assim como a caixa de livros de leitura enviados”. (G<sub>3</sub> – Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

S<sub>1</sub>: “Eu me surpreendi com a qualidade das obras literárias enviadas nas caixas do Pacto, pensei que não viria tanta coisa assim, e todos os livros são sugeridos de como trabalhar em sala de aula também.” (S<sub>1</sub>- Entrevista semi-estruturada, interpretação oral, 2014).

Há evidências que um material de apoio de qualidade é importante para a efetivação da implantação de Políticas Educacionais. Segundo Draibe (2001, p. 34) em muitos programas, a base material na qual se apóiam é crucial para o seu êxito. No caso do PACTO que tem como objetivo a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, tanto a quantidade como a qualidade dos materiais pedagógicos e didáticos representam fatores indispensáveis ao desenvolvimento da ação planejada, mas não únicos.

Os indicadores utilizados para a análise versaram também sobre a qualidade da infra-estrutura e material de apoio, suficiência de recursos humanos e financeiros para a concretização dos objetivos propostos pelo Programa, além do cumprimento dos prazos.

A coordenadora do Programa em nível municipal considerou que os recursos financeiros são insuficientes para a concretização dos objetivos propostos pela nova política educacional, principalmente no referente à aquisição de material para a confecção dos trabalhos didáticos das professoras do PACTO. Destacou que os recursos destinados às escolas pela SMEC são insuficientes para a efetivação das metas do Programa.

As dificuldades para cumprir os prazos foram muitas, começando pela própria gestão do PACTO na esfera federal, pois, como afirma a S<sub>2</sub>, “a dificuldade está em captar recursos, pois o município não recebeu do nível federal um recurso específico para a implantação do Programa, então a prefeitura tem que arcar com todas as despesas adicionais que o programa venha apresentar, faz o possível com o mínimo”.

Seria incorreto afirmarmos que a provável fragilidade da implantação do PACTO seja apenas de cunho administrativo, da gestão em viabilizar as condições necessárias à efetivação do PACTO. Ressalta-se o jogo de interesses que permeiam as relações de poder presentes nas instâncias administrativas envolvidas, além, é claro, do não cumprimento do repasse financeiro pelo MEC que em muito inviabilizou o desenrolar das metas propostas nos prazos estabelecidos, sem esquecer obviamente, o papel da competência docente e de seu comprometimento.

Em síntese, evidenciamos que enquanto não forem formuladas políticas que ultrapassem o modelo emergencial no processo de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000), estas, a exemplo do PACTO, estarão propensas ao insucesso, obviamente estas políticas sofrem determinações e interesses macroeconômicos, como afirma a autora:

Os estudos sobre a ação dos bancos multilaterais de desenvolvimento identificaram um impacto expressivo nas políticas educacionais em termos nacionais, menos pelo significado do investimento financeiro desses organismos em projetos específicos e mais pela imposição de temas prioritários e de uma abordagem economicista que influenciou as políticas educacionais do país. (CORSETTI, 2014, p.2).

Podemos refletir que o período para a implantação e efetivação das metas do PACTO não está datado, é indefinido e que, pelo fato de ser uma política recente, em andamento, seus efeitos e impactos preliminares oferecem segundo Silva e Cafiero (2010), questões das quais os poderes públicos em todos os níveis terão de se ocupar para alcançarem as metas de qualidade postas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **6.6 Provinha Brasil como método avaliativo do PACTO**

A avaliação de políticas educacionais foi incorporada à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990. Dentre os fatores que contribuíram para tal destacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e a conseqüente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e a ênfase nos resultados, entre outros. Uma dinâmica de racionalização, que incluiu a

observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros, passaram a envolver a gestão pública brasileira.

O discurso das Secretárias, de acordo com as entrevistas realizadas sobre o panorama do Provinha Brasil a respeito da prova medir de fato a qualidade da alfabetização, as secretárias afirmaram:

S<sub>1</sub>: “a prova é um instrumento de investigação, que não é preciso de aprendizagem, pois a criança pode estar preocupada ou desconhecer este método avaliativo, e a criança não conseguir demonstrar na prova o que realmente sabe”.

S<sub>3</sub>: “acredito que a Provinha Brasil deveria ser elaborada levando em consideração a realidade de cada região e não ser padronizada para o Brasil inteiro, pois afinal em uma questão que vi em uma Provinha Brasil, onde a criança deveria responder sobre nome de coisas relacionadas ao mar, se muitas de nossas crianças nunca viram o mar”.

No tocante à problemática das avaliações padronizadas Esteban (2012) promove uma crítica à Provinha, ao argumentar que a relação entre a aplicação de uma “provinha” e a garantia da alfabetização das crianças no máximo aos oito anos de idade expõe desconhecimento das discussões e práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização.

Na compreensão dos documentos oficiais, o processo avaliativo da Provinha Brasil e seus procedimentos incidem sobre a linguagem, com a compreensão que o somatório das habilidades verificadas produz um sujeito alfabetizado, segundo instruções de documentos do MEC:

As respostas dos alunos podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenho descritos para a Provinha Brasil. Dessa forma, quando a criança consegue responder corretamente a um quantitativo de questões do teste, ela demonstra ter desenvolvido determinadas habilidades. (Brasil, 2011, p. 17).

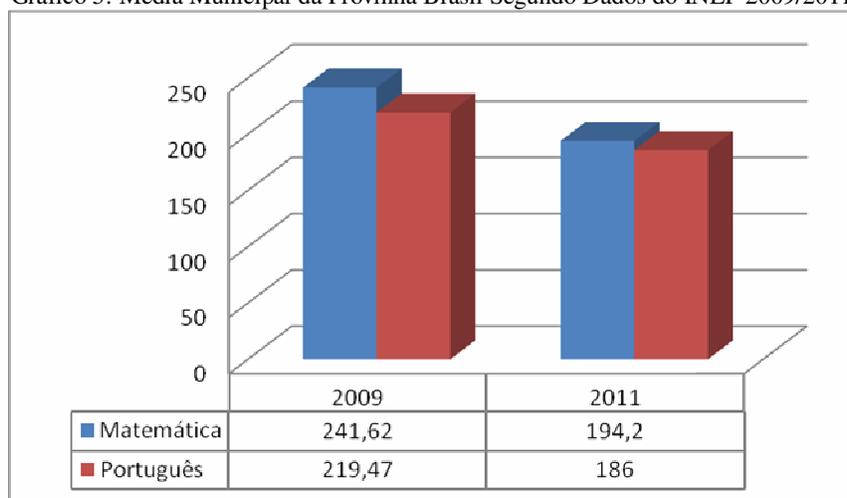
O desempenho no exame leva a criança a ser enquadrada em um dos cinco níveis<sup>7</sup>, o que se assume como evidência do “momento do processo de alfabetização em que as crianças se encontram, mas também como referência daquilo que é esperado em termos de progressão ao longo dos dois primeiros anos do ensino fundamental” Esteban (2012). Portanto, os resultados afetam o modo como a criança é vista no

<sup>7</sup> Os níveis correspondem ao número de acertos na Provinha Brasil, nível 1 até 13 acertos, nível 2 até 17 acertos, nível 3 até 20 acertos, nível 4 até 22 acertos, nível 5 até 24 acertos.

presente e as expectativas que se criam sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Ainda no contexto dos resultados das avaliações externas percebe-se a grande dificuldade do sistema educacional e da própria escola em identificar essas oscilações o que pode representar a não tomada de decisões pela escola ou pelo sistema educacional, frente às fragilidades e lacunas que são apontadas pelas avaliações. No resultado das avaliações da Provinha Brasil do município pesquisado em edições anteriores pode-se observar um retrocesso no que se refere aos níveis alcançados em Matemática e Língua Portuguesa como representam os gráficos 5 e 6 a seguir:

