

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA XAVIER

**OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

RIO DE JANEIRO
2018

**ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA XAVIER OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA UFRJ V.I**

ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA XAVIER

OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Lisboa Bartholo

2018

X3

Xavier, Rosa Seleta de Souza Ferreira.

Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática / Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier. Rio de Janeiro, 2018.
201f. ; il.

Orientador: Tiago Lisboa Bartholo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2. Alfabetização. 3. Formação continuada. 4. Políticas públicas. I. Bartholo, Tiago Lisboa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372

ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA XAVIER

OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais.

Aprovada em 26 de março de 2018.

Prof. Dr. Tiago Bartholo Lisboa – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Daniela Patti do Amaral – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Mariane Koslinski – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho – PUC Rio

AGRADECIMENTOS

Não só acredito em Deus. É pior que isso: eu sinto Deus. Acho que Jesus, entre outras coisas, foi um cara muito inteligente. Por isso, também, seu nome permanece entre nós. Maria, eu não acreditava nela. De repente, tudo mudou. É muito bom me sentir amparada por esse trio.

Ao meu pai, um cara bem-humorado, que me ensinou desde muito cedo a perguntar menos pelos meus direitos e mais sobre como fazer as coisas corretamente. Foi ele também que me mostrou o valor do amor e da confiança entre as pessoas. Grandes lições que espero carregar e disseminar.

À minha mãe que, mesmo tendo concluído somente o “primário”, teve a inspiração e a perseverança de me levar o mais longe que pôde em meus estudos, me incentivando e colocando todos os seus recursos nesse projeto. Nunca terei como retribuir tamanha doação e confiança.

Átila Xavier, grande parceiro, autor de provocações constantes para que eu nunca duvidasse da minha capacidade de realizar coisas, mesmo quando eu insistia em fazê-lo. Muito, muito obrigada. Seu apoio foi fundamental nesse processo.

Bianca e Sofia, presentes, pérolas, grandes parceiras. Se não fossem minhas filhas, seriam escolhas para sermos grandes amigas. Pessoas sorridentes, amorosas, sinceras, cor e movimento em minha vida. Sim, eu faria tudo de novo por e com vocês.

Jane Rose Silva Sousa, grande amiga, presença preciosa, que me abraçou há muitos anos e nunca desistiu de mim, sempre fazendo parecer que sou melhor do que realmente sou.

Ana Valéria de Figueiredo, professora querida, cuja gentileza foi primordial em momentos de dúvida, obrigada.

Um super obrigada às amigas do coração, que estão sempre por perto para um café, um bloco ou um abraço: Ilse Severo, Ana Cris Leal, Isabela Rangel, Rossana Schiavo, Rosana Brito.

Aos amigos do Santa Marcelina, que participaram da construção do que sou hoje como mãe, mulher e profissional. Um agradecimento especial às Irmãs Rita Baesso e Marinez Rossato, que sempre estiveram e sempre estarão no meu coração.

Aos amigos do Sagrado Coração de Maria, que me guardam e são guardados no peito.

Marcio Weggelin, nem imaginaria que seu nome iria figurar nos meus agradecimentos, mas ele me ensinou muito sobre prazos e como aliar qualidade à quantidade.

Aos amigos do Eliezer Max, que me apresentaram sua cultura, me receberam nela e muito me ensinaram sobre como a diferença pode ser divertida.

À PUC Rio, empresa carinhosa e humana, na qual nasceram amizades sinceras e sólidas, que desejo ter para sempre. Obrigada a essas “meninas da PUC”, que vibraram com cada conquista e sempre tiveram palavras de incentivo e apoio. Ciléia Fiorotti, Patricia Jerônimo, Gleice Brito, Neide Gutman e Leticia Meliga, adoro vocês.

Ainda pelos jardins e corredores da PUC, o meu sincero agradecimento à Professora Cristina Carvalho, que aceitou o convite para a banca, mas, antes disso, me recebeu em sua disciplina e me proporcionou aprendizagens importantes e uma convivência maravilhosa.

À Giseli Barreto, meus agradecimentos por ter me recebido em sua turma, como ouvinte, e ter comentado meu trabalho, mesmo sem ter obrigação de fazê-lo. Não vou esquecer.

Daniele Masterson e Erica Resende, bibliotecárias competentes e educadas. Obrigada pelo suporte que me deram, quando eu sabia ainda menos que hoje sobre pesquisas e revisões sistemáticas. Paciência e doçura ficarão para sempre comigo. Um carinho para a Adriana Campos, que também entrou na roda.

Daniel Kreuger e Monique Lima, meus companheiros na entrada para esse projeto. Adoro vocês e sinto saudade, desde ontem.

Dona Incansável Solange Sol... Ela é elétrica, sempre nos amparando. Obrigada também a todos os funcionários da Secretaria do PPGE, muito solícitos e cordiais.

Obrigada ao grupo do LaPOpE, que mantém um espírito colaborativo e curioso. Um obrigada especial à Karine Fidelis, ao Carlos Eduardo Siqueira e Vitor Calafate, que contribuíram para essa pesquisa, e ao Daniel Lopes de Castro, o rapaz da tecnologia, que, sempre sorridente, colaborou com informações importantes. Salve o Paraná!

Aline Borges, precursora da Revisão Sistemática no LaPOpE, sempre que precisei estive pronta para ajudar, mesmo vivendo longe daqui.

Professoras Mariane Koslinski e Daniela Patti, que estiveram no exame de projeto e me trataram com respeito e dignidade, lendo a proposta, cuidadosamente, fazendo comentários preciosos que, se não foram aproveitados, isso se deve às minhas limitações. Muito obrigada às duas.

À Elaine Constant, Coordenadora do PNAIC, no Estado do Rio de Janeiro, uma pessoa alegre, entusiasta de dias melhores para esse país e para a educação, o meu muito obrigada por toda a colaboração. Obrigada também à sua equipe.

A Tiago Bartholo, meu orientador, que apostou em mim, estimulando a autonomia de pensamento e de ação. Obrigada pela paciência e por me brindar com sua competência e objetividade.

Enfim, acreditando que nada fazemos sozinhos, fico feliz de ter uma lista de pessoas tão generosas, sempre prontas a me ajudar. Espero poder e saber retribuir.

RESUMO

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

A dissertação tem como objetivo geral realizar uma revisão sistemática sobre os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, com foco na formação continuada, eixo central do Programa, destacando algumas dimensões do desenvolvimento de suas ações nesse âmbito. Foram analisadas produções publicadas entre 2013 e 2017, em cinco bases de dados, a saber: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO (Scientific Electronic Library Online), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Revista eletrônica da ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização) e ERIC (*Institute of Education Science*). A síntese construída estabelece um resumo dos resultados descritos nos estudos de impacto, caracterizando-os e indicando evidências das contribuições do PNAIC. Para tanto, foi elaborada uma tipologia dos trabalhos coletados – total de 121 publicações – e estabelecidas categorias de análise para avaliar o material selecionado. O estudo apresenta, também, uma proposta para diferenciar a qualidade da evidência apresentada nos estudos de impacto com o objetivo de discriminar a qualidade das pesquisas. Os resultados sugerem que: a) há um grande volume de estudos sobre o PNAIC, porém um número muito pequeno de estudos avaliativos sobre o impacto do programa; b) boa parte dos estudos que descrevem potenciais efeitos do Programa são, na realidade, estudos sobre percepção de impacto; c) os estudos de impacto encontrados, além de serem escassos, apresentam baixa validade interna e externa, com limitações importantes, referentes ao desenho, metodologia e escala; d) em linhas gerais, os estudos que estimam os efeitos do PNAIC apresentam amostras muito pequenas, ausência de comparação (grupo controle) e/ou medidas consecutivas que viabilizem observar mudança no tempo; e) os resultados dos estudos avaliativos não são conclusivos, ou seja, sugerem efeitos discrepantes. Implicações dos principais achados da dissertação para pesquisadores do campo da educação e gestores são discutidas no texto.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. PNAIC. Revisão Sistemática. Alfabetização. Formação Continuada. Avaliação de Impacto.

ABSTRACT

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

The dissertation's general objective is to carry out a systematic review of the impacts of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), instituted by Portaria No. 867, of July 4th, 2012, focused on the continued formation, the program's pivot, highlighting some development dimensions of its actions in this scope. Productions published between 2013 and 2017 were analysed, in five databases, namely: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO (Scientific Electronic Library Online), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), web magazine from ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização) and ERIC (Institute of Education Science). The objective of the synthesis to be built was to summarize the results described in the impact studies, characterizing them and indicating evidence of the contributions from PNAIC. For this purpose, the analysed works were categorized – a total of 121 publications – and categories of analysis were elaborated to qualify the collected material. The study also presents a proposal to evaluate the quality of the presented evidence in the impact studies with the aim of discriminating the quality of the researches. The results suggest that: a) there is a large volume of studies on PNAIC, but at the same time a small number of evaluative studies about the impact of this program. b) A great part of the studies that describe potencial effects of the PNAIC are actually studies about perception of impact; c) the impact studies that were found, apart from being scarce, presented low internal and external validity, as well as important limitations referring to their design and methodology; d) on the whole, studies that estimate the effects of PNAIC show very small samples, a lack of comparison (control group) and / or consecutive measures that enable the researcher to see the change over time. e) The results of evaluation studies are not conclusive, in other words, suggest discrepant effects. Implications of the main findings of this dissertation to the field of education researchers and managers are discussed in the text.

Keywords: National Pact for Literacy in the Right Age. PNAIC. Systematic Review Alphabetization. Continued Formation. Impact Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão	106
Quadro 2 – Categorias de análise dos trabalhos selecionados.....	109
Quadro 3 - Resumo das informações da pesquisa BTB CAPES 05.....	151
Quadro 4 – Ficha de avaliação da turma	155
Quadro 5 – Resumo das informações da pesquisa BTB CAPES 14.....	156
Quadro 6 – Classificação das respostas dos professores	161
Quadro 7 – Resumo das informações da pesquisa BTB CAPES 45	163
Quadro 8 – Níveis de desempenho em leitura	167
Quadro 9 – Níveis de desempenho em escrita.....	168
Quadro 10 – Resumo das informações da pesquisa BTB CAPES 38.....	170
Quadro 11 – Resumo da avaliação dos estudos de impacto da Formação Continuada do PNAIC	176

Figuras

Figura 1 - Estrutura hierárquica do Pacto de 2013 a 2015	60
Figura 2 – Estrutura hierárquica do Pacto, em 2016	63
Figura 3 - Estrutura hierárquica do Pacto em 2017	64
Figura 4 - Gráfico comparativo de rendimento escolar.....	150
Figura 5 – Excerto do protocolo utilizado pela pesquisadora	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com Pós-graduação	31
Tabela 2 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com Pós-graduação – Rede pública	31
Tabela 3 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com Pós-graduação – Rede privada	31
Tabela 4 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Níveis insuficientes por área de conhecimento – Brasil	40
Tabela 5 – Adesão de estados, Distrito Federal e municípios ao PNAIC/ 2012	49
Tabela 6 – Resultados da ANA 2016 – Dados comparativos, Rio de Janeiro e Sobral	57
Tabela 7 – Valores das bolsas do PNAIC, em 2016.....	61
Tabela 8 - Participantes do Pacto e valor das bolsas - 2017.....	66
Tabela 9 - 5 anos de PNAIC – Dados comparativos	66
Tabela 10 - Investimentos no PNAIC – 2013 a 2017.....	67
Tabela 11 - Perfil dos Participantes – PNAIC – 2017.....	67
Tabela 12 – Publicações BTd da CAPES, em Educação, por ano	91
Tabela 13 – Resultados obtidos nas 5 bases de dados.....	100
Tabela 14 – Resultados por descritor – BTd da CAPES	101
Tabela 15 – Resultados da base SciELO	102
Tabela 16 – Resultados da base ANPEd	105
Tabela 17 – Resultados base ABAlf.....	105
Tabela 18 – Resultados da base ERIC.....	106
Tabela 19 – Resultados obtidos nas 5 bases de dados.....	109
Tabela 20 – Número de estudos obtidos nas 5 bases de dados	111
Tabela 21 – Produções sobre o PNAIC, por base de dados	117
Tabela 22 – Produções sobre o PNAIC, por ano e base de dados.....	118
Tabela 23 – Produções por IES, pública, privada e comunitária.....	118
Tabela 24 – Produções por IES, pública, privada e comunitária – BTd da CAPES	119
Tabela 25 – Produções por IES, pública ou privada - ANPEd.....	119
Tabela 26 – Produções por IES, pública ou privada - SciELO	119
Tabela 27 – Produções por IES, pública ou privada - ABALF	119
Tabela 28 – Produções por região do país.....	120
Tabela 29 – Número de IES por região do país/ Inep	120
Tabela 30 – Produções por grau acadêmico	121
Tabela 31 – BASE BTd da CAPES – Programa de origem	122
Tabela 32 – BASES ANPEd, SciELO, ABAlf – Programa de origem.....	123
Tabela 33 – Dados de financiamento	123
Tabela 34 – Temas abordados nas pesquisas, por base de dados	124
Tabela 35 - Autores mais citados por assunto, todas as bases.....	127
Tabela 36 – Tipo de pesquisa (2), por base de dados.....	128
Tabela 37 – Como o pesquisador se refere ao PNAIC? Todas as bases	129
Tabela 38 – Qual é a avaliação do PNAIC? Todas as bases	129
Tabela 39 – Tipo de estudo avaliativo – Todas as bases de dados.....	142
Tabela 40 – Ano de publicação das pesquisas de impacto	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAIf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação da Pós-Graduação em Educação
APDM CE	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Ceará
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD da CAPES	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cadernos CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE/MEC	Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DELTA	Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada
ERIC	<i>Institute of Education Sciences</i>
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IES	Instituto de Ciências da Educação (EUA)
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFG JATAÍ	Instituto Federal de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NCEE	Centro Nacional de Avaliação Educacional e Assistência Regional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa PAR-Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PBE	Prática Baseada em Evidências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPL	Programa Pró-letramento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Professores
RS	Revisão Sistemática
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação
SECULT	Secretaria de Cultura do Ceará
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SisPacto Certa	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TCA	Programa Toda Criança Aprendendo
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do estado de Santa Catarina
UEBA	Universidade do Estado da Bahia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuribe
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVALI	Universidade Vale do Rio Doce
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO.....	26
1.1 A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	26
1.2 O LUGAR DOS PROFESSORES.....	28
1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – CENÁRIO ATUAL.....	30
1.4 ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZADORES.....	37
CAPÍTULO 2 – O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – ORIGEM E TRAJETÓRIA.....	42
2.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONTEXTO E ORIGEM.....	42
2.2 O QUE SE ENTENDE POR ALFABETIZAR E OS DESAFIOS DO LETRAMENTO	51
2.3 QUAL É A IDADE CERTA?.....	53
2.4 OS EIXOS DE ATUAÇÃO DO PACTO.....	58
2.4.1 A Formação Continuada.....	58
2.4.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.....	68
2.4.3 Avaliação.....	69
2.4.4 Gestão.....	71
2.5 ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DO PNAIC EM 2017/2018..	72
CAPÍTULO 3 – SITUANDO OS ESTUDOS DE IMPACTO.....	75
3.1 ESTUDOS DE IMPACTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	75
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	82
4.1 ESTRUTURA GERAL DA PESQUISA.....	82
4.2 A REVISÃO SISTEMÁTICA.....	86
4.2.1 Etapas da revisão sistemática.....	88
4.2.1.1 Delimitação da questão a ser pesquisada.....	89
4.2.1.2 Escolha das fontes de dados.....	90
4.2.1.2.1 Conhecendo as bases de dados.....	91

4.2.1.3 Eleição das palavras-chave para a busca.....	98
4.2.1.4..Busca e armazenamento dos resultados.....	99
4.2.1.4.1 Nas bases de dados: possibilidades e dificuldades.....	101
4.2.1.5 Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos.....	106
4.2.1.6 Extração dos dados dos artigos selecionados.....	112
4.2.1.7 Avaliação dos artigos.....	113
4.2.1.8. Síntese e interpretação dos dados.....	114
4.3 AMEAÇAS À VALIDADE DESSA PESQUISA.....	114
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS.....	117
5.1 OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	117
5.1.1 Tipologia dos estudos.....	117
5.1.1.1 Produções por base de dados.....	117
5.1.1.2. Produções por ano de publicação.....	118
5.1.1.3 Publicações por Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e comunitárias..	118
5.1.1.4 Produções por região.....	120
5.1.1.5 Produções por grau acadêmico.....	121
5.1.1.6 Produções por programa.....	122
5.1.1.7 Produções com financiamento.....	123
5.1.1.8 Temas abordados nas pesquisas.....	124
5.1.1.9 Autores mais citados.....	126
5.1.1.10 Tipos de pesquisas.....	127
5.1.1.11 Referência ao PNAIC.....	128
5.1.1.12 Avaliação do PNAIC.....	129
5.1.1.12.1 A avaliação do Pacto: uma síntese.....	129
5.1.1.12.2 Estudos avaliativos.....	141
5.1.2 Análise da qualidade das evidências dos estudos de impacto sobre o PNAIC.....	144
5.1.2.1 Analisando os estudos.....	146

5.1.2.1.1	BTD CAPES 05.....	146
5.1.2.1.2	BTD CAPES 14.....	152
5.1.2.1.3	BTD CAPES 45.....	157
5.1.2.1.4	BTD CAPES 38.....	165
	PARA FOMENTAR O DEBATE.....	174
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	189

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral realizar uma revisão sistemática sobre os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, com foco na formação continuada, eixo central do Programa, destacando algumas dimensões do desenvolvimento de suas ações nesse âmbito.