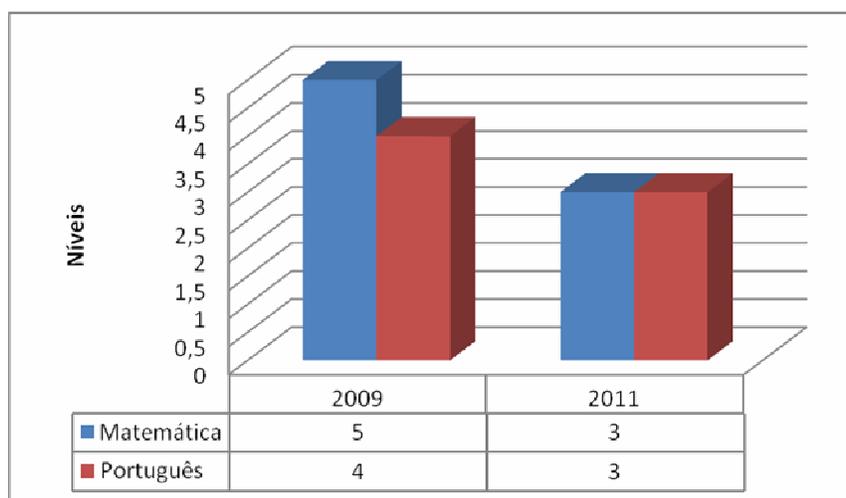
Gráfico 5: Média Municipal da Provinha Brasil Segundo Dados do INEP 2009/2011



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

No gráfico 5 é flagrante a diferenciação entre os resultados de Matemática e de Língua Portuguesa, que mereceria uma investigação mais apurada dos motivos destas distinções de desempenho. De outra parte, a queda de rendimento no ano de 2009 para o ano de 2011 pode ser atribuída hipoteticamente à falta de preparo das docentes para trabalhar a alfabetização na nova modalidade de Ensino Fundamental de nove anos, cuja matrícula das crianças aos seis anos de idade no primeiro ano passa a ser obrigatória.

Gráfico 6: Níveis Municipais Alcançados na Provinha Brasil Segundo Dados do INEP 2009/2011



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A mesma realidade se reproduz no gráfico 6 e que pode ser atribuída a hipótese que a queda do desempenho apresentada pela avaliação da Prova Brasil de 2009 a 2011 possa ser o despreparo docente, para trabalhar a nova modalidade de alfabetização com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, pela Lei nº 11.274/06. É preciso tratar o ingresso de crianças de seis anos na alfabetização como um fenômeno a ser interrogado.

As redes de ensino do município estão preocupadas com o índice de desempenho da Provinha Brasil, nos anos posteriores à implantação do PACTO. As avaliações demonstraram uma queda no nível da alfabetização municipal, o que pode ser demonstrado nos dados preliminares atingidos pelos indicadores das escolas do município.

Parece existir uma pressão velada para a melhora dos índices. Ao questionarmos os Secretários sobre a avaliação da Provinha Brasil e seus índices a S<sub>3</sub> argumentou:

S<sub>3</sub> - “sabemos que muita coisa é medida pelas avaliações as quais aplicam nas escolas, e de certa maneira temos que melhorar as notas, em edições passadas quando tínhamos o número suficiente de alunos para participar nossas notas não foram satisfatórias, o Pacto veio ajudar a aumentar as notas da Provinha Brasil, ainda mais agora com a promoção automática, a não reprovação, e as nossas professoras estão dando o melhor delas”.

Segundo Freitas (2005), a avaliação externa é um instrumento para a detecção de problemas, tendo em vista a qualidade educacional. A avaliação externa, assim como os percentuais de aprovação, geram um dos indicadores que compõe o IDEB influenciando diretamente na classificação da escola, daí a preocupação dos Gestores. Assim, podemos afirmar que as professoras sentem-se pressionadas para que os índices sejam positivos. A avaliação dos sistemas de ensino, por vezes serve:

[...] para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (FREITAS, p. 26 – 27, 2001).

Outro ponto importante é o descompasso que as professoras encontram na divulgação interna dos dados já que as provas são repassadas à equipe diretiva a qual corrige e lança no sistema, sem contato com os docentes. A construção de processos alfabetizadores de qualidade por parte das escolas observadas necessita de parâmetros definidores de cada etapa do processo, bem como de critérios de avaliação para a alfabetização, como se observa nas entrevistas. Os professores sentem-se constrangidos e pressionados por seus gestores a apresentar índices satisfatórios de seus alunos:

P<sub>3</sub> “Quando vem a Provinha Brasil temos que ter os melhores resultados. Ou foi a professora que não fez um bom trabalho.”

P<sub>7</sub> “Existe uma pressão muito grande com o tal índice da sala. Meu aluno é uma criança que está dentro de um processo e tem o seu tempo de aprendizagem.

P<sub>10</sub> “Eu não fico sabendo quanto meus alunos tiraram pois é a diretora que corrige a Prova e lança os resultados para mim.”

Luckesi (2008, p. 81) esclarece: “a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Isso significa que a partir dessa avaliação o professor pode definir encaminhamentos adequados para a aprendizagem de seus alunos, tomando as decisões que forem compatíveis com a realidade diagnosticada.

Diante desse panorama é indispensável que se estabeleçam reflexões a respeito da Provinha Brasil, que se coloca como um entre tantos instrumentos que estão postos

para a escola, teoricamente a serviço da melhoria da qualidade educacional. Abicalil (2004, p. 21), reforça a idéia apresentada quando diz que:

Quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade. De acordo com a instituição que os realiza, com os parâmetros que estabelece, com os objetivos e as metas a que se referem e com os atores que deles participam pode-se inferir alguma finalidade, dentre as quais se situam: a certificação, a comparação, a seleção/ classificação/progressão, a diagnóstico, o controle.

A equipe diretiva e Secretários da SMEC ou professores possuem o conhecimento da realidade em que se estão inseridos, assim as informações fornecidas pela Provinha Brasil, mesmo que parciais e elaboradas fora do contexto em que são aplicadas podem ser complementadas pelos conhecimentos que as professoras têm da sua turma e da realidade educacional municipal, possibilitando a reconstrução de sua prática pedagógica. Nesse sentido, Sousa e Oliveira pontuam que:

O uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não informando políticas específicas. O gerenciamento do sistema apóia-se nas estruturas burocráticas e não se orienta pelos resultados de desempenho escolar (2010, p. 813).

A prática da nota pela nota precisa ser revista, sob pena da prova ser o foco, ao invés da aprendizagem dos alunos como centro do processo.

## **6.7 Os resultados da Provinha Brasil das escolas selecionadas**

Como as primeiras avaliações das Provinha Brasil apresentaram baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática como demonstra o gráfico 5 (anexo D), buscou-se junto as escolas os resultados preliminares das avaliações da Provinha Brasil do ano de 2014, para desvelarmos seus índices após a implantação do PACTO. A seguir demonstram-se os dados do desempenho das escolas em Matemática e Língua Portuguesa com ênfase em leitura. No gráfico 7 (anexo A) apresenta-se o desempenho da escola denominada E<sub>1</sub>.

Neste particular consideram-se as notas dos alunos elencadas pelas suas respectivas escolas, como podemos verificar no gráfico 7 (Escola<sub>1</sub>), gráfico 8 (Escola<sub>2</sub>), gráfico 9 (Escola<sub>3</sub>), gráfico 10 (Escola<sub>4</sub>) e gráfico 11 (Escola<sub>5</sub>), em anexos.

Com base nos gráfico 7, (anexo A), percebemos que as notas da E<sub>1</sub> em Matemática foram superiores a de Língua Portuguesa em especial, a leitura. Conforme Araújo (2005, p. 64): “para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura e da escrita, é necessário considerar aspectos pedagógicos e de gestão das escolas e dos sistemas de ensino”. Isso significa que a Prova Brasil parece receber da equipe escolar, o empenho necessário em todas as dimensões da aprendizagem. Tomando-se os pareceres sobre o curso de formação para o PACTO, identifica-se que a ênfase em Matemática foi melhor recebida e desenvolvida pelas docentes e isso pode ter refletido diretamente nas notas do Provinha Brasil. Porém, ainda é prematura tal afirmação, outros fatores podem ter influenciado.

Já na escola denominada E<sub>2</sub>, Gráfico 8, (anexo B) percebemos uma realidade diferenciada na qual 60% dos alunos encontra-se no nível 5. Segundo Estebam (2012) o desempenho na Provinha Brasil classifica o aluno em cinco níveis de alfabetização. Esses resultados podem afetar o modo como a criança é vista no presente e gerar expectativas sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento futuros.

Outro fato que pode acontecer também é que diante da necessidade de obter bons resultados, os professores tendem a desenvolver uma prática fundada no treinamento e na reprodução de procedimentos, visando preparar melhor a criança para responder a avaliação. Os dados das demais escolas E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub>, demonstram realidades semelhantes, ou seja, na E<sub>3</sub>, gráfico 9, (anexo B) em matemática, 100% dos alunos avaliados está no nível 5, em Língua Portuguesa 10% dos alunos encontram-se no nível 3, 20% dos alunos no nível 4 e 70% dos alunos avaliados apresentam nível 5 de alfabetização.

Na realidade da escola E<sub>4</sub> no Gráfico 10, (anexo C) os resultados da Provinha Brasil em Matemática demonstram que 25% dos alunos estão no nível 4 e 75% demonstram rendimento compatível com o nível 5, já em Língua Portuguesa o percentual de alunos no nível 5 cai para 60% e os do nível 4 passam para 40%.

A escola denominada E<sub>5</sub>, gráfico 11, (anexo C) demonstra percentuais semelhantes nos níveis das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que 60% dos alunos em Matemática estão no nível 5; em Língua Portuguesa 50% encontram-se neste nível, nos demais níveis em Matemática 20% no nível 4 e os 20%

restantes no nível 3; em Língua Portuguesa encontramos 30% no nível 4 e 20% no nível 3.

Assim, como representado nos gráficos encontrados nos anexos, as avaliações voltadas à leitura apresentam níveis menos satisfatórios que os de Matemática, nos quais as escolas se sobressaíram, com as melhores porcentagens, concentrando-se no nível 5, de 18 a 20 acertos. Nas palavras de Gontijo (2012), a Provinha apresenta a seguinte perspectiva:

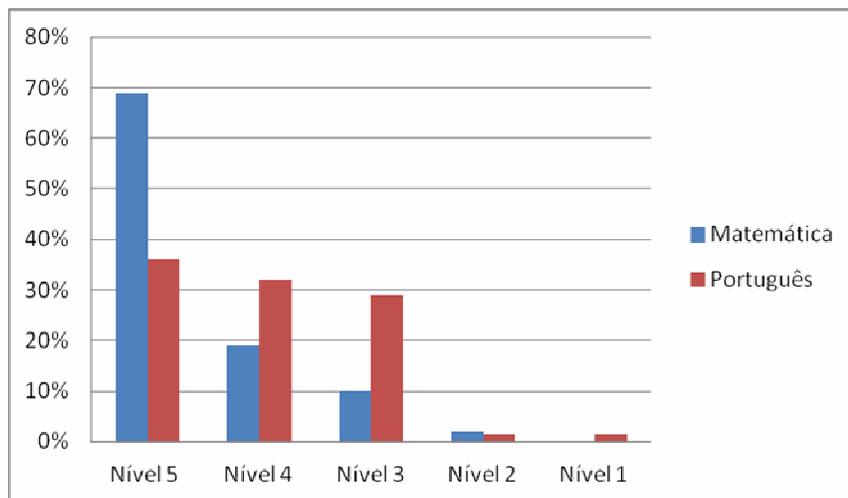
[...] ensinar a ler é ensinar a decodificar para que os aprendizes possam reconhecer e reproduzir os sentidos expressos no texto pelo autor. Obviamente tal concepção se distancia da leitura como processo de construção de sentidos e, por conseguinte, como processo de compreensão ativa e responsiva. As capacidades e habilidades avaliadas na Provinha Brasil, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações. [...] Resumindo podemos dizer que, na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado: a leitura é concebida como decodificação; o texto como enunciação monológica. Sendo Assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? (GONTIJO, 2012, p. 620).

Em relação à qualidade da alfabetização em leitura e escrita, não existem no Brasil estudos sistemáticos e regulares de acompanhamento sobre aquilo que os alunos efetivamente aprendem. Mas trabalhos isolados sugerem que os resultados obtidos nas avaliações em larga escala são muito mais problemáticos do que aparentam, pois questionam se esses instrumentos contemplam realmente uma avaliação em leitura e escrita, se evidenciam a existência de sérios problemas relacionados com a alfabetização, como o entendimento adequado da Língua Portuguesa. Explicações correntes sobre os problemas de qualidade incluem as condições sócio-econômicas dos estudantes, a ausência de equipamentos e materiais educacionais adequados, a frágil formação dos professores e a inadequação dos currículos.

Todos estes problemas têm sido atacados de uma forma ou de outra através do tempo, mas de modo pouco sistemática, e sem nenhuma avaliação regular de resultados.

A seguir, apresentam-se os dados preliminares em relação ao ano de 2014, conforme gráfico 12, no qual identificamos uma melhora aparente nos índices de avaliação tanto em leitura como em matemática, nos dados preliminares da Provinha Brasil após a implantação do PACTO.

Gráfico 12: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil 2014  
Índice Municipal Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

Ressalve-se que estes são dados não oficiais, de uso interno do município que não foram ainda lançados pelo INEP, nem divulgados de forma ampla. Os dados foram informados pelas escolas do município e foram agrupados para compor indicadores do município e podem ser considerados dados primários<sup>8</sup>.

Os dados preliminares informados sobre a avaliação em Matemática dão conta que em 2014 conforme o Gráfico 7 (anexo A), 2% dos alunos obtiveram o nível 2, 10% dos alunos obtiveram nível 3, 19% dos alunos atingiram nível 4, em um total de 40 alunos, representando 69% dos alunos num patamar ótimo de avaliação, nível 5.

No desempenho em Língua Portuguesa no mesmo Gráfico 12, (anexo D) observamos 3% dos alunos apresentaram o nível 1 e 2 de aprendizagem, 29% dos alunos alcançaram o nível 3, 32% obtiveram o nível 4 e 36% estão no patamar 5 de rendimento.

É possível verificar que o desempenho em Matemática é superior alcançando níveis maiores do que em Língua Portuguesa na média do município. Alguns fatores podem ter contribuído, e são possíveis hipóteses para este resultado. Podemos afirmar a insatisfação em relação ao curso de formação para o PACTO em Língua Portuguesa como verificamos anteriormente nos relatos das professoras. Podemos citar o início tardio do Curso de formação no ano de 2013 em comparação ao início de 2014,

<sup>8</sup> No momento em que concluímos este estudo, o INEP publicou os resultados do IDEB de 2014 não havendo tempo hábil para sua utilização, tendo em vista os limites deste trabalho.

também pode ter contribuído para estes índices a formação das docentes demonstradas no gráfico 2, um percentual 28% das professores que fazem parte do Pacto possui titulação que não condiz com a área de alfabetização.