Para esse estudo, foram analisadas publicações (dissertações, teses, artigos, trabalhos e pôsteres) produzidas entre 2013 e 2017 e as bases de dados consultadas foram: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (104 resultados elegíveis), SciELO (Scientific Electronic Library Online, 6 resultados elegíveis, considerando todos os periódicos)¹, ANPEd (Associação da Pós-Graduação em Educação, 7 resultados elegíveis, considerando todos os Grupos de Trabalho, nas edições nacionais de 2013, 2015 e 2017)², a revista eletrônica da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf, com 4 resultados elegíveis) e a base ERIC (*Institute of Education Sciences*, nenhum resultado elegível). Dos 121 resultados elegíveis, apenas 4 estudos de impacto foram identificados. Entretanto, as 121 publicações sobre o Pacto foram analisadas, independentemente do tema e /ou qualidade.

A dissertação apresenta como questão central: quais os efeitos da formação continuada do PNAIC no desempenho de professores e alunos? Ou seja: a formação continuada ofertada pelo Pacto apresenta impacto, melhorando o desempenho profissional dos professores alfabetizadores e/ou aumentando a proficiência dos estudantes?

Os objetivos específicos estão descritos a seguir:

- 1- Discutir os processos de formação inicial e continuada referentes aos professores, em especial aos alfabetizadores, nas últimas décadas.
- 2- Descrever o PNAIC, caracterizando-o, considerando seus objetivos, público-alvo, contexto e motivações, eixos e metas, abrangência e a proposta de formação continuada, de modo especial.
- 3- Discutir as especificidades do Pacto em relação a outras políticas e programas que o precederam.

¹ Os trabalhos selecionados foram publicados nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação (1 publicação); DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (1); Cadernos CEDES (2); Educação em Revista (1); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1).

² Os trabalhos selecionados pertencem aos seguintes Grupos de Trabalho: GT 8 – Formação de Professores (4 trabalhos); GT 12 – Currículo (1); GT 13 – Educação Fundamental (2)

- 4- Construir uma tipologia dos trabalhos coletados.
- 5- Apresentar uma síntese dos estudos de impacto da formação continuada do PNAIC.
- 6- Avaliar a qualidade da evidência científica sobre os estudos de impacto do PNAIC.

Portanto, há dois resultados que poderão ser avaliados pelo leitor: uma tipologia de estudos e a síntese da revisão sistemática, que contempla a análise de quatro pesquisas de impacto, de modo particular. À tipologia de estudos, acrescentou-se uma síntese dos pontos positivos e negativos indicados pelos pesquisadores em relação ao Pacto.

Beillerot (2002, *apud* ANDRÉ, 2005) considera que são três as exigências básicas de uma pesquisa: apresentar conhecimento inédito, realizar a divulgação dos dados e sistematizá-los de forma rigorosa. Há que se tomar inicialmente as questões relacionadas a gerar conhecimento novo e sua apresentação. A Revisão Sistemática (RS), nesse sentido, revela-se bastante adequada, pois é um método científico de pesquisa, que tem como objetivo reunir, de forma organizada, criteriosa e abrangente, toda a informação a respeito de um dado tema (PETTICREW, ROBERTS, 2006)³.

O método está diretamente relacionado à Prática Baseada em Evidências (PBE), surgida no Canadá, na década de 80, e vem ganhando força em virtude do volume de informações, que impede, muitas vezes, o acesso a estudos primários. As revisões sistemáticas geram os subsídios à PBE e possibilitam a captação, o reconhecimento e a síntese de evidências científicas (GUANILO, TAKAHASHI, BERTOLOZZI, 2010), que concorrem para fundamentar e qualificar propostas de intervenção. Embora as revisões sistemáticas tenham surgido inicialmente nos estudos médicos (em especial sobre clínica médica), o método vem ganhando adeptos em várias áreas do conhecimento, com destaque mais recente para o campo das ciências sociais e humanas, pois a partir delas são disponibilizados dados que podem facilitar a tomada de decisão em relação à formulação de políticas, programas e outras intervenções.

Considerando tanto o fato de não terem sido encontradas revisões sistemáticas sobre a formação continuada do PNAIC, nas bases consultadas, quanto as pesquisas desse tipo serem bastante raras na área de Educação, mesmo vista numa perspectiva geral, fica reforçado o argumento da pertinência da revisão sistemática como forma de contribuir para a ampliação e organização de informações de interesse de outros pesquisadores.⁴

³ Foi realizada uma livre tradução de vários trechos do manual de Petticrew and Roberts (2006) pela autora.

⁴ Alferes (2017) realizou uma revisão de literatura, considerando 144 estudos sobre o PNAIC, selecionados em três bases de dados e em sites de eventos científicos, apresentando uma síntese das produções, organizada em oito categorias. Essa tese foi importante referência em termos do volume de produções sobre o PNAIC.

É bem verdade que o pouco tempo de existência do Pacto, poderia ser um complicador para a realização de uma RS, pois as produções só ganharam volume a partir de 2014, como será visto mais adiante. Entretanto, depois de cinco anos de vigência do Programa, o método já se justificaria e os achados, nas buscas preliminares nas bases de dados selecionadas, indicavam a viabilidade e a relevância da pesquisa. Nesse sentido, a RS pode constituir-se em um instrumento bastante útil, quando realizada sobre temas e áreas em que há pouca evidência científica para orientar decisões (PETTICREW, ROBERTS, 2006), como no caso do PNAIC.

O termo “evidência” será utilizado com frequência ao longo deste estudo. Por isso, julga-se importante defini-lo desde já. Evidências se referem a uma indicação de probabilidade, não são provas e nem têm um caráter absoluto. “O máximo que se pode dizer é que, à luz de todas as evidências e equilibrando todas as evidências contra e a favor, uma hipótese parece confirmada, até ser refutada por novas pesquisas” (ELACQUA, 2015, p.17).

Entende-se que a primeira das contribuições desse estudo está relacionada à apresentação de uma coletânea significativa de informações referentes à pesquisa na área de educação, caracterizando essa produção. A segunda, está em fornecer informações sobre um programa de governo que herdou um legado de iniciativas anteriores e que deixa também suas marcas a serem consideradas, espera-se, em outras propostas empreendidas futuramente. Além disso, o desafio de estabelecer critérios de avaliação para os estudos de impacto também cumpre a condição indicada por Beillerot (2002) e reforçada por André (2005), de apresentar conhecimento novo, pois destaca-se, mais uma vez, que não foram encontrados, nas bases de dados selecionadas, estudos com resultados desse tipo, como dito anteriormente.

Corroborando a importância dessa tarefa, de pensar a qualidade da pesquisa científica, André (2005) enumera uma sequência de perguntas que provocaram um intenso debate sobre qualidade das pesquisas na Academia Nacional de Educação dos Estados Unidos, em 1991, mostrando que essas preocupações não são exclusivas do Brasil e nem tampouco recentes.

O que se considera uma boa pesquisa em educação? Quais os critérios utilizados para se julgar a pesquisa? Pode-se falar em critérios gerais para todo tipo de pesquisa, ou haveria também critérios específicos? Quem deve ou deveria elaborar esses critérios? De que forma? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses critérios, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso? (ANDRÉ, 2005, p.1)

Diante do cenário da pesquisa acadêmica em educação, a autora alerta para os desafios e perspectivas que se impõem: assumir, como tarefa coletiva, a adoção de critérios para avaliar as produções da área, apresentando-os publicamente às críticas e sugestões, dialogando sobre

eles, permanentemente, e “defender a qualidade dos trabalhos e a busca do rigor” (ANDRÉ, 2005, p.33).

As contribuições mencionadas serão evidenciadas na tipologia de estudos e também na síntese das pesquisas de impacto, aquelas que pretendem estimar os efeitos, positivos ou não, do PNAIC, identificadas no conjunto de trabalhos elencados.

A intenção inicial da pesquisa sempre esteve voltada para a formação continuada, justificada pela importância da questão no Brasil, tendo em vista os sérios problemas relacionados à formação inicial e os resultados precários e preocupantes das escolas públicas. Considera-se, portanto, que “cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa” (GATTI, 2016, p.42).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se configura, nesse sentido, como um legítimo representante desse movimento, além de estar direcionado para resultados extremamente graves e urgentes para o país: crianças que, escolarizadas durante, pelo menos, três anos, não demonstram o desempenho esperado para sua idade e série em termos de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, absolutamente básicos e indispensáveis à continuação dos estudos e a práticas sociais elementares em uma cultura contemporânea essencialmente letrada.

Em uma avaliação que envolveu cerca de 2,6 milhões de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de 55 mil escolas públicas, Callegari (2015) faz constatações desanimadoras: 45% delas não sabem escrever um texto simples e uma, em cada quatro, não são capazes de realizar operações aritméticas simples. Além disso, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2014 e 2016 indicam, respectivamente, índices alarmantes em relação à leitura: 56,2% e 54,7% dos alunos, ao final do 3º ano, apresentam níveis insuficientes de desempenho.

Nóvoa (2017) chama a atenção para circunstâncias específicas do nosso tempo, marcado pelo avanço e amplo uso das tecnologias. Dispõe-se hoje de um interesse espontâneo das crianças pela leitura e escrita como ferramentas de acesso ao uso dos celulares e computadores, mesmo em se tratando das camadas mais pobres da população. Essa é uma condição absolutamente nova na história da humanidade. Talvez esse cenário se aproxime da invenção da imprensa, no século XV, em significado, mas não em magnitude. Os smartphones têm atualmente uma penetração inimaginável há décadas, impactando a leitura, a escrita e os modos de circulação de informações, fazendo com que crianças e jovens queiram, naturalmente, apropriar-se dos recursos necessários ao seu uso, como lembra Nóvoa (2017).

Mesmo assim, crianças brasileiras continuam sem dominar os conhecimentos básicos ao exercício da cidadania, ou seja, mesmo mobilizadas, em estado de prontidão, elas não aprendem ou aprendem pouco. Essas questões deixam clara a relevância dos temas abordados neste estudo, porque, na realidade, essa pesquisa enfrenta o entrecruzamento de várias questões importantes para a educação: o analfabetismo escolar, a formação continuada dos professores, o encaminhamento de políticas e programas sociais no Brasil e, finalmente, a qualidade das pesquisas desenvolvidas na área.

Decerto, não será possível dar conta da complexidade desses elementos vistos, separadamente, ou na perspectiva das conexões entre eles, mas tentar-se-á, nas próximas páginas, encaminhar reflexões importantes a seu respeito, apresentando resultados de uma pesquisa que reúne informações sobre outras tantas pesquisas e que, nesse sentido, fortalece possíveis conclusões.

Os impactos ou efeitos de uma intervenção, no caso específico dessa dissertação, do programa de formação continuada do PNAIC, são aqui entendidos como os resultados estimados da intervenção. Há claramente um argumento de natureza causal e o estudo irá detalhar os desafios para estabelecer essa relação de causa e efeito nas pesquisas no campo das ciências sociais e humanas. Cabe esclarecer que estudos de impacto são aqueles que pretendem analisar se os efeitos pretendidos com determinado programa ou política foram atingidos (CANO, 2006).

É importante ainda destacar que essa dissertação está em sintonia com a linha de pesquisa a que pertence – Políticas e Instituições Educacionais, que reúne produções sobre políticas públicas de educação e organização das instituições educacionais em diferentes contextos de formação e está circunscrita no âmbito dos temas e métodos de interesse do laboratório em que foi desenvolvida: o Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE), que se dedica a investigar a distribuição de oportunidades educacionais em todos os níveis de escolaridade, associada à estratificação e às diversas formas de segmentação social observadas nas sociedades contemporâneas, conjugando a análise dos aspectos que compõem as complexas estruturas educacionais (pedagógicos, culturais, sócioeconômicos, demográficos, raciais etc.).

O estudo está dividido nas seguintes partes: inicia-se pela discussão do papel da educação formal no atual cenário mundial e nacional, o lugar e a relevância dos professores e das políticas e programas públicos, debatendo, na sequência, tendências das políticas de formação inicial e continuada observadas no Brasil, nas últimas décadas, encaminhando o leitor

à compreensão de como vem se constituindo a identidade do professor alfabetizador no país e os principais desafios a serem enfrentados.

Em seguida, conduz-se o leitor à compreensão da estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, analisando objetivos, eixos de ação, alguns desafios diante do sistema federativo e programas que o antecederam e influenciaram. Será apresentado, também, um breve histórico dos cinco anos de sua existência, problematizando algumas questões centrais que lhes são inerentes, como os conceitos de alfabetização e letramento, a concepção de “idade certa”, considerando os conflitos existentes entre os documentos em vigência – Base Nacional Comum Curricular e o próprio PNAIC –, contemplando a análise da proposta de formação continuada, de modo especial.

No terceiro capítulo, far-se-á uma discussão sobre a relevância dos estudos de impacto e de bases e critérios necessários à avaliação de pesquisas na área de educação.

No capítulo seguinte (quatro), apresenta-se a estrutura metodológica da dissertação e os procedimentos da pesquisa, especialmente da revisão sistemática, esclarecendo as estratégias utilizadas para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, com a intenção de permitir a replicação e atualização do estudo.

O capítulo final, de discussão dos resultados, apresenta a tipologia (121 estudos), a síntese dos estudos de impacto (4) e as conclusões construídas a partir do percurso desenhado para essa pesquisa. O fechamento se fará com algumas considerações finais.

André (2005), citando Gatti (2000), ao criticar tendência identificada em trabalhos da área na direção de “um pragmatismo imediatista, tanto na escolha dos problemas quanto na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados” (ANDRÉ, 2005, p.31) alerta para a importância e a longevidade dos objetivos da pesquisa, que precisam estar projetados para aquilo que não é o ganho evidente, tendo em vista questões mais amplas e profundas. Sendo assim, com esse estudo, espera-se contribuir para a reflexão necessária à expansão dos temas, métodos e técnicas praticados na pesquisa em educação e para a configuração de futuras políticas sociais de Estado, das quais fazem parte programas como o PNAIC.

Inicia-se, portanto, a divulgação dos resultados desse estudo, submetendo-os à avaliação e às críticas que possam contribuir para essa produção, em particular, e para a área, de modo geral, cumprindo assim, o último dos requisitos apontados por Beillerot (2002) para que essa dissertação possa ser considerada uma pesquisa, de fato, a partir do diálogo com os pares.

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

1.1 A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO

A escola nasce como espaço de aprendizagem para a elite, portanto, restrito (SAVIANI, 2016). A generalização da escola, por sua vez, é resultado da generalização do domínio da cidade sobre o campo, da indústria sobre a agricultura. Portanto, a constituição da sociedade burguesa está intimamente ligada “à bandeira da escolarização universal e obrigatória” (SAVIANI, 2016, p.3). A participação ativa na vida da cidade requer a entrada na vida letrada, que, como processo formativo sistemático, só pode se constituir através de processo educativo também sistemático. A escola é, desse modo, chave de acesso à cultura letrada, reivindicação da sociedade moderna.

Parte-se do princípio de que a escola, constituída como tal, nos séculos XVI e XVII, vem se consolidando como o modo dominante de socialização e de formação das sociedades modernas, assumindo novos contornos na atualidade para responder às inúmeras e complexas demandas sociais a que tem sido convocada. Embora seja a educação um processo amplo, que ocorre em diferentes espaços e instituições, como família, comunidade e na própria escola, é esta última a “instituição gestada” para garantir às novas gerações o conhecimento acumulado e organizado ao longo do tempo, conhecimento que traduz “a vida e a civilização humanas” (GATTI, 2016, p.37).

Entende-se que o impacto do ensino ultrapassa as variáveis econômicas e está “no coração do processo de renovação das funções sócio-técnicas, assim como também é o motor da partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade” (TARDIF, 2008, p.26). Nessa perspectiva, educação e justiça social são elementos amplamente conectados nas sociedades contemporâneas.

Rawls (1997), na sua teoria sobre justiça social, argumenta que nas sociedades modernas, os indivíduos não deveriam ter apenas o “direito” às oportunidades, mas deveriam ter efetivamente as mesmas oportunidades. No caso da educação, é possível interpretar que o simples acesso ao bem (estar matriculado na escola) não garante o aprendizado, o que de fato é transformador na vida da criança e do jovem.

Seria uma postura ingênua fazer recair sobre a educação o papel de responsável absoluta pelas melhorias econômicas e sociais desejadas, mas os sistemas educacionais podem ser uma estratégia eficaz para promover justiça social, pois há forte correlação entre indicadores de

escolaridade e outros de ordem social e econômica, tais como: diminuição da mortalidade infantil, maior participação política, maior coesão social⁵ e maior renda (PAES DE BARROS, 2002), principalmente em países mais pobres.