As análises realizadas para este estudo investigativo tiveram o objetivo de responder, a partir dos sujeitos da pesquisa e da teoria subjacente, se o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa decorre , repercute das avaliações em larga escala, Provinha Brasil.

Entre as muitas representações dos pesquisados, atenta-se para a importância da participação de maior intensidade nos processos de decisão, proposição e implementação de políticas educacionais, para maior viabilidade técnica e política das medidas em implementação. Ou então, corre-se o risco do PACTO ser mais um plano entre tantos já desenvolvidos no Brasil, com êxito duvidoso.

No seguimento do texto realizam-se algumas aproximações conclusivas do estudo, ainda que provisórias.

## **7 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS**

O presente estudo “PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES DA PROVINHA BRASIL” teve como objetivo Analisar as metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a fim de situá-la ou não, como decorrente da Prova Brasil, no município de Pinheirinho do Vale, RS.

A escolha da temática desenvolvida nesta pesquisa relaciona-se a trajetória de formação e trabalho de aproximadamente 15 anos. Pedagoga por formação sempre trabalhei em questões relacionadas à alfabetização. Assim pude perceber as inquietações, o interesse, a oportunidade de seguir aprendendo, as alegrias das conquistas das crianças ao lerem as primeiras palavras; bem como perceber as dificuldades, os desânimos, as incompreensões e indignações dos alfabetizadores.

Os estudos realizados e os debates decorrentes das aulas de Mestrado, e os dados da pesquisa empírica realizada, levou-me a perceber a necessidade de analisar as políticas públicas, seus efeitos a curto, médio e longo prazo, tais como, as questões voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no país, refletindo sobre seus limites e possibilidades.

Tomando como ponto de partida a realidade brasileira, existe a necessidade de estudos e proposições sobre as políticas públicas educacionais que permitam a articulação indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, como essenciais para a qualidade social da educação. Para a legitimidade e efetividade de uma política educacional são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional e da sociedade.

Podemos afirmar que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo, a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam de maneira mais prazerosa.

As pesquisas sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa podem contribuir nas discussões e encaminhamentos para a efetivação desta nova política educacional, que tenha um olhar diferenciado para a alfabetização. A urgência de

estudos sobre o tema atribui-se à carência de pesquisas e informações sobre o resultado dessa nova realidade já em curso em algumas redes de ensino. Urge que tal medida educacional voltada à alfabetização se traduza em política de Estado, a ser assumida pelos diferentes sujeitos envolvidos, independentemente de matriz partidário.

Os trabalhos sobre alfabetização, via de regra examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, devido às mudanças políticas, sociais e econômicas relacionadas com a extensão da escrita nas sociedades tecnológicas.

A configuração dos alunos da escola pública brasileira mudou com o passar dos anos, os excluídos socialmente estão aos poucos tendo a possibilidade de ingressar no mundo escolar em tese, de melhorar sua situação socioeconômica. Esta escola mais universalizada exige novas posturas de educadores e da política educacional de tal forma que a permanência e o êxito acompanhem o maior acesso.

A alfabetização, assim como a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, na luta para superação das desigualdades sociais e da exclusão social. O PACTO traz consigo o debate sobre a garantia da alfabetização através de uma perspectiva social da língua, facilitando o acesso e os modos de comunicação numa sociedade que almeja padrões de integração. A verdadeira alfabetização não é só o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, mas o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas.

O fracasso na alfabetização deve-se muito à concepção predominante de nossas escolas nos dias atuais, pois a maneira como o educador compreende o ato de ler, determina o ato de ensinar, ou seja, sua modalidade de aprendizagem determina sua maneira de “ensinar”. O trabalho equivocado de alfabetização, predominantemente, parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.

A alfabetização implica em o aluno compreender que o que falamos é possível de ser escrito, para fazer parte do mundo em que vivemos como pessoas que entendem, lêem, escrevem em sua língua, que definiram um modo particular de grafar esta ou aquela palavra, com uma intenção clara de relacionar-se.

É condição básica e direito fundamental de cidadania estar alfabetizado nas diferentes formas de comunicar-se de maneira escrita e falada, da leitura e da oralidade, é crucial nos mais variados domínios da vida individual e coletiva.

Avaliar as políticas públicas educacionais é investigar se seus efeitos estão contribuindo para a construção da cidadania, para a transformação da sociedade e para tanto, não bastam ações pontuais voltadas para a maior eficiência e eficácia dos programas.

Portanto, a avaliação das políticas educacionais, como é o caso do PACTO, se torna fundamental na sociedade atual para fornecer aos gestores, formuladores e implementadores dos programas e projetos o conhecimento necessário para as tomadas de decisões que proporcionem esse outro olhar sobre a cidadania e a reformulação de políticas que tenham efetividade social.

Os resultados obtidos nas Avaliações em Larga Escala têm demonstrado que a alfabetização ainda não atingiu um nível satisfatório de domínio da leitura e da escrita. Isso tem incentivado o governo federal a promover novas medidas e orientações para o Ensino Fundamental, pela necessidade de consolidar a leitura e a escrita, entre os alunos pesquisados, surgindo assim o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa, como uma nova alternativa para a alfabetização.

A Avaliação em Larga Escala tem se constituído em política educacional contínua, na qual o Estado controla e avalia os resultados. Relacionadas ao Pacto encontramos a Provinha Brasil, as quais são adotadas como medidas de indução e avaliação do PACTO.

Como apontado nas análises, não há consenso na discussão sobre a implementação de políticas públicas, não é possível controlar totalmente a implementação. Os objetivos são, muitas vezes, ambíguos, vagos e contraditórios, há conflito, negociação e barganha na implementação, o que leva, por vezes a, à modificação da política. Dito de outro modo, por vezes as escolas reformam as reformas.

A análise empírica permitiu verificar quais os fatores citados pela literatura que influenciam a implementação do PACTO no município de Pinheirinho da Vale, RS. No caso analisado, há um grande número de atores na implementação da política e conflitos entre eles e, com isso, há mecanismos de controle e de incentivos para assegurar a implementação da política formulada. Esses mecanismos garantem certa regularidade na implementação do PACTO, no entanto, a implementação é modificada segundo a discricionariedade das Secretárias Municipais de Educação e das equipes de gestão escolar, especialmente, pelos sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política e pelo modelo organizacional.

Pode-se verificar que, ao lado de alguns avanços, há ainda um conjunto de desafios que precisam de soluções, como por exemplo, a questão referente à qualidade da educação e os instrumentos de avaliação das Políticas relativas ao tema da alfabetização.

As diretrizes neoliberais têm se sobrepujado na intervenção do Estado no campo social, escamoteando o direito de cidadania de adoção de políticas democratizantes, a favor da inclusão e não da exclusão, peculiar às relações impostas pelo modo de produção capitalista.

No que concerne às políticas públicas, principalmente no movimento de sua implementação, estas relações e correlações de forças mostram-se bem acentuadas, pois no processo de implementação incidem fatos alheios aos desejos dos seus formuladores, que podem atuar como variáveis positivas ou negativas na consecução das metas propostas pelo PACTO.