Nesse contexto, repensar os sistemas educacionais tem sido central na agenda de desenvolvimento de países do mundo inteiro. Existe uma espécie de consenso dos Estados-nação em torno do quanto a educação pode impulsionar ganhos sociais, políticos, culturais e econômicos, individuais e coletivos. E, a despeito de qualquer crença de que a escola reproduz as desigualdades e que é instrumento de dominação do sistema capitalista e das intenções neoliberais, reduzi-la a essa função é uma armadilha da qual já se pode escapar (BOURDIE, 1974; COLEMAN, 2008).

Escolas são parte de um cenário local e global e, em grande medida, são determinadas por ele. Entretanto, isso não é tudo. Escolas são também espaços de criação de bases cognitivas e éticas (GATTI, 2016), que se constroem a partir do exercício de reflexão. E por serem, nesse sentido, difusoras de conhecimento e de valores, podem assumir papel importante na construção de maior equidade social.

Compreender-se como “humano, consciente de si e do mundo” (GATTI, 2016, p.37), depende, pelo menos em parte, de aprendizagens escolares significativas. Essas aprendizagens, portanto, têm uma dupla dimensão: individual e coletiva. Para os grupos em desvantagem social, isso ganha ainda mais peso na luta pelo acesso a bens vitais e sociais, que muitas vezes não são alcançados pela precariedade da escolarização (GATTI, 2016).

Saviani (2013) refere-se à educação como sendo mais do que um direito. Na verdade, “como condição necessária, mesmo que não suficiente, para o exercício pleno dos direitos civis, políticos e econômicos, sociais e de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p.745). Se a sociedade moderna, urbano-industrial, já pressupunha a necessidade de educação formal por estar ancorada em uma cultura letrada, na sociedade da informação, essa premência ganha ainda mais gravidade e urgência, pois cabe a ela “justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação, discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante” (SAVIANI, 2013, p.745).

No Brasil, a concepção de educação como direito social básico vem amadurecendo, desde a década de 1980, como resultado do processo de redemocratização política e de acesso

⁵ Coesão refere-se a um “conjunto de valores, representações e crenças, que desenvolve o civismo, a solidariedade, a confiança em si, nos outros e nas instituições” (OLIVEIRA, 2011). O grau de coesão determina o sentimento de pertencimento social, de compartilhamento de um mesmo coletivo, com regras comuns, valores e atitudes, indispensáveis não só aos alunos, mas, sobretudo, aos profissionais.

à informação à sociedade civil acerca da situação da educação formal no país (WEBER, 2002). A escola, embora percebida como aparelho ideológico do Estado e confirmadora de desigualdades sociais, assume também caráter fundamental no acesso aos conhecimentos, à tecnologia e aos bens culturais, legados da humanidade e bases da realidade da qual faz parte.

De acordo com Weber (2002) esse pensamento tem se traduzido na busca pela qualidade do ensino presente nas políticas públicas, que visam resgatar a dívida social com diversos segmentos da população, no que diz respeito ao acesso e permanência nos sistemas escolares. Essas políticas foram e têm sido marcadas por diretrizes relacionadas à universalização do acesso ao ensino, à valorização do trabalho docente, à democratização da gestão educacional e da gestão escolar.

1.2 O LUGAR DOS PROFESSORES

Se há algum consenso em admitir que investir em educação pode representar ganhos sociais e econômicos para as nações, mesmo que a esses investimentos outras iniciativas devam estar alinhadas, há também um segundo elemento nessa complexa equação a ser considerado: qualquer possibilidade de sucesso da educação passa pelos professores. E, ao falar-se de professores, uma série de elementos são invocados: formação, inserção profissional, carreira, condições de trabalho, gestão escolar, políticas de responsabilização. Elementos que estão entrelaçados e que, dificilmente, poderão explicar sozinhos o sucesso ou o fracasso da aprendizagem e a tão almejada qualidade da educação. Entretanto, será importante deter-se, neste momento, na discussão de aspectos relacionados à importância de bons professores e sobre como contribuir para que sejam professores profissionais, que façam cumprir a responsabilidade social da escola que é a de compartilhar o conhecimento acumulado pela civilização.

Elacqua (2015) aponta que, nas últimas décadas, as pesquisas sobre o valor agregado dos professores estão focadas na sua contribuição global sobre o desempenho dos estudantes. Essas pesquisas estão baseadas em dados administrativos, que produziram evidências sobre as diferenças de eficácia entre professores, inclusive dentro de uma mesma escola. Segundo esses estudos, é possível concluir que professores fazem diferença e que bons professores⁶ podem

⁶ “Bons professores, por definição, são aqueles cujos alunos aprendem mais – controlando-se as demais variáveis” (ELACQUA, 2015, p.157).

representar resultados até 68% superiores. Ao longo de dez anos, teoricamente, essa diferença poderia representar sete anos de aprendizagem a mais na vida dos estudantes.

Elacqua (2015) reforça essa ideia ao apresentar evidências de que há docentes que alcançam, regularmente, bons resultados de aprendizagem com seus alunos e, embora se saiba pouco sobre como formar esses bons professores, há alguns indícios de sucesso nos países de melhor desempenho no Pisa⁷, por exemplo: eles frequentaram escolas consideradas de alto nível durante a graduação, demonstram domínio profundo dos conhecimentos que lecionam, cumprindo estágio probatório em escolas que funcionam bem, tendo sido supervisionados por professores mais experientes. Uma boa formação é pré-requisito, portanto, para que a ação docente vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, é preciso destacar que, acredita-se, que a formação precisa ser pensada e articulada com e a partir de elementos primordiais – um sistema de formação de professores com menos discrepâncias curriculares e de nível (curso normal versus graduação, por exemplo); planos de carreira atraentes, carga horária e termos de contratação que contribuam para a construção de uma identidade docente e a inserção profissional inicial, na qual se valorize o saber docente construído e compartilhado por profissionais mais experientes, apenas para citar alguns desses elementos.

Em uma outra perspectiva, Tardif (2008) posiciona a docência como um setor crucial, peça-chave da economia das sociedades modernas avançadas, sob vários pontos de vista, inclusive ao considerar o enorme contingente de profissionais envolvidos na atividade educacional. Nesse sentido, os dados do Brasil são bastante impressionantes. Segundo relatório elaborado pela organização Todos Pela Educação⁸ (2016), com base nos dados do Censo

⁷ O Pisa (Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Sua aplicação é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), junto a uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep e seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação, que acontece a cada três anos, busca verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea, abrangendo três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Disponível em: < <http://inep.gov.br/pisa> >. Acesso em: 12 jan. 2018.

⁸ Em seu site, o Mais Educação, fundado em 2006, se declara como um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. [...] Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> >. Acesso em: 01 ago. 2017.

Escolar, Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) e Ministério da Educação (MEC), havia, em 2014, mais de 800 mil docentes em atividade, somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os contextos de atuação dos professores, por sua vez, têm se tornado cada vez mais diversos e complexos, de modo que “a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho” tem se ampliado (GATTI, 2011, p.25), em virtude da multiplicidade e complexidade das atribuições que se apresentam no ambiente escolar. Esses novos arranjos vêm exigindo que os profissionais estejam preparados para exercer uma “prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2011, p.25). Tal reflexão remete diretamente à questão da formação docente, tanto inicial quanto continuada. E, ainda, a refletir sobre como atrair e reter profissionais competentes diante da perda de prestígio da profissão e de salários pouco chamativos. Essa é uma questão que técnicos, pesquisadores, educadores e responsáveis por políticas públicas vêm tentando responder com frequência na América Latina, a fim de identificar impedimentos específicos, problemas de desenho e implementação de políticas e as reformulações necessárias (VAILLANT, 2014).

1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – CENÁRIO ATUAL

A formação dos professores é um tema polêmico sob vários aspectos e em muitas realidades educacionais. É uma arena de disputas, que envolve entidades de classe, governo, sociedade civil, concepções e interesses diversos. A formação inicial dos professores é questão que mobiliza no sentido do reconhecimento de que tem se mostrado deficiente em seus diversos níveis e dimensões (DOURADO, 2016).

Analisando o contexto da América Latina, tem-se que o tempo de formação inicial dos profissionais é de doze anos. Em contrapartida, Estados Unidos, Japão e países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) gastam, em média, dezesseis anos nessa preparação. Como grave consequência dessa diferença observa-se “o comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latino-americanos, em especial de contextos socioeconômicos desfavorecidos” (VAILLANT, 2006, p.124)).

Os dados do Censo Escolar de 2015 indicam que dos mais de 2 milhões e 100 mil professores que atuam na Educação Básica, no Brasil, cerca de 24% não possuem formação em nível superior, o que exige do Estado brasileiro um enorme esforço para a formação desses profissionais.

Veja os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)⁹, referentes à formação dos professores:

Tabela 1 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com pós-graduação

Ano	Com superior completo	Com pós-graduação Stricto Sensu
2007	50,5 %	0,7 %
2008	44 %	0,6 %
2009	44,6 %	0,8 %
2010	44,3 %	0,6 %
2011	49,7 %	1 %
2012	53,3 %	1,1 %
2013	54,3 %	1,2 %

Fonte: Observatório do PNE

Tabela 2 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com pós-graduação – Rede pública

Ano	Com superior completo	Com pós-graduação Stricto Sensu
2007	49 %	0,7 %
2008	43,8 %	0,7 %
2009	44,8 %	0,8 %
2010	44,1 %	0,6 %
2011	53,6 %	1,2 %
2012	60,3 %	1,4 %
2013	62,7 %	1,6 %

Fonte: Observatório do PNE

Tabela 3 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com pós-graduação – Rede privada

Ano	Com superior completo	Com pós-graduação Stricto Sensu
2007	55,2 %	0,5 %
2008	44,8 %	0,6 %
2009	44,7 %	0,7 %
2010	44,9 %	0,6 %
2011	44,4 %	0,8 %
2012	43,7 %	0,7 %
2013	43,2 %	0,7 %

Fonte: Observatório do PNE

Observa-se que, embora os números gerais da primeira tabela demonstrem aumento expressivo, ao se comparar os anos de 2007 e 2013, no percentual de professores com nível superior e pós-graduação Stricto Sensu e que esse aumento tenha sido ainda mais significativo na rede pública (Tabela 2), isso não tem se traduzido em mais aprendizagem para os alunos do ciclo de alfabetização, que, na última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), continuam apresentando níveis alarmantes de analfabetismo escolar (54,73% apresentam níveis

⁹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

insuficientes de leitura e escrita). Claro que muitas variáveis estarão contidas em uma análise mais aprofundada da relação entre avaliações externas e professores, mas tamanho crescimento do contingente de profissionais com níveis mais elevados de formação poderia criar a expectativa de impacto na proficiência dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dourado (2016) traz informações importantes nesse sentido:

Os indicadores do Censo da Educação Superior revelam que a formação de profissionais do magistério para a educação básica ocorre, predominantemente, na educação superior. Como o sistema educacional brasileiro é marcado pela diversificação e diferenciação institucional, no caso da formação de profissionais do magistério as matrículas ocorrem, sobretudo, no setor privado e em instituições isoladas tipicamente de ensino, notadamente em faculdades. Isso não quer dizer que a formação não ocorra em IES públicas e também em universidades, os indicadores sinalizam para o predomínio das matrículas nas faculdades, instituições de baixo prestígio acadêmico (DOURADO, 2016, p.29).

As divergências a respeito da formação dos professores são estruturais e referem-se ao projeto e locus de formação, à dinâmica formativa, ao papel desses profissionais, à inclusão da prática no currículo, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, entre outras questões. Entretanto, há uma espécie de consenso sobre a necessidade de se estabelecer novos marcos para a formação dos profissionais do magistério e o entendimento de que deve constituir-se como desdobramento de uma política pública nacional que articule a formação e “as condições para a profissionalização docente, envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (DOURADO, 2016, p.29).

Tem-se assistido, na última década, a formação inicial dos profissionais da educação posta como alvo de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas (DOURADO, 2016). Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação vem se debruçando sobre a questão e formou uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. Dourado (2016) aponta a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como um marco de fundamental importância nesse cenário, pois trouxe, em seu bojo de vinte metas, quatro voltadas à profissionalização, dando relevo à formação de profissionais do magistério.

A Comissão Bicameral, após ampla discussão em reuniões, diversas atividades, audiências públicas no CNE, no Congresso Nacional e no Senado Federal apresentou Parecer e Resolução que foram aprovados, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, em 09 de junho de 2014, e após homologação do Ministério da Educação resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (DOURADO, 2016, p.28).

Dourado (2016) destaca que os dispositivos mencionados anteriormente se voltam à centralidade da base comum nacional como principal referência para a valorização dos profissionais da educação, sem que isso deva representar afastar-se dos embates do campo e da necessidade de políticas mais orgânicas.

Nesse contexto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional (DOURADO, 2016, p.28).

Para Cury (2007), em qualquer circunstância, qualidade em educação pressupõe sólida formação básica dos docentes, aqui compreendida como o domínio de métodos e técnicas e o acesso à formação continuada. A disponibilidade da informação, bem como a rapidez de acesso possibilitada pela tecnologia fez com que os especialistas da educação perdessem, pelo menos em parte, a exclusividade do conhecimento. Esse cenário vem exigindo dos professores o domínio não só dos conteúdos e instrumentos referentes à informação, mas um uso cada vez mais baseado na crítica e reflexão para legitimar sua autoridade.

Segundo Gatti (2016), em entrevista à Revista Época, será preciso um enorme esforço para corrigir o déficit dos professores que já estão em serviço. Segundo a pesquisadora, “os alunos saem da faculdade para a sala de aula com uma formação tão precária que os esforços de especialização são punidos” (GATTI, 2016)¹⁰. Diante de uma graduação de tão baixa qualidade, a especialização assume o papel de formação básica, uma distorção.

A especialização que deveria ter um caráter de aprimoramento, de fazer melhorar as aulas que o professor, teoricamente, já saberia ministrar, acaba se desviando do seu objetivo.

Então, bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. Estados e municípios não têm condições de programar e de controlar o que é feito nessas formações continuadas, e os resultados educacionais continuam sendo bastante precários apesar de todo o dinheiro investido – que não é pouco. (GATTI, 2016)¹¹

¹⁰ Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

¹¹ Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Nesse sentido, a formação continuada, muitas vezes, constitui-se como recurso compensatório para corrigir as distorções que se apresentam diante dos desafios da heterogeneidade cultural e econômica do país, bem como das disparidades e precariedade das condições iniciais da profissão. Embora esse caráter da formação continuada esteja longe de ser o ideal, ainda assim, políticas e programas públicos voltados à preparação dos docentes podem contribuir para aumentar a qualidade da educação no Brasil.

O termo formação continuada acaba ganhando, no Brasil, uma amplitude bastante grande (ALFERES, 2011; GATTI, 2008; ALVARADO *et al*, 2010). Por isso, entende-se por formação continuada:

[...] processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal (SOARES, 2008, p.148).

Acrescenta-se ainda que a formação continuada de professores é processo contínuo de aprendizagem na direção da constituição de uma identidade profissional, que não é única e que estará sempre atrelada a questões pessoais e a um contexto (IMBERNÓN, 2010) e que qualquer processo de formação precisa estar ligado a melhores resultados de desempenho dos alunos, mas nem sempre isso tem sido constatado, como já visto antes.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 16, que compõe o bloco que trata da valorização dos profissionais da educação, é considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. Refere-se diretamente à formação continuada e pós-graduação dos professores, a ser cumprida até 2024, e aparece assim descrita:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.51).

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), o percentual, em 2016, de professores da Educação Básica, com pós-graduação, era de 34,6%, enquanto a meta a ser atingida, até 2024, é de 50%. O mesmo sítio informa que, os professores da Educação

Básica, com formação continuada, chegam aos 33,35% e a meta é atingir 100%, também até 2024¹².

Há o entendimento de que é também preciso tornar as carreiras docentes atraentes e sustentáveis, assim como promover a integração das decisões relativas à formação como recurso de fortalecimento da política educacional nessa área e de ampliação das perspectivas da equidade na oferta da educação.

Vale acrescentar ainda que a Meta 16 é seguida por uma série de estratégias à sua execução, que vão desde iniciativas bastante abrangentes, como a estruturação de um plano estratégico, feito em regime de colaboração entre os entes federados, a fim de dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas de ensino superior, “de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2014, p.51) até a criação de um banco de acervo de obras, passando pela ampliação e consolidação de um portal direcionado a professores e ainda pela oferta de bolsas de estudo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser considerado como uma iniciativa que se inscreve nesse espaço de colaboração entre os entes federados. Aliás, é essa uma das virtudes apontadas por vários pesquisadores sobre o Programa. Ao se lançar nesse trecho de intersecção, o Pacto alia as orientações e recursos federais, imprimindo, em princípio, mais coesão e coerência às ações voltadas à superação dos desafios da alfabetização e formação dos professores, permitindo também as adaptações necessárias a partir das Instituições de Ensino Superior (IES), em diálogo com os alfabetizadores, das demandas locais. Claro que isso representa também diferenças brutais na implementação do Programa, mas o PNAIC não deixa de ser reconhecido como uma proposta de grande capilaridade, que favoreceu o diálogo entre universidades e a Educação Básica em todo o país, concretizando, mesmo que com muitos ajustes a serem feitos, a ideia de colaboração entre os três níveis da federação (SANTOS, 2014).

Para Defourny (2010, p.7), “discutir aspectos da governança educacional no Brasil não é tarefa simples”, pois o regime federativo possui uma arquitetura deveras complexa, em que as três instâncias – União, estados e municípios – têm papéis diferentes, quando se trata da oferta educacional. Nesse cenário, o autor aponta uma série de questionamentos:

[...] Em que medida é possível garantir padrões de unidade e qualidade na oferta educativa em nível nacional, levando-se em conta as diversidades regionais e locais?

¹² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Quais são as estratégias de coordenação intergovernamental viáveis, considerando os marcos legais existentes? É possível articular autonomia e interdependência na gestão dos sistemas educativos? Regulamentar um regime de colaboração entre os entes federativos é tarefa política viável? Quais são os ordenamentos institucionais necessários para que a oferta educativa no país não seja tão desigual? (DEFOURNY, 2010, p.7).

Nesse sentido, é preciso avançar na direção de políticas de Estado – abrangentes, contínuas, coerentes e coesas, pensadas em longo prazo, contrariando a tendência das políticas de governo. Oliveira (2011) estabelece a diferenciação entre esses dois tipos de política:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.329).

As políticas de governo são, por vezes, iniciativas eleitoreiras, contraditórias, constantemente interrompidas, que vão na contramão de bases de cooperação e de integração entre os entes federados, alheias às necessidades e aos interesses da sociedade, desconsiderando ou até contrariando bases científicas que apresentam evidências importantes (OLIVEIRA, 2011). Mas como avançar às políticas de Estado? Acredita-se que um possível caminho é investir em políticas educacionais, incluindo aí a formação continuada de professores, que tenham sido avaliadas de forma robusta, cujos efeitos sejam amplamente conhecidos pela comunidade científica.

Charlot (2006) sinaliza que é difícil fazer pesquisa em educação e mais ainda tem sido considerá-la. Mas ela é necessária, a fim de tornar as ações mais consistentes e as escolhas mais comprometidas, de fato, com melhores resultados e impactos gerados, a longo prazo, para contingentes cada vez maiores da população.

Nessa direção, Veloso (2011) reforça as convicções expressas nesse estudo ao referir-se à importância da pesquisa em educação e às decisões de governo relativas à área:

[...] não existem avaliações sistemáticas de políticas governamentais na área educacional no Brasil. Essa avaliação seria muito importante para permitir que programas educacionais que sejam eficientes sob o ponto de vista de sua relação custo-benefício sejam mantidos e replicados em maior escala e programas com baixo benefício em relação aos custos sejam descartados (VELOSO, 2011, p.245).

Por isso, segundo Elacqua (2015), quanto mais estudos forem alinhados, comprovando um certo fenômeno ou a correlação entre fenômenos, mais confiança haverá no momento da inferência causal¹³. Charlot (2006) ressalta que:

[...] há aí um desafio que parece particularmente importante para a pesquisa em educação no Brasil. Trata-se, ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o fato de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa textos em que a análise precisa de dados precisos é substituída por discursos políticos muito genéricos. É inegável que a globalização neoliberal faz surtir efeitos sobre a situação da escola no Brasil. Da mesma forma, é inegável que as dificuldades que os alunos brasileiros encontram para aprender a ler não são os efeitos diretos da política do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e estão ligadas às práticas dos professores (CHARLOT, 2006, p.13-14).

1.4 ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZADORES

As práticas sociais de leitura e escrita tornaram-se práticas escolarizadas - ensinadas e aprendidas em espaços públicos e organizadas de forma metódica, sistemática e intencional a partir da primeira década da República, pois, dentro do ideário do novo regime, ler e escrever tornara-se essencial para a formação do cidadão, a fim de impulsionar o desenvolvimento político e social do país (MORTATTI, 2010).

Desde 1930, observa-se um movimento de unificação das iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, no Brasil e, nesse movimento, a educação e principalmente a alfabetização, vêm se afirmando “como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional” (MORTATTI, 2010, p.330). Saber ler e escrever se transformou no “principal índice de medida e testagem de eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p.330). Nesse cenário, muitos foram os sentidos, formatos e conteúdos atribuídos a essa etapa inicial de aquisição da leitura e da escrita e, pelo que se pode ver, possíveis consensos parecem distantes. Grande parte das disputas da área se concentrou na questão dos métodos de ensino ao longo dessa trajetória.

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p.330)

¹³ Inferência causal refere-se ao esforço de identificar a causa da mudança, verificar a relação entre variável independente (a que explica) e a variável dependente (a que é explicada). Nas Ciências Sociais, trata-se de tarefa complexa e que, normalmente, assume caráter probabilístico e não determinista (CANO, 2006).

Sobretudo no início da década de 80, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita começou a ser questionada de forma sistemática e oficial (MORTATTI, 2010), pois nesta etapa da escolarização estava concentrado um grande contingente da população brasileira mais pobre, que fracassava na escola e para a qual o Estado deveria voltar seus esforços traduzidos em ações públicas eficazes.

Ainda segundo Mortatti (2010), a complexidade da história da alfabetização no Brasil remete à ideia de que a face mais visível e mais frágil do processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita se manifesta na sala de aula, entre alunos e professor. Portanto, refletir sobre a identidade do professor alfabetizador e os desafios que se apresentam a esse profissional é fundamental, para que se avance na qualidade do processo de apropriação do sistema de leitura e escrita nos anos iniciais de escolaridade.

A preparação de docentes para o ensino das “primeiras letras em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais” (GATTI, 2010, p.1356). Atualmente, essa formação é feita nas licenciaturas de Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores que atuam do 1º ao 4º/ 5º ano do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

A formação do professor alfabetizador tem acontecido de forma múltipla e diferenciada. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, local de produção dessa dissertação, Constant (2017)¹⁴ esclarece que existe uma ideia de que a universidade pública faz uma formação inicial de má qualidade, mas a maior parte dos professores do referido estado, sai das escolas normais e das faculdades privadas. Segundo a autora:

[...] hoje, a gente tem cinco mil alunos formados pela escola normal do Rio de Janeiro, enquanto que as universidades juntas não conseguem formar isso. Então, eles são muito mais professores do que a universidade pública. E se você procurar onde são formados esses pedagogos, eles são formados nas universidades privadas. 12%, mais ou menos, devem ser formados pelas universidades públicas. Então, você vê, o problema não é uma questão com a pública (CONSTANT, 2017).

Constant (2017) destaca ainda, sobre a heterogeneidade da formação, que existem algumas variações importantes, além do curso normal: os professores oriundos dos cursos de pedagogia, divididos entre a pedagogia presencial (da iniciativa privada), a pedagogia a distância (também da iniciativa privada) e os egressos da universidade pública. São formações

¹⁴ Elaine Constant é Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Coordenadora Geral do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro, desde o início de sua implantação, em 2012.

bastante distintas entre si, cujas repercussões se refletem nas salas de aula e podem ser percebidas também nos cursos de formação continuada.

Gatti (2010) analisou os currículos de um conjunto amostral composto por 71 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia de todo o país. Quanto à estrutura do estudo, a autora esclarece:

Tal conjunto mostra boa representatividade, como já indicado, em relação à distribuição dos cursos pelas regiões, por categoria administrativa e tipo de instituição. Procedeu-se a um mapeamento de propostas curriculares desses cursos, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem. Nessa amostra encontrou-se uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas). Realizou-se, então, um agrupamento, através das ementas, de forma que se pudesse ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia (GATTI, 2010, p.1368).

A partir da análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas, a autora apresenta algumas conclusões que merecem destaque nessa pesquisa. Gatti (2010, p.1370) aponta uma tendência muito marcante em abordar os conteúdos de forma “panorâmica”, indicando ainda que apenas “7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao o que ensinar” (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física). Aquelas disciplinas relativas ao ofício docente, propriamente dito, vêm sendo suprimidas em detrimento de outras de caráter menos decisivo no trabalho do professor, como as relacionadas a uma abordagem mais teórica, relativas a fundamentos, à política e contextualização, imprimindo um caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto de atuação dos professores. Essa tendência parece se confirmar, caso se considere que, em 2013, início da formação do PNAIC, havia 12 mil professores alfabetizadores inscritos na formação do Pacto, no estado do Rio de Janeiro, dos quais 86% declaravam não saber alfabetizar. Pode-se projetar um cenário desastroso, considerando-se esse percentual a nível nacional (CONSTANT, 2017).

Ainda segundo Gatti (2010), a formação dos professores precisa ser pensada na perspectiva da “função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2010, p.1375), o que parece ainda estar longe de acontecer.

Diante de um quadro com graves distorções, e que se tem razões para acreditar – se estende a todo o país, observando as taxas de crianças que, ao final do ciclo de alfabetização, aos oito anos de idade, apresentam níveis insuficientes de leitura, escrita e matemática, segundo

dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁵, vê-se crescer iniciativas de formação continuada, como ações de governo, muitas vezes, compensatórias.

Tabela 4 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Níveis insuficientes por área de conhecimento – Brasil

Áreas do conhecimento	2014	2016
Leitura	56, 2%	54,7%
Escrita	-	34%
Matemática	57%	54,5

Fonte: O Globo, 25/10/17¹⁶

De acordo com Silva (2016), os professores têm voltado ao foco das políticas educacionais.

Estabelecendo um olhar mais atento sobre as políticas de escolarização colocadas em ação nas últimas duas décadas, em nosso país, precisamos reconhecer a existência de um conjunto de novos investimentos na figura do professor. Na medida em que, em tempos anteriores, se notava uma priorização nas mudanças de ordem metodológica ou mesmo, mais recentemente, na implementação de reformas curriculares, o início do século XXI emergiu trazendo novos delineamentos. Em uma perspectiva histórica, Nóvoa (2009) argumenta que, em nosso tempo, os professores ingressam novamente como alvo da agenda educacional, posicionando-se “[...] não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (SILVA *et al.*, 2016, p.16).

Silva (2016) assinala, ainda, que dois cenários vêm se configurando em torno dessas condições: o intenso crescimento das iniciativas de formação continuada, em suas múltiplas expressões (cursos, seminários, revistas etc.), e a ampliação crescente das atribuições da escola. Esses cenários aliados aos desafios da expansão da educação básica e aos resultados de avaliações de larga escala, vêm se traduzindo na criação de programas de formação voltados aos professores e, de forma específica, aos alfabetizadores, como o PNAIC, por exemplo, o mais recente deles.

[...] O professor alfabetizador é interpelado a assumir responsabilidades específicas na formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que é seduzido a investir em sua própria formação, de modo que qualifique seu desempenho, qualifique os resultados

¹⁵ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

¹⁶ Os dados foram retirados intencionalmente de um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, a fim de evidenciar como esse tipo de informação tem sido mais disponibilizado à população em geral. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mais-da-metade-dos-alunos-do-3-ano-do-fundamental-tem-nivel-insuficiente-em-provas-de-leitura-matematica-21989592>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

de sua escola e estimule suas capacidades inovadoras em uma nova arquitetura institucional. (SILVA, 2016, p.33)

É nesse contexto, de questões urgentes, envolvendo a alfabetização e os professores alfabetizadores, em que se analisa, no próximo capítulo, o universo de surgimento e de funcionamento do PNAIC, encaminhando discussões no sentido de evidenciar a importância de avaliações robustas¹⁷ dessas iniciativas de formação.

¹⁷ Consideram-se avaliações robustas aquelas que apresentam alta validade interna e externa, com clareza de critérios e rigor metodológico adotados em sua execução (CANO, 2006).

CAPÍTULO 2 – O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – ORIGEM E TRAJETÓRIA

2.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONTEXTO E ORIGEM

Temos hoje nos jornais uma pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) mostrando que 43% das crianças do terceiro ano da escola não sabem ler nem escrever. Esse dado é absolutamente desastroso. Não há nenhuma razão técnica para que uma criança, aos sete anos de idade, não saiba ler nem escrever. A metodologia de ensino e os procedimentos são conhecidos. Os países do mundo inteiro fazem isso há mais de 100 anos, e o Brasil continua tendo uma taxa de fracasso que é uma verdadeira tragédia. Cerca de 40% das crianças, no terceiro ano escolar, não sabem ler nem escrever e vão ficar prejudicadas pelo resto da vida nesse aspecto (SCHWARTZMAN, 2012, p.60).

(...) Os dados da ANA mostram que o índice de alunos com nível insuficiente de leitura em 2016 correspondia a 54,73%. Em 2014, o número estava em 56,17%, o que pode ser considerado uma estagnação na melhoria das taxas. Pela classificação, alunos nos níveis insuficientes não conseguem realizar tarefas como identificar informações explícitas localizadas no meio ou no fim de um texto, escrever corretamente palavras com diferentes estruturas silábicas ou fazer contas de subtração com números maiores ou iguais a 100 (Fonte: EBC Agência Brasil, 29/10/17)¹⁸.

Abre-se este capítulo com duas citações. A primeira, de 2012, ano da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, a segunda, de 2017, ano de realização dessa pesquisa. Ao compará-las, percebe-se que nos últimos cinco anos se avançou pouco ou quase nada.

Os índices do analfabetismo escolar, e aqui, chama-se a atenção para o termo, eram e continuam sendo alarmantes, no Brasil. Fala-se do analfabetismo de crianças e jovens que, apesar de frequentarem a escola e serem promovidos, mostram-se incapazes de leitura e escrita autônomas ao final do ciclo de alfabetização. Segundo o MEC, nos primeiros três anos do ensino fundamental, a criança deve adquirir as capacidades de leitura e escrita, dominando o sistema alfabético para tanto. Falhas no processo de alfabetização, que deve ser concluído até o 3º ano do ciclo¹⁹, comprometem a trajetória escolar e de aprendizagem dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2003). Aos oito anos, milhares de crianças brasileiras já estão numa espécie de grupo de risco, expostas a dificuldades que poderão comprometer suas

¹⁸ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/brasil-pode-levar-76-anos-para-adequar-nivel-de-leitura-de-todos-os-alunos>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

¹⁹ Na Portaria original, de 2012, a referência era aos oito anos de idade, o que suscitou uma polêmica no campo educacional sobre qual seria a idade adequada para a conclusão da alfabetização. Essa questão será abordada adiante.

histórias de vida e escolar dali em diante. Se isso não pode ser entendido como a raiz da desigualdade e da exclusão social, decerto é um fator que agrava, de forma drástica, as desvantagens sociais dos estratos mais pobres da população.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nasce do reconhecimento desse importante desafio que precisa ser enfrentado pela educação pública no Brasil: grande parte das crianças brasileiras conclui o ciclo de alfabetização sem que, de fato, estejam plenamente alfabetizadas, com sequelas que serão arrastadas por toda a sua escolaridade, comprometendo até mesmo sua permanência no sistema de ensino. É considerado, portanto, estratégico e decisivo garantir a plena alfabetização dos estudantes até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, aos oito anos de idade. Objetivo considerado bastante largo, tendo em vista que as crianças de grupos sociais mais abastados o cumprem bem antes dessa idade.

Nesse sentido, Mortatti afirma que:

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos (MORTATTI, 2010, p.340).

O Pacto é definido como um compromisso formal e solidário assumido pelos entes federados (Governos Federal, Distrito Federal, estados e municípios), desde 2012. O PNAIC responde à Meta 5, do Plano Nacional da Educação, que define a obrigatoriedade da alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A título de esclarecimento e de rigor conceitual, para este estudo, adotou-se o termo programa²⁰ para se referir ao PNAIC, considerado parte de uma política educacional voltada à educação básica e, mais especificamente, à alfabetização escolar.

Considera-se, ainda, que programa é:

Uma intervenção sistemática planejada com o objetivo de atingir uma mudança na realidade social. Por exemplo, um programa para diminuir o consumo de drogas ou para diminuir o número de acidentes de trânsito. Em educação, o programa pode ser uma intervenção para melhorar os resultados escolares de crianças pertencentes a minorias desfavorecidas (CANO, 2006, p.9).

²⁰ A discussão em torno do uso dos termos programa e política surgiu durante o exame de projeto dessa pesquisa, quando uma das professoras da banca avaliadora questionou o uso intercalado de ambos os termos, como se fossem equivalentes, sugerindo uma opção nesse sentido. Essa reflexão foi estimulada pela análise dos 121 trabalhos que compõem a tipologia de estudos, que será apresentada no último capítulo, em que a mesma conduta pode ser observada. Grande parte das produções oscila entre o uso dos dois termos, o que pode sugerir a falta de clareza e diferenciação entre os mesmos para boa parte dos pesquisadores.

A escolha de uso do termo programa também se baseia nos textos dos documentos orientadores, produzidos pelo MEC, de 2015, 2016 e 2017, que tratam o PNAIC sob essa designação. Para Ala-Harja e Helgason (2000), programa é um conjunto de atividades organizadas, que serão concretizadas, respeitando-se cronograma e orçamento e são parte da implementação de políticas.

Já o conceito de política, entendido como *policy*, “não tem um uso padrão e muitas vezes projeta um significado ambíguo” (VAILLANT, 2015, p.34). Para a autora, no que se refere especificamente às políticas educativas, trata-se de “um conjunto de opções coletivas interdependentes associadas às decisões adotadas pelos governos e seus representantes” (VAILLANT, 2015, p.34). Oliveira (2011) ao diferenciar políticas de governo de políticas de Estado, considerando a complexidade dos processos de aprovação e implementação das decisões envolvidas em uma e em outra, esclarece que políticas incluem medidas e programas.