Assim, neste estudo, avaliamos a repercussão das avaliações externas propulsoras do PACTO, a satisfação no que se refere ao curso ministrado para as alfabetizadoras, e os resultados preliminares baseados no resultado da Provinha Brasil de 2014. Tal avaliação é uma das balizas utilizadas para os índices do IDEB.

Nos subterfêneos de uma política sabe-se que o movimento de implementação de qualquer política pública é permeado por interesses de ordens política e institucional e que seus resultados refletem a dinâmica das relações de poder.

Os dados apurados dão conta que os resultados aferidos na Provinha Brasil anteriores à implantação do PACTO foram tímidos, com proeminência de fatores que demonstraram um nível baixíssimo na prova de Língua Portuguesa no que se refere à leitura, tomando-se anos em que foi registrado no site do INEP a participação das instituições de ensino do município pesquisado.

Cabe aqui retomar a reflexão de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetros internacionais únicos para “mensurar” a aprendizagem de estudantes gerando competição, *rankeamento* entre países, escolas e professores. Avaliar vai muito além de atribuir valores, em especial na alfabetização é produzir sentido das aprendizagens, como afirma Luckesi (1990) é congelar o objeto a ser avaliado, e direcionar o aluno “em uma trilha de ação dinâmica” sem perder de vista os movimentos que o aluno realiza para contemplar sua aprendizagem.

Impõem-se desafios, entre eles destaca-se a necessidade de compreender que a alfabetização sugerida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oferece o

entendimento e a definição das capacidades lingüísticas que as crianças podem desenvolver ao longo dos 3 anos de alfabetização no Ensino Fundamental. Além disso, devem adquirir ao término deste período, a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Entre as Políticas Educacionais implantadas que constituem o ciclo de alfabetização encontramos a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos; o decreto 6.094/2007 que prevê alfabetizar plenamente até os oito anos de idade; a implantação da Provinha Brasil 2008 e a não retenção dos alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; a implantação do PACTO. Tais medidas desafiam as escolas a organizarem-se para buscar meios de alfabetizar todos os alunos.

Com a inserção destes mecanismos legais que são constituídos pelo governo federal para a alfabetização há a necessidade de englobar habilidades e competências avaliadas pela Provinha Brasil, é aí que começa o desafio da alfabetização, vale dizer as expectativas sociais do desempenho docente e o sucesso dos alunos na leitura e escrita.

As questões que utilizamos para dirigir o percurso deste estudo foram: Que Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala fundamentaram a necessidade de Implantação do PACTO? Como se estabelece a relação entre Ensino Fundamental de 9 anos e a implantação do PACTO? Como se dá a efetivação das metas do PACTO? Quais os parâmetros que levaram a adesão do Programa do PACTO?

Diante da situação descrita na contextualização do problema de pesquisa apresentado, alguns objetivos foram traçados com o intuito de responder à nossa questão de investigação.

Como objetivo principal, a presente pesquisa teve a finalidade de Analisar as metas do PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a fim de situá-la ou não, como decorrente da Provinha Brasil.

Os objetivos privilegiados nessa dissertação permitiram resgatar na história da educação brasileira as iniciativas governamentais efetivadas no enfrentamento da problemática em tela e avaliar a política implementada com o PACTO, tendo como referência de análise a experiência desenvolvida pelo município de Pinheirinho do Vale – R/S, no sentido de conhecer os possíveis fatores que atuaram como

facilitadores ou óbices na consecução da implantação desta nova proposta de alfabetização.

A partir da análise sobre a avaliação da Provinha Brasil, podemos dizer que a ação da leitura dos anúncios da “Provinha Brasil” é feita em parte ou totalmente pelo aplicador que muitas vezes pode ser o professor. Esta pode ser uma das razões pela qual podemos alegar que os resultados prévios alcançados na Provinha Brasil de 2014 em Matemática serem superiores a Língua Portuguesa atribuindo-se ao fato de que a professora ao ler o enunciado da questão Matemática estar facilitando a interpretação da mesma. Já para responder as questões de Língua Portuguesa mesmo lendo o enunciado fica mais complexo pois, o aluno necessita ter conhecimento de leitura e grafia para responder as questões.

Podemos ainda ter desafios maiores quanto à alfabetização e à luz da qualidade. A questão da alfabetização não se equaciona numa fórmula simples, já que nem sempre a alfabetização refletiu o sucesso na aprendizagem dos brasileiros. O fracasso escolar, no que diz respeito à garantia da aprendizagem da leitura e da escrita com as competências necessárias às demandas atuais são urgências crescentes no âmbito nacional.

Outra grande medida tomada nas séries iniciais é a proposta de promoção automática, quando posta em pauta, trouxe à discussão uma necessidade radical de modificações dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino e a orientação de tarefas voltadas ao atendimento da heterogeneidade dos/as alunos/as de cada classe. Etando vinculado a discursos que se organizaram a partir de diferentes perspectivas e buscas de solução para os problemas educacionais Com isso, a promoção automática tornou-se o centro do interesse dos discursos sobre a escola pública.

Estas questões têm orientado muitas pesquisas que se esforçam por compreender melhor este fenômeno e subsidiar políticas educacionais mais eficazes para superação do persistente fracasso em alcançar as metas desejadas e explicitadas. De um lado, temos uma sociedade que se faz cada dia mais exigente em relação ao domínio da leitura e da escrita, e, de outro, um sistema educacional que não consegue corresponder a essas necessidades.

A avaliação em larga escala, por vezes, amedronta alguns professores por receio de serem avaliados profissionalmente pelo nível de alfabetização atingida pelos seus alunos. Faz-se necessário a urgência de outros métodos avaliativos que possam

investigar e intervir quando necessário, possibilitando maior preparo dos alunos na realização da alfabetização. Portanto, a avaliação, deve diagnosticar e tomar decisões que auxiliem a qualificar os aspectos em que se necessita de mais investimento e atenção.

O PACTO, como medida direcionada a alfabetização e letramento, de crianças até os 8 anos de idade, necessita rever suas estruturas de auxílio às escolas. Acreditamos que a disponibilização de material de apoio, deve ser acompanhada de uma formação adequada dos educadores, e que os gestores contem com recursos para possibilitar a organização de um espaço reflexivo e coletivo na escola.

Assim, ao enfatizar o que cada criança é capaz de realizar, estabelecendo o que deve ser ensinado, o professor pode ser capaz de definir quais atividades são adequadas à fase de aprendizagem de seus alunos. Além disso, é necessário ampliar as pesquisas nesta área e repensar amplamente os instrumentos de avaliação acerca do efeito das políticas educacionais, e seus impactos reais na aprendizagem dos alunos.

Reafirma-se neste estudo, a necessidade de que a qualificação da educação brasileira não fique a mercê de “PACTOS”, mas que se constitua de fato, em política de Estado, assumindo com competência técnica e compromisso político por todos os envolvidos.

Pretende-se ainda dar ciência desses resultados aos sujeitos pesquisados, cumprindo com a função social da pesquisa e, antevendo novas questões de investigação.

## BIBLIOGRAFIA

- ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: o nó da avaliação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 de maio, 2014.
- ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- AMBROSETTI, Neusa, B. **Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras**. Cadernos de Pesquisa, 1990.
- AZEVEDO, J.C de. **Estado, planejamento e democratização da educação**. In.: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BANCO MUNDIAL (BIRD). **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Versión Preliminar. Washington, D.C., 1995.
- BARBOSA, FILHO. FERNANDO, de Holanda. Samuel, PESSÔA. **"Educação e Crescimento: o que a Evidência Empírica e Teórica mostra?"** Rio de Janeiro (2008).
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 14 maio. 2014.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Brasília: Casa Civil, 2012.
- BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação. LEI No 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.
- BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.274/2006**. Brasília, 2006.
- BRASÍLIA: INEP, 2008a. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BRASÍLIA: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>> . Acesso em: 10 jul. 2014. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**.
- BRASÍLIA: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2014. Ensino fundamental (FERNANDES, 2007b, p. 2).