Considera-se que o Pacto teve origem em outros programas exitosos como o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), desenvolvido pelo governo do Ceará, e o Pró-Letramento. O PNAIC é também marcado pela constituição, em 2004, da RENAFOR (Rede Nacional de Formação de Professores).

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC 2015 (BRASIL, 2015), o debate sobre a formação de professores começa muito antes do Pacto. Em 2003, o MEC buscava uma nova orientação para a educação brasileira e novos eixos norteadores foram estabelecidos, a saber: formação de competências, como eixo nuclear e a formação reflexiva, como eixo metodológico. Nesse contexto, a alfabetização assume lugar central no debate educacional acerca da melhoria da qualidade da educação pública. O Programa Toda Criança Aprendendo (TCA), lançado em 2003, que tinha em suas matrizes de referência, quatro linhas de ação prioritárias:

Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e instituir programas de apoio ao letramento. (BRASIL, 2015, p.14)

O referido Programa foi extinto, mas as discussões em torno dele deram origem à Rede Nacional de Formação Continuada. A Rede tinha como base a participação das universidades, investimento público e a concepção de um pacto federativo na articulação das relações educacionais, com base na Constituição de 1988 e em seus Artigos 23 e 211, que “preconizam

o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p.14).

Sobre o PAIC, Gatti (2011), esclarece:

Com base em resultados de pesquisa que revelavam as insuficiências dos currículos dos cursos superiores para formar o(a) professor(a) alfabetizador(a) e a falta de conhecimento dos docentes para alfabetizar, o que se refletia em dificuldades dos alunos da educação básica na leitura, escrita e compreensão de textos, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, formado por diversas entidades da sociedade civil e por cinco universidades do Estado do Ceará, a SEDUC²¹/CE e o Conselho Estadual de Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime-CE) e o UNICEF, criou o PAIC, em 2005. Por meio dele, estabeleceu-se um pacto com os municípios interessados em superar os problemas de aprendizagem escolar (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.243).

O incentivo e a avaliação docentes junto a políticas de gerenciamento do sistema escolar, melhor organização das rotinas escolares e investimento na estrutura das escolas (como acervos das bibliotecas), aliadas a iniciativas de formação continuada dos professores, no que se refere aos aspectos de metodologia da alfabetização e de formação do professor-leitor, por exemplo, compunham o bojo do PAIC (GATTI *et al.*, 2011).

Entretanto, há uma diferença que merece relevo: o PAIC tinha como parceiros a UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDM-CE, SECULT²² e o Fórum de Educação Infantil do Ceará, apoiados pela Secretaria Estadual de Educação. Já o PNAIC, possui as universidades públicas como peça-chave na construção e desenvolvimento de materiais para a formação de professores (ALMEIDA, 2016).

Em relação ao Pró-Letramento, Silva (2016) afirma que, considerado um programa exitoso, é referência direta e inspiração ao PNAIC, diante dos resultados alcançados no IDEB e na Prova Brasil, de 2007 e 2009, que superaram as expectativas à época. Como os resultados das avaliações em larga escala vêm ganhando grande visibilidade, os dados por elas gerados têm sido decisivos na definição de políticas e programas sociais, pois seus resultados definem e configuram os problemas a serem enfrentados em educação, bem como as reformas a serem empreendidas.

²¹ Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

²² UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância; APRECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará; UNDIME/CE, União Nacional dos Dirigentes Municipais do Ceará; APDM CE, Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Ceará; SECULT, Secretaria de Cultura do Ceará

O Pró-Letramento foi lançado em 2005 e estava dirigido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como parte integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, “sendo reeditado em 2007, constituindo as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação” (SILVA, 2016, p.24). O objetivo principal do programa estava relacionado à elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, a partir da oferta de suporte à ação pedagógica dos professores. “Para tanto, o programa buscou desenvolver uma cultura de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de Educação e escolas públicas dos sistemas de ensino” (SILVA, 2016, p.24).

O PNAIC preserva, portanto, em seu desenho, a herança do funcionamento da formação em rede, mas ganha mais foco ao dirigir-se diretamente aos alfabetizadores e maior capilaridade, tendo em vista sua abrangência diante do número de adesões de estados e municípios. Sendo assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa avança no sentido de formalizar procedimentos de colaboração entre os entes federados no que diz respeito a funções de instituições e profissionais e uso de verbas.

Constant (2017, p.10) define o PNAIC como uma “política híbrida”, que congrega experiências educacionais brasileiras de 1995 a 2014, com base, principalmente, na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu Artigo 87, inciso II, parágrafo único. Segundo a autora, além da Constituição e da LDB, o contexto do PNAIC é marcado por documentos norteadores como os do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006); Plano de Desenvolvimento da Educação, Artigo 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Artigo 1º, parágrafo único e do artigo 2º do Decreto nº 7.084 de 2010, referente ao Programa Nacional do Livro Didático.

Sobre o histórico do Pacto, Silva (2016) destaca ainda que:

[...] prosseguindo com as propostas para o campo da educação e com a agenda reformista, no governo Dilma Rousseff (2010-2014) foram retomados programas implementados durante o governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e criados outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (2011) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (SILVA, 2012, p.24).

Santos (2014) amplia essa perspectiva ao sinalizar que, ao se considerar o Pacto, em uma perspectiva internacional, “veremos que ele também é parte das ações do Estado brasileiro para tentar cumprir um compromisso assumido no Acordo de Dacar (Senegal), assinado no ano

de 2000” (SANTOS, 2014, p.31). Tal acordo previa a implementação de várias estratégias, com vistas a um plano de metas referente à expansão dos cuidados com a primeira infância, entre outros compromissos, a ser alcançado até 2015.

Embora inspirado em programas exitosos e comprometido com metas nacionais e internacionais, o PNAIC, cogita-se, será substituído em breve pelo Programa Mais Alfabetização²³, o que sugere que ainda se vive, no Brasil, a era das políticas de governo em que se assiste ao zigue-zague²⁴ (CUNHA, 1991) de iniciativas que arrastam muitos investimentos dos cofres públicos sem que se saiba ao certo seus efeitos. Esse se constitui em um dos grandes desafios dessa pesquisa: apontar para a necessidade de estudos de impacto robustos, que auxiliem na tomada de decisão com vistas à melhoria da aprendizagem das crianças.

O Pacto também está diretamente relacionado ao cumprimento da Meta 2, do PNE, que estabelece a universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos, com a garantia de que cumpram essa etapa na idade recomendada. Afinal, se a alfabetização não se consolidar, o prosseguimento dos estudos estará severamente comprometido.

Segundo o MEC (Documento Orientador do PNAIC, 2017)²⁵, a alfabetização é compreendida como chave para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos” (BRASIL, 2017, p.3), objetivo que compõe o Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, da qual o Brasil é signatário. Nesse sentido, o Governo Federal conclama, no Documento Orientador do PNAIC, “docentes, gestores e instituições formadoras a esse compromisso ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (BRASIL, 2017, p.3).

Para atingir esses objetivos, as ações do PNAIC incluem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que seu principal eixo de atuação é a formação continuada dos

²³ O Programa Mais Alfabetização, parte da Política Nacional de Alfabetização, pretende atender, a partir de 2018, 4,6 milhões de alunos com a presença de assistentes de alfabetização, que trabalharão em conjunto com os professores em sala de aula. A expectativa é contar com 200 mil turmas em todos os municípios brasileiros, entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. O investimento será de R\$ 523 milhões em 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=56321>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

²⁴ O termo refere-se à descontinuidade das políticas educacionais, fenômeno anterior à década de 1990 e intensificado a partir de então.

²⁵ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

alfabetizadores. A formação continuada é complementada por outros três eixos, a saber: Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Gestão.

No Artigo 5º, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que cria o Pacto, também são declarados os objetivos de suas ações, sob a assinatura do então Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva:

- 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;
- II- Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V- Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O PNAIC, como visto anteriormente, está em sintonia com as metas 2 e 5 do Plano Nacional de Educação e é uma iniciativa do Governo Federal, a fim de garantir às crianças brasileiras a alfabetização em língua portuguesa e matemática até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC, 2012), cerca de 8 milhões de crianças, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública – o chamado ciclo de alfabetização – seriam beneficiadas com as ações do Programa. Pelos cálculos do Governo Federal, isso significava 400 mil turmas, de 108 mil escolas de todo o Brasil e um investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões²⁶.

O eixo principal do PNAIC está assentado na oferta de cursos de formação continuada previstos, inicialmente, para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também previu a distribuição de mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos.

O esforço coordenado tinha a finalidade de reverter o cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas, até os oito anos, chegava a 15,2% – de acordo com dados do Censo, de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷.

²⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18216>. Acesso em: 15 nov. 2017.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18216>. Acesso em: 03 fev. 2018.

O boletim de adesões, divulgado no dia 08 de novembro de 2012, ano de criação do PNAIC, totalizava um percentual de 94,72% dos municípios brasileiros que fariam parte do Programa, conforme tabela, a seguir:

Tabela 5 – Adesão de estados, Distrito Federal e municípios ao PNAIC/ 2012

UF	Adesão do Estado	% de adesão dos municípios
Acre	SIM	100%
Alagoas	SIM	100%
Amazonas	SIM	95,16%
Amapá	SIM	93,75
Bahia	SIM	100%
Ceará	SIM	98,37%
Distrito Federal	SIM	Não se aplica
Espírito Santo	SIM	100%
Goiás	SIM	93,50%
Maranhão	SIM	90,78%
Minas Gerais	SIM	92,85%
Mato Grosso do Sul	SIM	100%
Mato Grosso	SIM	97,16%
Pará	SIM	99,30%
Paraíba	SIM	98,65%
Pernambuco	SIM	99,46%
Piauí	SIM	100%
Paraná	SIM	99,50%
Rio de Janeiro	SIM	98,91%
Rio Grande do Norte	SIM	95,21%
Rondônia	SIM	94,23%
Roraima	SIM	100%
Rio Grande do Sul	SIM	91,53%
Santa Catarina	SIM	88,74%
Sergipe	SIM	89,33%
São Paulo	SIM	88,37%
Tocantins	SIM	94,24%

Fonte: MEC (2012). Reelaborado pela autora²⁸

Enfatizando a magnitude do Pacto, Constant (2017), coordenadora do PNAIC, no estado do Rio de Janeiro, destaca que, em 2013, ano da primeira formação, contava-se com a adesão de 12 mil professores e a participação de 800 orientadores de estudo²⁹.

O relatório do 1º ciclo de monitoramento do PNE (2014 – 2016), ao considerar os resultados da ANA de 2014, revelaria que o desafio da alfabetização continuava urgente e complexo: melhorar os níveis de proficiência em leitura, escrita e Matemática de cerca de mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos de alfabetização e letramento iniciais, só desenvolveram habilidades elementares nessa dimensão absolutamente essencial para a

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11900-adesoes-pacto-081112-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2018.

²⁹ O Orientador de Estudo é aquele que faz a formação do professor alfabetizador.

continuidade das aprendizagens ao longo da escolaridade. Os resultados negativos seriam confirmados em 2016.

Na avaliação de Callegari ³⁰ (2015), com o PNAIC, uma base curricular nacional comum foi definida e materiais de apoio didático e de literatura infantil foram distribuídos para todas as escolas públicas. Também foi estabelecido um sistema de avaliação, a ANA, que é censitária e realizada anualmente. Em princípio, os relatórios com informações detalhadas seriam devolvidos às escolas para que os educadores pudessem trabalhar revendo suas estratégias e planos pedagógicos. Callegari (2015) apresentava alguns questionamentos: “será que isso está sendo feito adequadamente? Quais atitudes têm sido tomadas a partir do exame desses dados? As secretarias de Educação e as universidades estão atentas e fazendo a sua parte?”³¹.

Como visto anteriormente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) contemplam o tema da alfabetização e o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do Artigo 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024) também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental” (PNE, 2014)³². A Meta número 5 compõe o bloco de metas consideradas estruturantes, voltadas à garantia do direito à educação básica de qualidade, o que inclui acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (PNE, 2014) e as ações do Pacto se configuram como um conjunto articulado de materiais, referências curriculares e pedagógicas e programas, que visam a contribuir para a qualidade da alfabetização e letramento e da aprendizagem da matemática nos anos iniciais da Educação Básica. Veloso (2011) argumenta, nesse sentido, que experiências educacionais bem-sucedidas observadas na América Latina (VALVERDE, 2009 *apud* VELOSO, 2011) caracterizam-se por estabelecer uma articulação eficiente entre metas objetivas de aprendizagem, integradas com estrutura curricular, avaliação, material pedagógico e formação inicial e continuada dos professores.

³⁰ Cesar Callegari, é sociólogo e membro do Conselho Nacional de Educação. Foi Secretário de Educação Básica do MEC, responsável pela organização do PNAIC em 2012 e Secretário Municipal de Educação de São Paulo (2013/2014). É presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA – <www.ibsa.org.br>.

³¹ Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2015/06/radicalizar-o-pacto-pelas-criancas-do-brasil/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

³² Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

O PNAIC se destina a escolas urbanas e rurais e o conjunto de suas ações, declarado na Portaria nº 1094, de 30 de setembro de 2016, sobre a articulação dos diversos níveis de atuação, é assim definido:

- I - Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2016).

Considerando que a adesão ao Pacto representa um compromisso dos entes governamentais – Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios – no sentido de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, até os oito anos de idade ou até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização, são conduzidas duas discussões julgadas pertinentes nesse momento para, posteriormente, analisarem-se os eixos de atuação do PNAIC.

2.2 O QUE SE ENTENDE POR ALFABETIZAR E OS DESAFIOS DO LETRAMENTO

Segundo Soares (2017), “talvez muito da inocuidade das discussões em torno da qualidade da alfabetização no Brasil se dê por falta de clareza na configuração do próprio objeto, ou seja, ainda não se conseguiu um consenso sobre o que é alfabetização” (SOARES, 2017, p.52).

Segundo o que é declarado no Observatório do PNE, a criança é considerada alfabetizada quando:

[...] se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserida. Para cada ano de escolaridade, há diferentes expectativas em relação a essas capacidades, que precisam ser consideradas nos momentos de planejamento e de análise do desempenho de alunos e da escola.³³

No atual Documento Orientador do Pacto, PNAIC em Ação 2017, encontra-se, no que se refere à alfabetização, que a Secretaria da Educação Básica (SEB) a compreende “como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral” (BRASIL, 2017, p.12), voltada à inserção da criança em um ambiente seguro, lúdico e favorável a novas aprendizagens. Esse processo deverá estar articulado com a experiência de

³³ Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

valores como “curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI” (BRASIL, 2017, p.12).

Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como uma das prioridades nacionais no atual contexto e o professor alfabetizador exerce papel fundamental na formação da criança para o pleno exercício da cidadania. Para tanto, o profissional precisa de ter domínio do que ensina e de como ensina, não basta reproduzir métodos que tenham como objetivo somente o domínio de um código linguístico. Espera-se que o docente tenha clareza sobre a concepção de alfabetização que fundamenta sua prática.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a proposta envolve:

[...] Ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (MEC, 2016)³⁴.

As discussões em torno dessa questão se assentam, sobretudo, no debate sobre alfabetização e letramento, sendo este último um conceito incorporado mais recentemente:

A partir especialmente dos estudos e propostas de Magda Soares, sabe-se que os primeiros registros de uso do termo letramento, no Brasil, são creditados a Mary Kato e a Leda Tfouni. Mas o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni, Kleiman e Soares. Inicialmente restrita ao âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos, a palavra teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos de 1990, sendo já de uso comum entre educadores (MORTATTI, 2010, p.332).

Segundo Soares (2017), alfabetização e letramento são termos indissociáveis, tanto na perspectiva teórica, quanto na da prática pedagógica. Alfabetizar se refere ao domínio do sistema grafofônico, à aquisição do sistema tradicional de escrita - o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação, o que em uma abordagem tradicional, precederia o letramento, que é o uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Numa abordagem mais atual, Soares (2017) afirma que os dois processos são simultâneos, indissociáveis e interdependentes. Poderia-se até pressupor que o letramento pudesse incluir a alfabetização e vice-versa, caso os termos fossem entendidos numa compreensão mais ampla de ambos os momentos que compõem a aquisição do sistema da língua escrita. Entretanto, a autora defende a conveniência de manter a coexistência dos termos, profundamente articulados, tendo como benefício o

³⁴ Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

fato de se distinguirem tanto em relação à natureza do fenômeno, fundamentalmente diferente, quanto aos conhecimentos, habilidades e competências distintas mobilizados para ambos, que exigem procedimentos de ensino também diferenciados.

Em documento enviado ao MEC, em dezembro último (2017), um grupo de especialistas define o que entende por alfabetização, contestando o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente homologado:

Alfabetizar consiste em apropriar-se das regras de funcionamento do código alfabético para poder ler e escrever. Em outras palavras, alfabetizar é fazer as crianças compreenderem o princípio alfabético e adquirir o conhecimento necessário para aplicar as regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema nas atividades, respectivamente, de decodificação (na leitura) e recodificação (escrita) (OLIVEIRA *et al.*, 2017)

Enfim, mais uma questão/desafio que se coloca aos alfabetizadores e ao campo: preparar crianças que, além de alfabetizadas, sejam letradas, ou seja, que uma vez tendo dominado o sistema alfabético de escrita e leitura, sejam capazes de utilizá-lo como estratégia de interação social, traduzidas em ganhos tanto para o próprio sujeito, quanto para o grupo social, numa perspectiva individual e coletiva. Essa discussão importa no sentido de que pode representar a marginalização daqueles que, mesmo considerados alfabetizados, podem não fazer uso do código para efetivar sua participação em práticas sociais. Tendo em vista que a sociedade se torna cada vez mais grafocêntrica, esse aspecto complica ainda mais a inserção social, em que está implícito o debate sobre o domínio de um sistema alfabético versus o domínio das coisas do mundo.