BECKMANN, B. **The Liberation of Civil Society: Neo-Liberal Ideology and Political Theory.** *Review of African Political Economy*, v 58, 1993. (ESTADO, EDITORA, EDIÇÃO).

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, nº. 33, 1994.

BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CALLEGARI, Cesar. **Desafios para um novo Plano Educacional de Educação 2009.** Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br>. Acesso em: 20 de julho 2013.

CARVALHO, Luis Miguel. **Governando a Educação pelo Espelho do Perito: Uma Análise do Pisa como Instrumento de Regulação.** *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set.-dez. 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORSETTI, Berenice. **Avaliação e gestão da Educação entre o Global e o local: Um estado em município do Rio Grande do Sul/Brasil.** ANPAE, 2000. Disponível em: [www.anpae.org.br/.../Trabalhos/BereniceCorsetti\\_res\\_int\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/.../Trabalhos/BereniceCorsetti_res_int_GT7.pdf) . Acesso em: 12 de julho, 2014.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender.** Porto Alegre, Artmed, 1981.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 24 de maio, 2014.

DIAS SOBRINHO, JOSÉ. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** *Educação e Sociedade*, v.25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente.** XVI ENDIPE- Unicamp; Campinas: Junqueira e Marin editores, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, 2001.

FREITAS, L. C de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** Ed. Moderna, São Paulo, SP. 2005.

GATTI, Bernardete. **As Questões estratégicas de uma política educacional**. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

GERALDI, JOÃO, WANDERLEY. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HILL, M. **Implementação: uma visão geral**. In: SARAIVA, E. & FERRAREZI, E (orgs.). *Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006.

Gil, F. **Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE**. Madrid: INCE 1999.

GONTIJO, C. M. M; LEITE, S. A. S. **A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: Uma Análise Histórico-Cultural**. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril de 2012.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114**. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A. **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.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:**

procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Educação e sociedade**, v.26, 2005.

MORAIS, A. G; LEITE, T.S. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E, e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica** . 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação de excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Artmed, Porto Alegre, RS, 1999.

SANTIAGO, R. A. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas, SP, 2005.

SAVIANI, Dermeval (2010). “**Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: D&A, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. **Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos**. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande/MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da (Org.) **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** - Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão.V. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, vol.40, n.141, 2010.

SOUSA, S. & OLIVEIRA, R. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: característica, tendências e uso dos resultados**. Relatório final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo 2010.

SOUZA, Celina. "**Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**", Caderno CRH 39: 11-24. 2003.

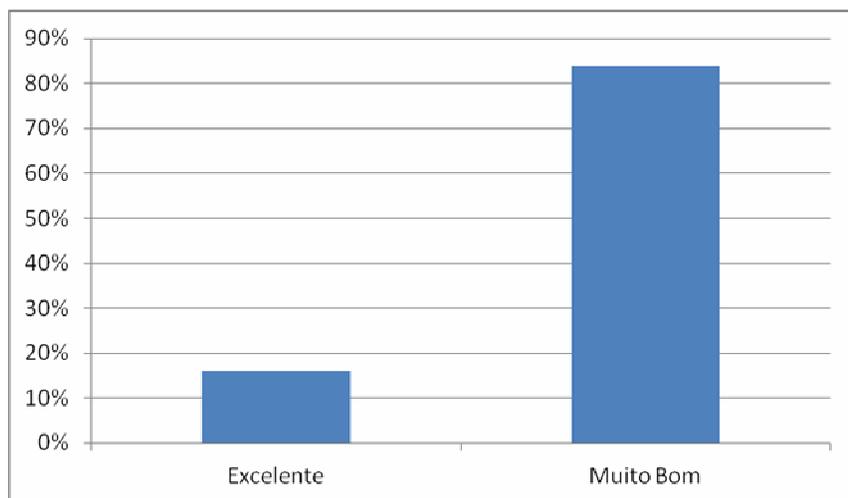
TOMMASI, L. de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação**. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org).O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial.In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**ANEXOS**

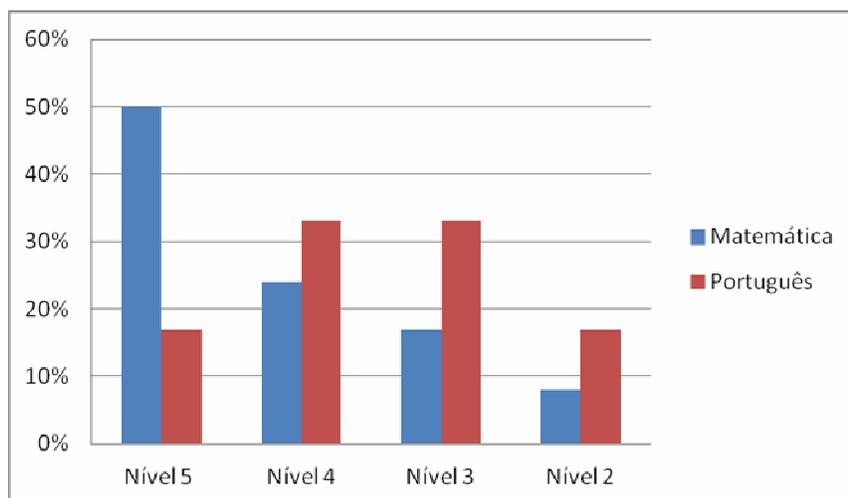
## Anexo A – Gráficos

Gráfico 4: Satisfação dos Gestores e Secretários a respeito do Material de Apoio



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

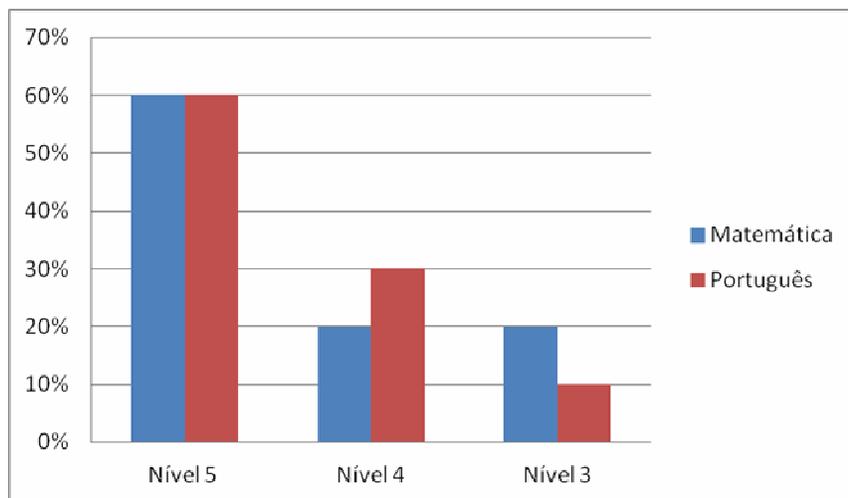
Gráfico 7: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil ESCOLA 1  
Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

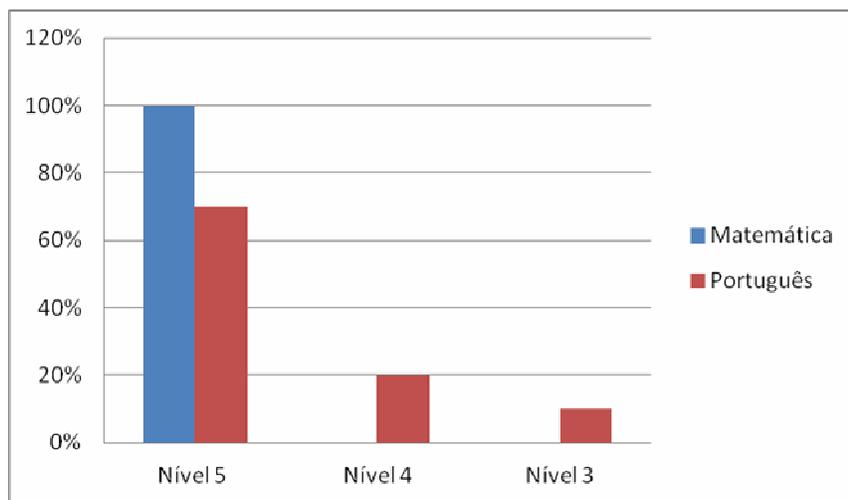
**Anexo B – Gráficos**

Gráfico 8: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil ESCOLA 2  
Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

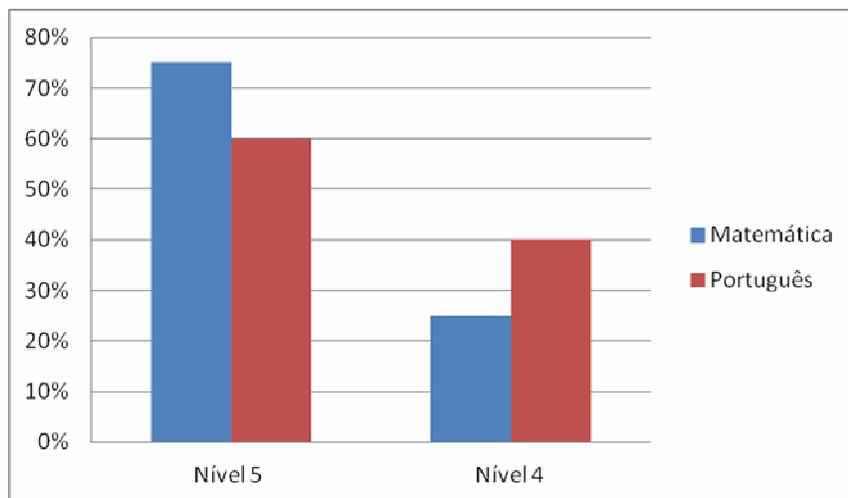
Gráfico 9: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil ESCOLA 3  
Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

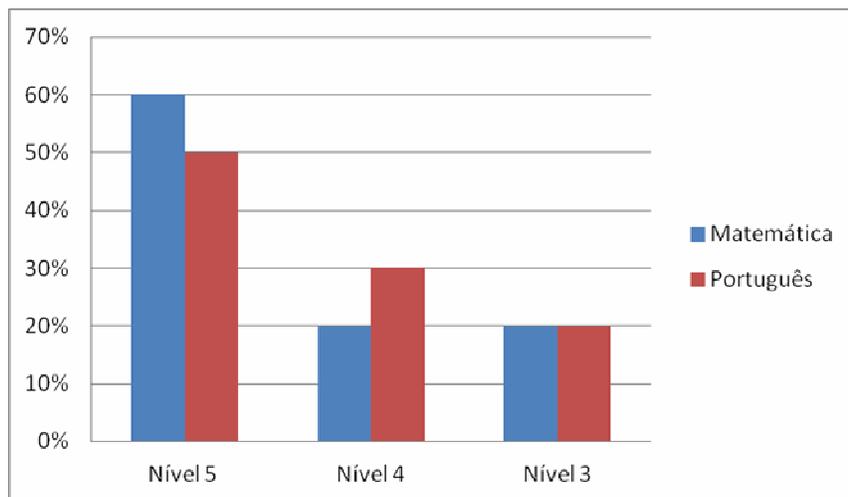
**Anexo C – Gráficos**

Gráfico 10: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil ESCOLA 4  
Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

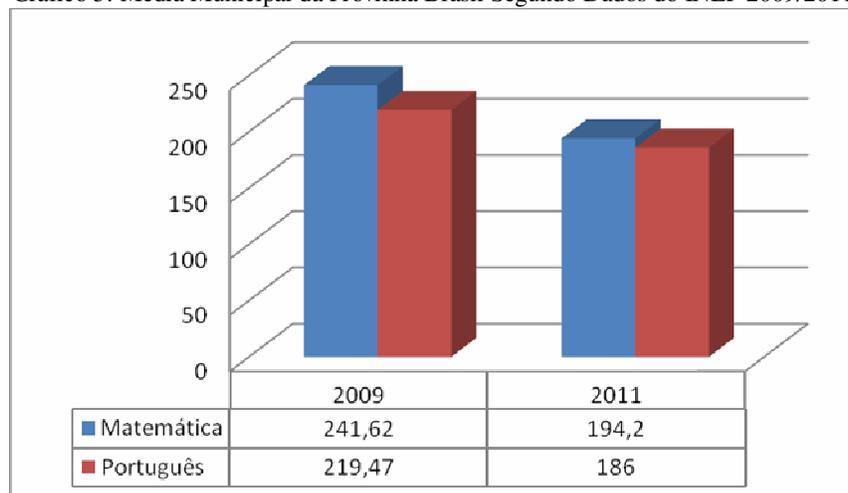
Gráfico 11: Dados Preliminares de Resultado da Provinha Brasil ESCOLA 5  
Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

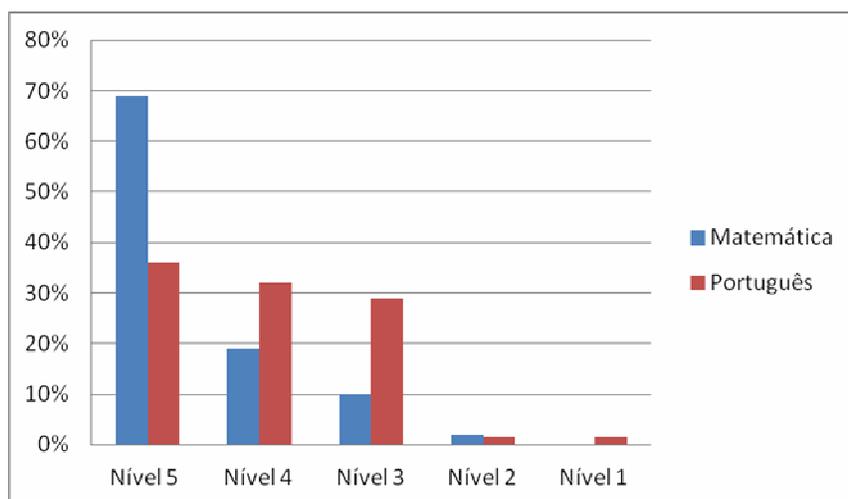
## Anexo D – Gráficos

Gráfico 5: Média Municipal da Provinha Brasil Segundo Dados do INEP 2009/2011



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

Gráfico 12: Dados Preliminares do Resultado da Provinha Brasil 2014 Índice Municipal Matemática/Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.**  
**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS**  
**MISSÕES**  
**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA:**  
**Repercussões da Prova Brasil.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores coordenadores e professores

Você está convidado(a) a responder a esta entrevista que faz parte da coleta de dados da pesquisa: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA:Repercussões da Prova Brasil. Sob responsabilidade da pesquisadora Karine Seidel da Rosa. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

---

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000. Comitê de Ética em Pesquisa URI – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Fone: 3744 9200 ramal: 306.E-mail: cep@uri.edu.br

Pesquisadora: Karine Seidel da Rosa. Fone: (55) 91106697.E-mail: karine.seidel@hotmail.com

**APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA:****Repercussões da Prova Brasil.****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Secretaria Municipal de Educação

Prezada secretária municipal de educação ,

Vimos por meio deste, cumprimentá-la e na oportunidade, solicitar autorização para a realização, da pesquisa intitulada: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA: Repercussões da Prova Brasil.