2.3 QUAL É A IDADE CERTA?

O surgimento do Pacto trouxe à tona muitas discussões e uma das mais acirradas girava em torno da questão referente à idade certa. O mais recente Documento Orientador do Pacto – PNAIC em Ação 2017, já não enfatiza tanto a idade, quando se trata da conclusão do processo. Fala-se mais em concluir a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, esse continua sendo um debate importante, pois o mais recente documento da área, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, recentemente homologada no Congresso Nacional, traz em seu bojo a determinação de alfabetizar as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, o que geralmente ocorre aos 7 anos.

A resposta a essa questão – qual é a idade certa para alfabetizar? – pode ser pensada a partir de diferentes perspectivas. Mas, em todas elas, serão encontradas divergências e, por

vezes, contradições. Pode-se prosseguir analisando os documentos emitidos pelo Ministério da Educação.

Como visto anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (2017)³⁵ prevê que as crianças deverão estar aptas a ler e escrever até o 2º ano do Ensino Fundamental, o que ocorre, geralmente, até os 7 anos. Já as diretrizes curriculares vigentes (BRASIL, 2013)³⁶ estabelecem que o período da alfabetização será organizado pelas escolas até o 3º ano do ensino fundamental, em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), através da Meta 5. É esse também o prazo previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2017)³⁷.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais atual da área, homologado em dezembro de 2017, deve-se observar que:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017, p.7).

A BNCC está vinculada aos propósitos comprometidos com a formação humana “integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, a partir de “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2017) e orienta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2017).

Em recente entrevista, o secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, disse ao *Jornal do Brasil* (12/09/2017):

“As crianças mais ricas já estão plenamente alfabetizadas ao final do 2º ano. Por que não devemos brigar pelo direito para as crianças que mais precisam? A convicção do

³⁵ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

³⁶ Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2018.

³⁷ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MEC está mantida neste sentido. Qualquer posição que vier do CNE o Ministério vai avaliar, mas hoje temos essa convicção desse ponto internamente no ministério” (...).³⁸

Ao se refletir sobre qual é a idade certa também se pode pensar, mesmo que brevemente, sobre como se dá o processo de alfabetização em outros países. Entende-se que seria muita pretensão oferecer respostas nesse sentido no âmbito desse estudo. A ideia é apenas propor material para mais perguntas, na tentativa de investigar, em pesquisas futuras, as bases científicas que estão por trás das escolhas feitas por outras nações e pelo Brasil.

Oliveira (2017) informa que:

Em todos os países desenvolvidos, a alfabetização começa no primeiro ano escolar – mas a idade de as crianças entrarem na escola varia dos 5 anos, em países como a Inglaterra e os EUA, a 7 anos, em países como a Finlândia. A duração do processo de alfabetização depende de características da língua e das dificuldades que isso cria para o processo de alfabetizar, e varia de alguns meses, como na Itália e Finlândia, a dois ou mais anos, como na França ou países de língua inglesa. O que é comum entre eles? Alfabetizar é a missão mais importante do início da escolarização.³⁹

Em Portugal, interessante pela proximidade da língua, o processo de alfabetização tem início aos cinco, seis anos de idade com a entrada no primeiro ciclo de escolaridade, com avanços progressivos na indicação das habilidades a serem construídas, conforme se pode observar no documento “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, disponível na página do Ministério da Educação daquele país:

Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas. Como explicita José Morais (2012b), «para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas. Começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras». Esta é uma das primeiras realidades do ensino do Português no 1.º Ciclo: o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica (PORTUGAL, 2015)⁴⁰.

³⁸ Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/09/12/mec-diz-que-nao-abrira-mao-de-antecipar-alfabetizacao-ate-o-2o-ano/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

³⁹ Disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/em-que-idade-as-criancas-devem-ser-alfabetizadas/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Em Cuba, que erradicou o analfabetismo, enfrentando sérios problemas econômicos e é referência internacional no tema, sucesso reconhecido pela UNESCO, as crianças, normalmente, chegam alfabetizadas à escola para a entrada na Educação Primária, iniciada aos 6 anos. Antes disso, de 0 a 5 anos os pequenos são atendidos pela Educação Pré-Escolar, que tem como objetivos fundamentais: “garantir o desenvolvimento integral das crianças na ordem física, intelectual, moral e estética, além de proporcionar uma preparação adequada para o futuro aprendizado escolar” (LÓPEZ, 2011, p.60). López esclarece ainda:

Das crianças dessa faixa etária, 99,5% são atendidos por esse subsistema, no qual 68,5% das crianças entre 0 e 5 anos o seguem por meio do “Programa Eduque o seu Filho⁴¹”, promovido por vias não formais, com a participação da família e da comunidade; 17% nos círculos infantis, que são instituições especializadas que assistem mais de 116.106 crianças, e o grau pré-escolar, em que estão matriculadas todas as crianças a partir dos 5 anos, cifra que representa 14% da população do país (LÓPEZ, 2011, p.60).

Cuba tem conseguido “um índice de eficiência de 99,3%, o que significa que praticamente todos os alunos que cursam a escola primária não só transitam por ela, mas também concluem seus cursos, o que lhes permite passar para o nível seguinte” (LÓPEZ, 2011, p.60).

Ainda sobre as conquistas de Cuba, mas no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, vale também buscar informações sobre Leonela Relis Ainue, premiada pela UNESCO com o método Yo, sí puedo (Sim, eu posso), que alfabetizou mais de 8 milhões de pessoas no mundo (LÓPEZ, 2011; RODRÍGUEZ, 2010). No Brasil, em breve pesquisa, o método vem sendo utilizado na alfabetização de adultos, no Maranhão, principalmente⁴².

Soares (2017), nome de referência no país, quando se trata de alfabetização, entende que atividades tanto de alfabetização quanto de letramento devem estar presentes na rotina das crianças, desde a Educação Infantil.

⁴¹ O Programa “Educa a tu Hijo” é resultado de um estudo experimental, longitudinal, que acompanhou, durante 5 anos, crianças divididas em grupos experimental (o que recebe o tratamento) e de controle (o grupo que não recebe o tratamento), a fim de observar os impactos de práticas de cuidado a crianças de 0 a 6 anos. Após esse período, o programa foi implementado em alguns municípios e, posteriormente, em todo o país. Trata-se de um conjunto de ações educativas realizadas no ambiente familiar, desde a gravidez, que permitem elevar o nível de preparação psicológica e pedagógica das crianças com o apoio de outros setores sociais da comunidade. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?s=sim+eu+posso>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

⁴² Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?s=sim+eu+posso>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de educação infantil, as crianças de 4, 5 anos, com poucas exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético, se orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas [...] (SOARES, 2017, p.142).

É curioso observar também que “alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2007) foi o objetivo geral proposto pelo PAIC⁴³, precursor do PNAIC. Nesse sentido, deve-se reiterar que Sobral, berço do PAIC (ABRUCIO, 2016; OLIVEIRA, 2016), continua se destacando em termos de alfabetização no país, conforme informam os dados divulgados pelo Inep.

Tabela 6 – Resultados da ANA 2016 – Dados de Sobral – CE

LEITURA	Sobral - CE
Nível 1 (Até 425 pontos)	3,13%
Nível 2 (De 425 a 525 pontos)	13,34%
Nível 3 (De 525 a 625 pontos)	35,95%
<i>Nível 4 (Mais que 625 pontos)</i>	<i>47,59%</i>
ESCRITA	
Nível 1 (Menor que 350 pontos) – 21, 97%	2,76%
Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	4,83%
Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	1,05%
Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	53,28%
<i>Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)</i>	<i>38,08%</i>
MATEMÁTICA	
Nível 1 (Até 425 pontos)	2,94%
Nível 2 (De 425 a 525 pontos)	13,50%
Nível 3 (De 525 a 575 pontos)	17,64%
<i>Nível 4 (Mais que 575 pontos)</i>	<i>65,92%</i>

Fonte: Inep⁴⁴, reelaborada pela autora

Em relação aos dados contidos na tabela anterior, propõe-se como categorias de análise as faixas mais avançadas de desempenho – nível 4, em leitura e Matemática e nível 5, em escrita, considerando que esse seria o ideal de rendimento para crianças de 8 anos.

Nóvoa (2017), referindo-se ao tema, afirma:

⁴³ O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará, em 2007. Visava oferecer formação continuada aos professores e apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte do Ministério da Educação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

⁴⁴ Disponível em:< <http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

[...] O que me parece importante é inscrevermos, na nossa cultura de todos – professores, alunos, pais, sociedade etc., que não há nenhuma razão, nenhuma, que justifique que, aos 8 anos de idade, uma criança não saiba ler e escrever. Quer dizer, é uma coisa que nós nem devemos discutir, para mim, não se discute, é a mesma coisa que imaginar que uma criança aos 2 anos não deve falar ou com um ano de idade não deve andar (NÓVOA, 2017).

2.4 OS EIXOS DE ATUAÇÃO DO PACTO

As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos, conforme declarado na legislação (BRASIL, 2017): Formação Continuada; Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação; e Gestão. A seguir, analisa-se brevemente, cada um deles, com exceção do eixo central – o da Formação Continuada, foco dessa pesquisa. Nele, pretende-se apresentar um histórico do Programa, considerando seus cinco anos de existência.

2.4.1 A Formação Continuada

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é considerado o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015, p.21)⁴⁵, e mais de 90% das bolsas da ação orçamentária do Governo Federal foram dirigidos a ele e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2014 (BRASIL, 2015, p.151)⁴⁶.

A formação continuada de professores alfabetizadores é considerada como elemento central no PNAIC, conforme se pode observar:

Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (PNAIC em Ação 2016)⁴⁷.

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, com base nos seguintes princípios:

⁴⁵Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/66-apresentacao>>. Acesso em: 20 mar.2018.

⁴⁶ Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=9551670>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁴⁷Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p.27)⁴⁸

Nessa dinâmica, cabe às universidades a preparação dos Formadores locais que, por sua vez, realizam a formação dos Orientadores de Estudo, que são os responsáveis pelos encontros com os alfabetizadores.

Em sua versão original, a proposta de formação continuada, iniciada em 2013, previa curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas anuais, com base no programa Pró-Letramento⁴⁹, cuja metodologia propunha estudos e atividades práticas.

Entretanto, na Portaria nº 1094, de 30 de setembro de 2016, no Artigo 12, ao descrever as atribuições das instituições formadoras, em seu inciso IV, esta dispõe que os cursistas poderiam receber seus certificados ao concluírem a formação em serviço, incluindo na carga horária dessa formação:

[...] não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores (BRASIL, 2016).

⁴⁸ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/66-apresentacao>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁴⁹ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é definido como um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa era realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios e atualmente está desativado.

De 2013 a 2015, o desenho do Pacto pode ser observado na seguinte ilustração:

Figura 1 - Estrutura hierárquica do Pacto de 2013 a 2015



Fonte: adaptado de ALMEIDA, 2016.

O desenho do PNAIC, de 2013 a 2015, traduzia uma perspectiva de maior integração, em que as universidades gerenciavam a formação e eram responsáveis por todo o processo: faziam a escolha dos formadores, articulavam a estrutura dos cursos nas cidades, definiam a forma de atendimento aos professores, providenciavam o envio da verba, “tudo era com a universidade” (CONSTANT, 2017). A partir de 2016, o Comitê Gestor, que antes tinha a tarefa de acompanhar e avaliar o Programa, passou a ter uma espécie de “chancela” e a SEDUC ganhou poder para aprovar as propostas das universidades para as formações. Isso mudou radicalmente o desenho do Pacto, retirando a autonomia da Instituição de Ensino Superior (IES) e empobrecendo a integração estabelecida entre elas. Na época, havia 39 universidades (estaduais e federais) envolvidas no processo (CONSTANT, 2017).

Em relação à participação das universidades em iniciativas governamentais, Mortatti (2010) afirma:

Especificamente em relação à alfabetização, a partir da década de 1980, inicialmente no âmbito de secretarias estaduais de educação e, a partir da década de 1990, também em âmbito federal, esse tipo de parceria entre órgãos da administração pública e universidades públicas, como já apontei, passou a integrar o movimento de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas, de acordo com as quais se reafirmava a importância estratégica da alfabetização para a consecução dos ideais de redemocratização do país (MORTATTI, 2010, p.337).

A partir de 2016, a legislação passou a definir a ampliação da formação continuada que, além dos profissionais envolvidos inicialmente, incluiria agora os coordenadores pedagógicos⁵⁰ das escolas participantes e a formação dos coordenadores estaduais, da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)⁵¹, regionais e locais, participantes das ações de formação em serviço dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, o documento PNAIC em Ação 2016⁵² confirma essa demanda:

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento (BRASIL, 2016).

O PNAIC garantia ainda, até 2016, bolsas aos profissionais participantes da formação continuada, inclusive aos alfabetizadores, cujos valores vigentes, na época, são apresentados na tabela, a seguir:

Tabela 7 – Valores das bolsas do PNAIC, em 2016

	Perfil	Número de participantes	Valor da bolsa
Equipe de gestão	Coordenador Estadual	1 por estado	R\$ 2000,00
	Coordenador Undime	1 por estado	R\$ 2000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1400,00
	Coordenador Local	1 por município	R\$ 1200,00
Equipe de formação	Coordenador geral da instituição formadora	1 por instituição formadora	R\$ 2000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora, 1 para cada área de formação: gestão; e alfabetização e letramento	R\$ 1400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores 1 para 30 Orientadores de estudo	R\$ 1100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1200,00

⁵⁰ Foram identificados pelo menos dois trabalhos, em nosso processo de pesquisa, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, sinalizando para a importância da participação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada do PNAIC (SANTOS, 2015; ACOSTA, 2016), indicando que eles seriam elementos decisivos na concretização da proposta do Pacto nas escolas.

⁵¹ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Disponível em: <<https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

⁵² Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

	Orientadores de estudo	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O número de vagas ofertadas variava conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

Fonte: PNAIC em Ação 2016⁵³

Destaca-se que, de acordo com o que é apresentado no Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2016), houve modificações na proposta do Pacto para o trimestre final do ano de 2016. Tal proposta, que se configurou como um investimento especial na implementação de estratégias didático-pedagógicas, que efetivamente conduzissem à consolidação das competências e habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização, foram organizadas a partir da análise dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2013 e 2014, das taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, dos registros qualitativos dos professores no SisPacto (Sistema de Monitoramento do Pacto), das avaliações sobre o PNAIC e da articulação com os estudos propostos aos professores-alfabetizadores em formações anteriores.

No que se refere à formação da equipe de coordenadores estaduais, regionais, locais e da Undime, responsável pela “gestão, acompanhamento, definição de metas e avaliação do programa em âmbito local e estadual” (MEC, 2016, p.7) esta ficaria a cargo das instituições formadoras, preferencialmente em serviço e com o suporte de tecnologias. A formação tem como meta preparar esses profissionais para o desempenho de suas atribuições, que, entre outras, referem-se à:

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

⁵³ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

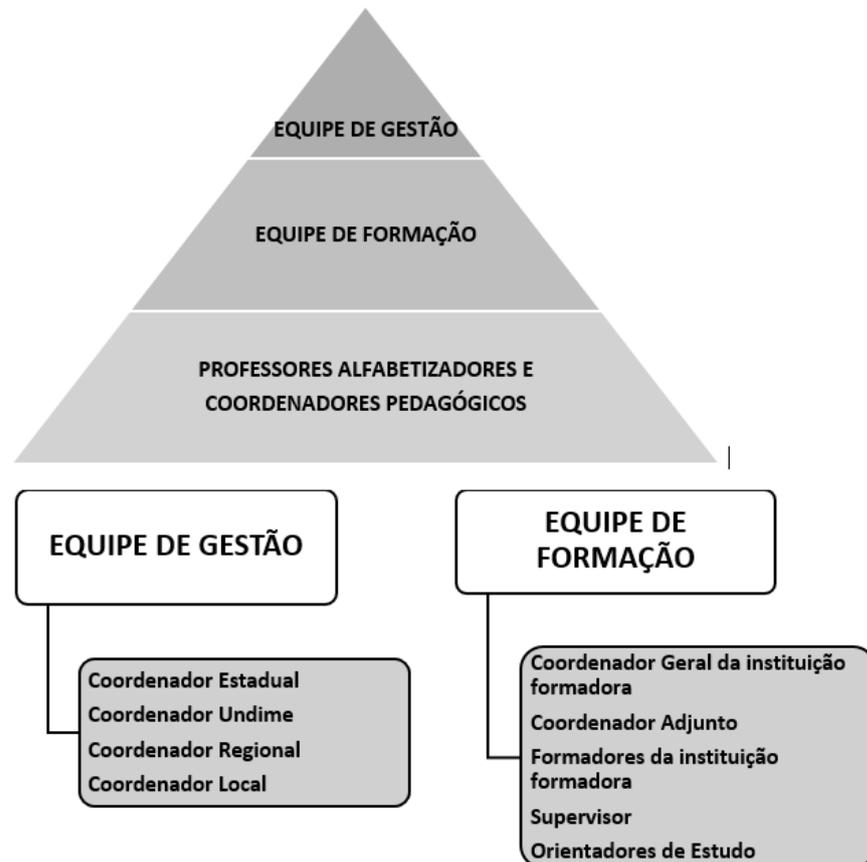
Como já sinalizado anteriormente, amplia-se o eixo formação continuada neste novo ciclo do programa, conforme declarado no PNAIC em Ação 2016 - Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores (MEC, 2016).

Percebe-se também nos documentos mais recentes do PNAIC tendência à ampliação das políticas de responsabilização (*accountability*), referentes aos entes federados e, sobretudo, às escolas e professores participantes. É sabido que a área de Educação não costuma receber passivamente essas propostas, considerando-as expressão genuína da lógica mercadológica, associando-as à diminuição das atribuições do Estado e ao inchaço cada vez mais intenso da função docente. Nessa perspectiva, Silva (2016) analisa:

Ao observarmos os regimes de implementação do PNAIC, constatamos que há uma intensa preocupação de uma docência capaz de atender aos desafios da alfabetização no século XXI. Tal lógica, associa-se a uma busca por práticas inovadoras e diferenciadas aos perfis dos diferentes públicos, regidas pela melhoria do desempenho. (SILVA, 2016, p.31)

Observe a estrutura do Pacto, em 2016, na figura que se segue.

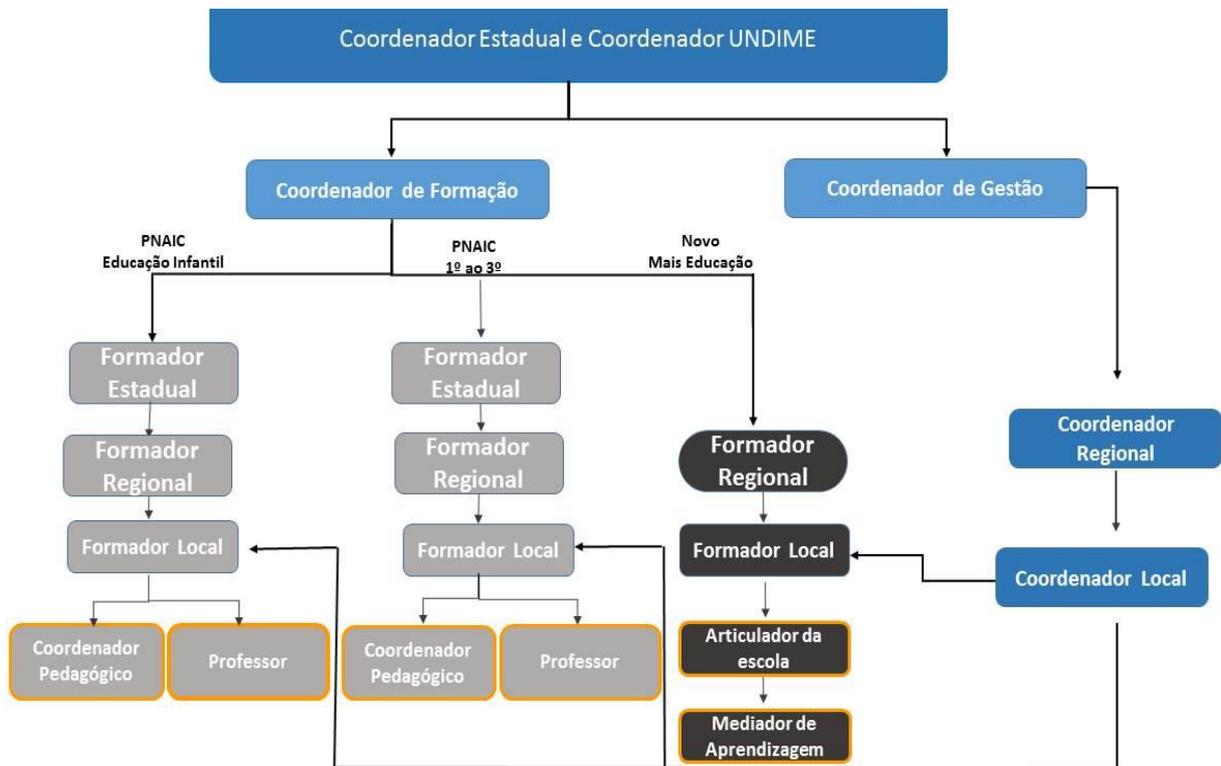
Figura 2 – Estrutura hierárquica do Pacto, em 2016



Fonte: adaptado de Almeida, 2016.

Em 2017, ter-se-ia uma nova alteração no desenho do PNAIC, conforme organograma divulgado nos documentos do MEC (BRASIL, 2017)⁵⁴, apresentado na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Estrutura hierárquica do Pacto em 2017



Fonte: PNAIC 2017⁵⁵

Duas funções foram incorporadas no desenho de 2017: a do Coordenador de Pesquisa e a de Pesquisador. Segundo o que é apresentado no Caderno de Orientação do PNAIC 2017 (BRASIL, 2017), cabe ao Coordenador de Pesquisa acompanhar e documentar aspectos referentes à implementação, gestão, controle e articulação entre os entes federados e, ao final do ciclo de formação, registrar o projeto de pesquisa em formato de relato de caso ou de artigo científico, contribuindo com informações, tendo em vista propostas de aperfeiçoamento da formação continuada e de consolidação da alfabetização das crianças (BRASIL, 2017).

⁵⁴ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Outra mudança significativa na estrutura da formação do PNAIC, em 2017, diz respeito à incorporação de professores da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação (PNME)⁵⁶, conforme o Artigo 17:

A formação continuada ofertada por instituições de ensino superior públicas ou centros de formação de professores regularmente constituídos pelas redes de ensino será ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores e, também, dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME (BRASIL, 2017).

A Portaria 826, de 7 de julho de 2017, que se pronunciava sobre o PNAIC 2017, fora publicada dias antes da entrevista com a Professora Elaine Constant. A coordenadora do Pacto no Estado do Rio de Janeiro se mostrava com muitas incertezas diante das novas demandas de formação. O perfil dos participantes era bastante diversificado e boa parte dos profissionais do Programa Novo Mais Educação era de voluntários, o que poderia gerar questões complexas a serem resolvidas, principalmente, sobre certificação.

Em 2017, a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa somente fora iniciada em novembro, em total descompasso com o ano letivo da Educação Básica, assim como já vinha ocorrendo em outros anos. Em meio a uma expressiva crise política e econômica, o país, mais uma vez, assiste a um cenário nebuloso na educação em que vários programas sociais vêm sendo interrompidos. Entretanto, os dados do PNAIC permaneciam disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), de onde se poderia esperar sua continuidade.

Em 2017, as bolsas dos alfabetizadores foram suspensas e bolsas destinadas a outros atores do Programa, reduzidas, conforme é possível observar na tabela, que se segue.

⁵⁶ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Tabela 8 - Participantes do Pacto e valor das bolsas - 2017

	Perfil	Valor da bolsa
Equipe de gestão	Coordenador Estadual	R\$ 1500,00
	Coordenador Undime	R\$ 1500,00
	Coordenador de Gestão	R\$ 1500,00
	Coordenador Regional	R\$ 1200,00
	Coordenador Local	R\$ 1000,00
Equipe de formação	Coordenador de Formação	R\$ 1500,00
	Formador Estadual	R\$ 1200,00
	Formadores Regional	R\$ 1000,00
	Formador Local	R\$ 750,00
Equipe de pesquisa	Coordenador de Pesquisa	R\$ 1200,00
	Pesquisador	R\$ 400,00

Fonte: MEC, 2017

A tabela, a seguir, resume os números da formação continuada do PNAIC, ao longo de seus cinco anos de existência.

Tabela 9 - 5 anos de PNAIC – Dados comparativos

	2013	2014	2015	2016	2017
NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	313.599	311.916	302.057	248.919	190.000
ÊNFASE DA FORMAÇÃO	Linguagem	Matemática	Temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade	Leitura, escrita e letramento matemático	Diagnóstico de cada sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento.
CARGA HORÁRIA	120 horas	160 horas	80 horas	100 horas	100 horas
INVESTIMENTO	R\$ 1,1 bilhão	R\$ 1,6 bilhão	R\$ 436 milhões para bolsas e materiais	R\$ 340,2 milhões	R\$ 56 milhões em bolsas

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir de dados disponíveis no site do MEC⁵⁷

Constata-se que a grande dificuldade em acessar os dados referentes ao orçamento do Pacto. Com exceção da quantia inicial (2, 7 bilhões de reais, sendo R\$ 1,1 bilhão, em 2013, e

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/governo-repassa-r-56-milhoes-a-bolsas-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

R\$ 1,6 bilhão, em 2014), as informações sobre os investimentos em cada uma das edições não são claras ou facilmente acessíveis e aparecem de forma fragmentada e desconhecida. Foram enviadas várias solicitações à Secretaria de Educação Básica (SEB), através do endereço disponível na página do PNAIC, a fim de se obter informações mais precisas, mas não tivemos resposta satisfatória. Finalmente, a Lei de Acesso à Informação foi utilizada, no endereço eletrônico <esic.cgu.gov.br>, a fim de reunir dados esclarecedores ao leitor sobre a grandiosidade da proposta em termos de recursos públicos e de adesões.

Observe, a seguir, nas tabelas 10 e 11⁵⁸, as informações obtidas, organizadas e emitidas pelo MEC.

Tabela 10 - Investimentos no PNAIC – 2013 a 2017

2013	2014	2015	2016	2017
R\$ 764.302.323,00	R\$ 861.997.969,00	R\$ 350.669.383,80	R\$ 288.023.598,64	R\$ 79.367.373,17

Fonte: MEC, via Lei de Acesso à Informação

Tabela 11 - Perfil dos Participantes – PNAIC – 2017

PERFIL	Número de cadastrados no Sispacto - 2017
Novo Mais Educação - Formador Local	2.817
Novo Mais Educação - Formador Regional	140
PNAIC 1º a 3º - Formador Estadual	66
PNAIC 1º a 3º - Formador Local	14.071
PNAIC 1º a 3º - Formador Regional	571
PNAIC Pré-Escola - Formador Estadual	45
PNAIC Pré-Escola - Formador Local	8.309
PNAIC Pré-Escola - Formador Regional	333
Novo Mais Educação - Articulador da Escola	43.332
Novo Mais Educação - Mediador de Aprendizagem	126.812
PNAIC 1º a 3º - Coordenador Pedagógico	98.219
PNAIC 1º a 3º - Professor Alfabetizador	683.125
PNAIC Pré-Escola - Coordenador Pedagógico	78.272
PNAIC Pré-Escola – Professor	231.719

Fonte: MEC, via Lei de Acesso à Informação

⁵⁸ Os números apresentados nas tabelas 10 e 11 destoam daqueles apresentados na tabela 9, cujas informações estão acessíveis nos materiais e site do Ministério da Educação. Entretanto, julga-se importante divulgar as informações recebidas, a fim de alertar os pesquisadores sobre os recursos de que se pode lançar mão no processo de realização de nossos estudos. No que se refere ao número de adesões, não há certeza de que todos os cadastrados no sistema de monitoramento do Pacto (Sispacto) estariam, de fato, participando das formações, em 2017/18. Quanto aos investimentos, observam-se discrepâncias, mas os valores informados podem se referir, supõe-se, a alguma dimensão específica dos gastos, como o pagamento de bolsas, por exemplo.

Além dos dados apresentados nas tabelas 10 e 11, o MEC informou ainda:

Não houve repasse de recursos em 2012, ano de instituição do PNAIC. O Programa em 2017 passou a contemplar uma ação específica de assistência financeira aos estados para a impressão de materiais de formação e apoio à prática docente que atendam às necessidades de cada ente federado e uma nova estrutura de governança para a gestão envolvendo a atuação conjunta das secretarias estaduais e municipais no monitoramento das ações formativas, que foram ampliadas para atender professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil e articuladores e mediadores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. O período formativo também foi ampliado, passando de três para seis meses, reforçando-se a formação em serviço, com o objetivo de valorizar a escola de educação básica como espaço formativo e garantir que os programas de formação continuada de professores se articulem com o contexto específico de atuação desses profissionais. O PNAIC foi reformulado em 2016 e 2017, conforme Resolução nº 6, de 1º de novembro de 2016 e Resolução nº 12, de 6 de setembro de 2017, disponíveis para consulta no Portal do FNDE (MEC, 2018).

Segundo o Documento Orientador do MEC (BRASIL, 2017), a principal inovação no Programa, em 2017, diz respeito a um maior direcionamento tanto na intencionalidade pedagógica das formações, quanto na atuação dos formadores, a partir da adoção de um modelo que pressupõe o fortalecimento da capacidade institucional local, “reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica” (BRASIL, 2017, p.7).

2.4.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais

O eixo Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais⁵⁹ caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de livros didáticos (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) e obras pedagógicas complementares, manuais do professor, sob responsabilidade de distribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶⁰, jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa,

⁵⁹ Algumas produções selecionadas para essa pesquisa (VARGAS, 2015; SOUZA, 2016; CUNHA, 2016; ZANCHETTA JUNIOR, 2017; BAZZO, CHAGAS, MARTINS FILHO, 2016) se propõem à análise de questões relacionadas a esse eixo e podem ser consultadas por pesquisadores que desejem aprofundar-se no tema.

⁶⁰ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391>. Acesso em: 17 jan. 2018.

distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)⁶¹, obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. O MEC se dispõe ainda a apoiar financeiramente as instituições formadoras, estados e municípios, na produção e reprodução de recursos educacionais abertos destinados à formação continuada de professores, desde que pré-qualificados pelo Ministério da Educação.

2.4.3 Avaliação

O terceiro eixo, “Avaliação”, por sua vez, prevê na Portaria 826, de 7 de julho de 2017:

- III - a) avaliação externa universal ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep;
- b) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo Inep;
- c) avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão;
- d) avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática (BRASIL, 2017).

Sobre o eixo Avaliação, Silva (2016) reforça que o processo avaliativo do PNAIC inclui a “realização da análise do nível de alfabetização dos alunos a partir da qual se pretende acompanhar a eficácia, os resultados do Pacto e implementar soluções corretivas para as deficiências didáticas encontradas em cada localidade” (p.25). A Provinha Brasil também compõe o escopo de avaliações do PNAIC e é anualmente aplicada pelas próprias redes de ensino, em dois momentos: no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Cabe esclarecer que a ANA é uma avaliação externa, que tem como objetivos principais:

- avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional⁶².

Seus resultados, portanto, fornecem três referências importantes: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho,

⁶¹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

⁶² Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

que medem a proficiência dos estudantes nessas três áreas, a ANA agrega informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é censitária, portanto, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e, em se tratando de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. O Inep é responsável pela aplicação e correção das provas e, em 2016, a avaliação teve sua terceira edição, com a participação de todas as escolas públicas urbanas e rurais, que cumpriam o perfil necessário.

Os resultados finais da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são disponibilizados para análise das equipes pedagógicas e de gestão das escolas e redes de ensino e, desde 2014, é publicado um Boletim Escolar, com os resultados finais, e o Painel Educacional, ferramenta que apresenta “informações agregadas sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação” (MEC, 2016), disponibiliza séries históricas, por município e estado.

Em algumas produções analisadas nas bases de dados selecionadas para esta pesquisa foram apontadas várias distorções em relação às avaliações externas, referentes à manipulação das situações de aplicação da prova, gerando dados pouco confiáveis, críticas à estrutura do instrumento, à divulgação e aproveitamento dos resultados etc. (TEIXEIRA, 2017; LUZ, 2017; GONÇALVES E MOTA, 2017; DICKEL, 2016). Entretanto, entende-se que, “embora não se considere que a qualidade do ensino se revele apenas por dados de desempenho escolar, eles são elementos que podem fundamentar algumas reflexões” (GATTI, 2016, p.39). A autora sugere ainda que essas informações sejam alinhadas a variáveis referentes à trajetória e atraso escolar, por exemplo, para compreender melhor os resultados educacionais obtidos (GATTI, 2016).