A referida pesquisa será desenvolvida junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados faremos uso do método de entrevista semiestruturada. A pesquisa será desenvolvida pela mestranda em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, Karine Seidel da Rosa, sob orientação do professora Edite Maria Sudbrack. Maiores informações podem ser obtidas através do fone (55) 91106697.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_de\_\_\_\_de 2013.

---

Karine Seidel da Rosa  
Mestranda em Educação

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA:  
Repercussões da Prova Brasil.**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Diretores de Escolas

Prezada Diretora ,

Vimos por meio deste, cumprimentá-la e na oportunidade, solicitar autorização para a realização, da pesquisa intitulada: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CETA: Repercussões da Prova Brasil.

A referida pesquisa será desenvolvida junto à Escola.....

Para a coleta de dados faremos uso do método de entrevista semiestruturada. A pesquisa será desenvolvida pela mestranda em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, Karine Seidel da Rosa, sob orientação do professora Edite Maria Sudbrack. Maiores informações podem ser obtidas através do fone (55) 91106697.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_de\_\_\_\_de 2013.

---

Karine Seidel da Rosa  
Mestranda em Educação

## APÊNDICE D–Roteiros para entrevistas

### URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro de Entrevista Gestores

**Trabalha na rede:** ( ) municipal ( ) estadual

#### **APRESENTAÇÃO INICIAL:**

- \*Qual a sua formação?
- \* A quanto tempo está a frente da gestão?
- \* Como você avalia a eficácia (resultados) do PACTO na alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade?

#### **I - ASPECTOS RELATIVOS A EFICÁCIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO A - QUANTO AO SISTEMA GERENCIAL E DECISÓRIO**

- \* Com você avalia sua capacidade de efetivar decisões relacionadas com os objetivos gerais do PACTO?
- \* Em sua opinião, a viabilidade do processo de implementação do PACTO se deu de maneira eficiente?
- \*Você poderia citar alguns pontos positivos (de ordem material e institucional) que atuaram como facilitadores na consecução dos objetivos propostos pelo PACTO no ano de 2013?

#### **D - QUANTO AOS PROCESSOS DE CAPACITAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS**

- \*A formação inicial dos beneficiários (coordenadores e professores) é feita pela própria SMEC ou é externa?
- \* Caso seja realizada pela própria SMEC, como acontece a escolha dos formadores?
- \* Qual a periodicidade das formações?
- \* Na sua opinião a formação oferecida pelo PACTO tem sido suficiente para capacitar os agentes implementadores no exercício da função de maneira eficaz?

#### **E - QUANTO AOS PROCESSOS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INTERNOS E EXTERNOS ( Avaliação em larga escala).**

- \* Existe um sistema de controle das avaliações internos e/ou externo do PACTO?

#### **F - QUANTO AO SISTEMA LOGÍSTICO E OPERACIONAL**

- \* Com relação à qualidade da infraestrutura e do material de apoio, você a classificaria em:
- \* O processo de implementação do PACTO contou com recursos humanos suficientes para sua operacionalização?
- \* Os recursos financeiros foram suficientes para a concretização dos objetivos propostos pelo Programa?
- \* Houve devolução de recursos?
- \* Quanto aos prazos de implementação, foram cumpridos no tempo previsto?
- \* A Prefeitura entra com alguma contra-partida para a implementação do PACTO? Se positivo, quais as ações?

**APÊNDICE E- ROTEIRO ENTREVISTAS COORDENADOR**

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Roteiro de Entrevista com Coordenador (a) do grupo do PACTO**

**Trabalha na rede:** ( ) municipal ( ) estadual

**APRESENTAÇÃO INICIAL:**

- \* Qual a sua formação?
- \* Quanto tempo trabalha (ou trabalhou) no PACTO? Sua experiência na área educacional?
- \* Já havia trabalhado com ALFABETIZAÇÃO?

**SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL:**

- \* Houve formação para o Programa do PACTO.  
Como você classificaria a qualidade da formação inicial?
- \* Na sua opinião, os conteúdos abordados durante a formação inicial lhe ajudaram no desenvolvimento de sua função?
- \* Há algo que você elencaria para propor melhorias na formação inicial do PACTO?

**SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA:**

- \* Como você classificaria a qualidade da formação continuada?  
Qual a periodicidade dos encontros?
- \* Há algo que você elencaria para propor melhorias na formação Continuada do PACTO?

**SOBRE O PROGRAMA:**

- \* Você acredita que o PACTO desenvolvido tem contribuído para alfabetizar as crianças até os oito anos, sabendo ler e escrever e fazer as quatro operações básicas?
- \* Quais as maiores dificuldades que você enfrentou durante sua atuação no PACTO?
- \* Quais as suas sugestões para melhoria do PACTO desenvolvido no seu município?

## APÊNDICE F- ROTEIRO QUESTIONÁRIOS PROFESSORES

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### Roteiro de Entrevista com Professores (a) do PACTO

Trabalha na rede: ( ) municipal ( ) estadual

#### APRESENTAÇÃO INICIAL:

1. Qual a sua formação?  
 magistério  
 graduação: Qual?.....  
 especialização: Qual?.....
2. Quanto tempo trabalha com o PACTO?  
 1 ano  
 2 anos
3. Qual sua experiência na área educacional? Já havia trabalhado com ALFABETIZAÇÃO?  
 não  sim. Onde?.....
4. Quantas turmas você já alfabetizou?.....

#### SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL:

1. O Houve capacitação para o PACTO  
 NÃO  
 SIM  
 B- Como você classificaria a qualidade da formação inicial do PACTO?  
 boa  regular  muito boa  excelente  insuficiente  
 Comente:.....  
 .....
2. Na sua opinião, os conteúdos abordados durante a formação inicial lhe ajudaram no desenvolvimento de sua função? Em quais aspetos?  
 .....  
 .....
3. Há algo que você elencaria para propor melhorais na formação inicial do PACTO? Caso positivo, cite-as.....  
 .....  
 .....

#### SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA:

1. Existe alguma avaliação realizada pelas alfabetizadoras durante a aplicação do programa, em sua pratica diária em sala?.....  
 .....  
 .....
2. Há algo que você elencaria para propor melhorais na formação Continuada do PACTO? Caso positivo, cite-as.....  
 .....  
 .....

**SOBRE O PROGRAMA:**

1. Você acredita que o PACTO desenvolvido tem contribuído para alfabetizar as crianças até os oito anos, sabendo ler e escrever e fazer as quatro operações básicas?

( ) sim

( ) não. Porque?.....

.....

2. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou durante sua formação do PACTO, e a aplicação na prática do que você adquiriu em sua formação teórica no programa?

.....

.....

3. A respeito do Provinha Brasil na sua opinião seus alunos obtiveram um índice satisfatório? Caso afirmativa a resposta:

.....

.....

4. Como você tomou conhecimento dos índices?

.....

5. Como você considera que esses métodos avaliativos em larga escala possam contribuir para a alfabetização de seus alunos?

.....

.....