Embora Castro (2016) corrobore com a ideia de que os dados educacionais coletados pelas avaliações de larga escala não sejam adequados para identificar políticas e práticas educacionais mais eficazes, reforça, por outro lado, que:

A consolidação dos sistemas de avaliação permite monitorar a situação educacional e acompanhar as tendências históricas mediante a aplicação sistemática de testes padronizados, comparáveis ao longo do tempo e entre escolas. Trata-se de um avanço importante na busca de informações confiáveis sobre a qualidade dos sistemas educacionais no Brasil. (CASTRO, 2017, p.8)

2.4.4 Gestão

Finalmente, o eixo “Gestão” caracteriza-se, na Portaria de 826, de 7 de julho de 2017, por definir as responsabilidades quanto à constituição dos Comitês de Gestão Nacional, Estadual e do Distrito Federal, em termos de composição, hierarquia e atribuições, bem como esclarece o apoio e participação de outras instâncias, como: Secretaria de Educação Básica (SEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), de representantes de outros órgãos e entidades, cuja participação o Comitê julgar conveniente e das atribuições do próprio MEC. A principal estratégia da gestão nacional do PNAIC 2017 está voltada ao fortalecimento da autonomia dos entes federados, a fim de favorecer o respeito às especificidades locais e a consequente adaptação da formação às diversas realidades, respeitando-se as necessidades e responsabilidades legais dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Nesta seção ficam também definidos os responsáveis pela aplicação e gerenciamento dos dados referentes aos resultados das escolas da rede participantes na avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil⁶³, Prova Brasil⁶⁴ e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, municípios ou pelas próprias escolas; bem como pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos, acompanhamento, da aprovação e monitoramento das estratégias de gestão nos diversos níveis (estados, Distrito Federal e municípios), reunidos no chamado Plano de Gestão, e das ações de apoio didático-pedagógico organizadas pelas

⁶²A Provinha Brasil, aplicada desde 2008, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. A proposta da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Desde 2014, o MEC tem solicitado o envio dos dados às escolas como forma de obter mais informações sobre o processo de alfabetização. (Disponível em < <http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 20 mai. 2017.)

⁶⁴ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

instituições formadoras, reunidas no Plano de Formação, que integrarão o Plano de Gestão, no seu compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização e letramento dos estudantes (BRASIL, 2017).

Ainda segundo o MEC, conforme declarado no Documento Orientador 2017:

O fortalecimento da governança, por meio das estruturas estaduais, regionais e locais de formação e gestão, direcionadas pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com estrutura paritária de decisão entre União e Estado, busca incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas cheguem à sala de aula, respeitando as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. A intenção é promover a cooperação federativa e apoiar a constituição de equipes de coordenadores vinculados às redes de ensino para que estas assegurem o acompanhamento das ações do programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se também: (a) pela definição de metas a serem alcançadas; e (b) pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios (BRASIL, 2017).

2.5 ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DO PNAIC EM 2017/2018

O trabalho de formação, a ser realizado no formato de oficinas, com duração de 100 horas, é acompanhado pela sugestão de um conjunto de temas, que não exclui outros de interesse local, segundo orientações do MEC, no Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017), e referem-se a questões relacionadas ao perfil de professores e alunos das redes, currículo, cuidados com a infância, o estudo das ciências da natureza e humanas, ludicidade e interdisciplinaridade, literatura infantil, rotinas escolares etc.

Novas orientações são feitas também em relação aos materiais utilizados na formação para os três grupos participantes: coordenadores e professores do ciclo de alfabetização, coordenadores e professores da Educação Infantil e articuladores e mediadores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação. Aos profissionais do ciclo de alfabetização não seriam oferecidos novos materiais, recomendando-se o uso dos cadernos produzidos entre 2013 e 2015. Em contrapartida, o MEC disponibiliza verba destinada aos estados para que produzam materiais em consonância com necessidades e especificidades locais, desde que preencham os requisitos estabelecidos pela Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017. A Educação Infantil tem como referência o material *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), disponibilizado pelo MEC, em formato digital. Para os profissionais do Programa Novo Mais Educação foram oferecidos roteiros de aprendizagem, apresentados também em formato digital, referentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O uso de diversos outros materiais é indicado: os do Projeto

Trilhas, do Alfaetrar/Cenpec, do projeto *Árvore de Livros* e do Portal Ludoeducativo⁶⁵. Um grande conjunto de outros materiais acompanha as indicações anteriores para o Programa Novo Mais Educação:

Materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria. O MEC disponibilizará em portal próprio materiais liberados/licenciados por instituições diversas ou elaborados pelo PNAIC especificamente para os fins tratados neste documento (BRASIL, 2017, p.7).

Todo o processo de desenvolvimento do Pacto tem sido marcado pela aplicação de avaliações processuais, internas e externas e por um sistema de monitoramento de resultados, como já visto anteriormente. Assim, parece relevante ressaltar que nos documentos oficiais do PNAIC há uma preocupação progressiva em incorporar dados quantitativos na reorientação das ações e políticas do Pacto, tais como: resultados de avaliações, dados de fluxo escolar, IDEB etc. Considera-se que esse pode se revelar como um aspecto importante na construção de políticas e programas públicos comprometidos com maior responsabilidade na aplicação dos investimentos e com a conquista da qualidade e equidade em educação, se aliado a outros fatores também importantes, tais como: valorização da profissão docente, investimento na infraestrutura e gestão das escolas.

No Documento Orientador 2017 (BRASIL, 2017), há referências à adesão das redes, que poderá ocorrer de forma parcial, o que aponta, em princípio, para o enfraquecimento do Programa.

Os entes federados deverão avaliar as ações formativas que já existem para integrar o PNAIC com os processos das redes. No caso de impossibilidade dessa articulação, estados e municípios não precisarão aderir à formação em todas as etapas (BRASIL, 2017).

Embora sobre a continuidade do PNAIC parem muitas dúvidas, como a Secretaria de Educação Básica havia publicado no Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017 –, há a preocupação expressa quanto à adoção de práticas de pesquisa que acompanhem o desenvolvimento do Programa: “a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na

⁶⁵ Projeto Trilhas. Ver em <<http://www.portaltrilhas.org.br/>>; Alfaetrar Cenpec Ver em: <https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr_XKEffvRL9hcPCg>; *Árvore de Livros* Ver em: <<https://www.arvoredelivros.com.br/login>>; Portal Ludoeducativo>. Ver em: <<http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e correção de rumos, sempre mantendo o interesse público como norte” (BRASIL, 2017, p.4) e esclarece, nesse sentido:

Em 2017, as instituições formadoras poderão participar do PNAIC com a elaboração de projeto de pesquisa, consolidado em formato de Relato de Caso ou de artigo científico, avaliando a gestão e apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada em serviço e de consolidação da alfabetização das crianças na UF pesquisada (BRASIL, 2017, p.15).

Essa preocupação é confirmada pela Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União, de 05/01/2018 (nº 4, Seção 1, p.15), que institui o Programa Mais Alfabetização, “que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2018). Em seu Capítulo V, das Considerações Finais, Artigo 9, declara-se que o Programa Mais Alfabetização e o PNAIC passam a integrar a Política Nacional de Alfabetização. O Artigo 10 define que o desempenho de unidades escolares consideradas vulneráveis será alvo de avaliações de impacto, tendo como objetivo gerar evidências para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018). E ainda:

Parágrafo único - As amostras para a realização das referidas avaliações de impacto serão definidas com base em características de vulnerabilidade, localização, tamanho e complexidade da gestão, devendo as redes e Unidades Escolares, ao realizarem a adesão ao Programa, estarem cientes de que poderão integrar a amostra.
Art. 11 - O MEC poderá instituir e coordenar redes de pesquisa sobre metodologias e recursos educacionais de fortalecimento e apoio ao processo de alfabetização associadas ao Programa, especialmente nas Unidades Escolares Vulneráveis (BRASIL, 2018).

Os dados dessa pesquisa poderão auxiliar na reflexão sobre a importância e desenho dessas avaliações, de que instituições elas irão partir e, ainda, sobre o papel das universidades nesse cenário, questões que serão abordadas com mais detalhes no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – SITUANDO OS ESTUDOS DE IMPACTO

3.1 ESTUDOS DE IMPACTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

As revisões sistemáticas, assim como os estudos de impacto, estão circunscritas em uma abordagem de práticas e políticas baseadas em evidências que, sabe-se, levantam muitas críticas na área educacional. Talvez isso se deva a um certo radicalismo e militância, que revelam uma “concepção um tanto exagerada sobre o potencial dessas pesquisas”, como aponta Campos (2009, p.278), excessos que também são rejeitados aqui. Os defensores da educação baseada em evidências estão apoiados em estudos experimentais, a partir de amostras aleatórias e acreditam que a educação poderia se beneficiar, assim como a medicina e a agricultura, desse tipo de pesquisa (SLAVIN, 2002). Acredita-se, sim, que esses métodos podem imprimir maior objetividade às decisões sobre políticas e programas e práticas educacionais, se estiverem em sintonia com outros elementos referentes ao recorte do estudo e, assim como quaisquer outros métodos, não serão adequados a todo contexto ou pergunta de pesquisa. Além disso, será importante considerar os custos, a viabilidade, as questões de ordem ética, aspectos que podem comprometer a qualidade da pesquisa. O que se propõe aqui é uma provocação no sentido de fomentar a reflexão e a crítica em relação aos temas, tipos de pesquisa, aos métodos e técnicas adotados, ao uso e divulgação das informações geradas e à necessidade de critérios de avaliação para a produção científica da área e mais, à articulação desejável e necessária entre esses elementos.

Nessa pesquisa, procurou-se, além de construir uma tipologia dos estudos, identificar pesquisas que se propusessem a avaliar o impacto das ações da formação continuada do Pacto e realizar uma avaliação da qualidade das evidências apresentadas por elas.

O PNAIC, desde o seu lançamento, em 2012, apresentava-se como um programa vultoso, com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, a articulação inédita com todas as secretarias estaduais de educação e cerca de 5.271 municípios participantes, envolvendo aproximadamente 8 milhões de alunos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, distribuídos em 400 mil turmas, de 108 mil escolas da rede pública e mais de 300 mil professores. Como admitir não haver avaliações confiáveis e robustas sobre os efeitos de um programa de tamanha abrangência, considerando ainda que o problema que se pretende combater é de enorme gravidade para o país: o analfabetismo escolar que atingia a marca nacional de 15,2% naquele ano?

A finalidade de avaliar um programa social é determinar se o referido programa atingiu ou não os objetivos projetados. No caso do PNAIC, segundo a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe, em seu Artigo 5º, sobre as ações, diretrizes gerais e a ação de formação, o Pacto tem como objetivos:

- 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;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017).

Mas como avaliar um programa social? O ideal seria fazê-lo através de um estudo experimental, situação em que o pesquisador “controla” a introdução da causa (nesse caso de um programa educacional) e aloca de forma aleatória os participantes em dois grupos: grupo experimental – que irá receber o programa; grupo controle – que não irá receber o programa. Na medicina, esse procedimento é bastante comum (testagem de uma vacina ou de uma nova droga, por exemplo) e esses estudos são considerados como “padrão-ouro”. No campo das ciências sociais é comum o uso da estratégia da “fila de espera”, ou seja, o sorteio indica apenas o grupo que irá receber primeiro a intervenção, permitindo assim estimar o impacto da política, garantindo que todos sejam expostos ao referido programa.

Estudos com desenhos experimentais requerem alguns requisitos essenciais, a saber:

1. Que a introdução da causa, da variável que explica o fenômeno, seja feita pelo pesquisador, ela não acontece espontaneamente.
2. O controle rigoroso da situação do experimento, a fim de isolar outras variáveis que possam interferir no processo.
3. Estabelecer a existência, de forma aleatória, de um grupo experimental (o que receberá o tratamento, a intervenção) e de um grupo de controle (o que guarda características semelhantes ao grupo experimental, mas não será submetido à intervenção). Os participantes da pesquisa (indivíduos, escolas etc.) até podem ser escolhidos de forma intencional, mas a distribuição em grupo de controle e experimental precisa ser feita de forma aleatória. Além disso, o ideal é que nenhum dos grupos conheça a sua condição de pertencer ao grupo experimental ou de controle, a fim de evitar interferências que possam comprometer a validade dos resultados.

É fácil perceber que esse tipo de estudo é muitas vezes impossível ou difícil de ser realizado nas Ciências Sociais, tanto por questões de logística, sociais, políticas, quanto por questões éticas. Sendo assim, surge a noção de quase-experimento. O quase-experimento também é bastante eficaz na avaliação de políticas e programas e caracteriza-se por descumprir um dos requisitos necessários a uma pesquisa experimental: o controle do contexto e de outras variáveis é baixo ou inexistente, ou a seleção aleatória das unidades de pesquisa (indivíduos, escolas, hospitais etc.) não é feita. Os estudos quase-experimentais têm contribuído para que os programas possam ser, de fato, avaliados.

No caso do PNAIC, poderia se esperar que, a partir da sua concepção e de seus objetivos, se concebesse um desenho experimental ou quase-experimental para avaliar seus efeitos. Diante da incerteza sobre os efeitos de um programa é desejável que o gestor faça uma implementação inicial em um número reduzido de escolas ou municípios. Isso visa a economizar os recursos públicos finitos e também permite um desenho avaliativo mais robusto. Por exemplo, boa parte das políticas educacionais é realizada a partir da adesão voluntária de municípios e/ou escolas – não é diferente com o PNAIC. Diante desse contexto, é possível sortear entre os atores que desejam participar do programa aqueles que serão contemplados primeiro e os que serão atendidos posteriormente. Essa estratégia permite a construção de uma avaliação experimental com alta validade interna, o que viabiliza compreender os efeitos do programa. É importante lembrar que, antes da realização de uma avaliação, não é possível afirmar que um determinado grupo será prejudicado, caso não receba o programa. É apenas com a avaliação robusta que se pode ter alguma confiança sobre os impactos dos programas educacionais.

E o que se chama de um bom desenho? Aquele que protege os resultados da pesquisa dos fatores que podem enfraquecer sua validade interna (grau de certeza de que o resultado obtido provém da intervenção introduzida) e/ou externa (trata-se do poder de generalização, da possibilidade de estender os resultados a outros momentos, locais e populações), garantindo a relação de causalidade entre as variáveis independente (a variável que explica) e a dependente (a variável a ser explicada)

Segundo Cano (2006), a causalidade carrega sempre um caráter provisório, pois a qualquer momento novas variáveis podem surgir, assim como teorias mais adequadas para explicar a realidade que se estuda. Essa inconclusividade é insatisfatória, mas inevitável. A fim de estabelecer essa relação de causalidade, o caminho mais apropriado seria a realização de experimentos, em que se tenta isolar uma variável capaz de explicar o fenômeno estudado, de modo que se consiga afirmar que ela e apenas ela, explica a mudança ocorrida. Em Ciências Sociais, isso é bastante difícil, mas é possível aproximar-se de resultados mais confiáveis com

a adoção de um grupo controle (mesmo que não equivalentes em expectativa) e com medidas antes e depois da intervenção. Nos estudos de impacto, que foram selecionados e avaliados na dissertação, apenas um deles utilizou grupo controle e nenhum dos estudos pode ser caracterizado como experimento. Será vista adiante uma análise das características dessas pesquisas e de seus procedimentos. Deter-se-á, principalmente, às observações sobre os desenhos das pesquisas nessa breve análise dos estudos⁶⁶.

Em princípio, era presumível que seriam encontrados poucos estudos de impacto na área de educação. Mas, segundo Popper (2004), o trabalho do pesquisador deve ser o de refutar suas hipóteses e não o de buscar sua confirmação. Nesse sentido, foi feita uma avaliação dos 121 trabalhos encontrados, a fim de identificar aqueles com as características, mesmo que não declaradas, de realizar estudos experimentais ou quase-experimentais, com características pertinentes a pesquisas de impacto. É fato que, somente sob essas condições de flexibilidade, foi possível identificar apenas quatro pesquisas com essas características e relacionadas ao tema de interesse: a formação continuada do Pacto. Sabe-se que nos países onde existe uma cultura já instalada de avaliação de programas e políticas públicas, isso levou anos para se estabelecer (CANO, 2004) e estudos desse tipo já têm sido conduzidos em universidades brasileiras. Entretanto, estudos de impacto ainda são raros no campo da educação no Brasil. Acredita-se, porém, que essas pesquisas são importantes e que não excluem ou desqualificam outras, mas podem representar uma abordagem objetiva sobre a eficácia de programas, auxiliando gestores na tomada de decisão. No caso específico do PNAIC, em que foram compilados 121 trabalhos sobre o Pacto nas bases de dados indicadas (BTD da CAPES, ANPEd, SciELO, ABAI e ERIC), embora muitos deles sejam consistentes, qual teria um desenho capaz de amparar as decisões dos formuladores de políticas e do próprio MEC? Acredita-se que as pesquisas realizadas precisam avançar na qualidade das evidências. De fato, em um país tão diverso como o Brasil, estudos que focam em realidades particulares são sedutores e importantes. Mas há milhares de crianças e jovens que, independentemente dessa diversidade, formam um grupo de analfabetos, sob a mesma inscrição. Legenda que vai excluí-los de muitas outras oportunidades educacionais e sociais, se persistirem as condições atuais de qualidade de educação oferecida nas escolas públicas desse país.

André (2005) apresenta um panorama das pesquisas na área de educação, em que se observa um enorme crescimento da produção científica no Brasil, entre as últimas décadas do

⁶⁶ A relação dos 121 trabalhos analisados pode ser vista nos apêndices (A) desta pesquisa.

século XX e o começo do século XXI, ampliação que coincide com a expansão da pós-graduação no país e é acompanhada por uma enorme diversificação dos temas e problemas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção dos estudos. Tamanha diversidade acarretou problemas em várias dimensões:

a) referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? b) questões relativas aos critérios de avaliação dos trabalhos científicos. Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? c) questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto nas abordagens qualitativas quanto nas quantitativas (ANDRÉ, 2005, p.30).

Em relação à questão da qualidade das pesquisas e critérios de julgamento dessas produções, André (2005), prossegue afirmando que a crítica aos estudos considerados positivistas levaram à rejeição dos critérios utilizados até então. As pesquisas qualitativas trouxeram em seu bojo um conjunto de critérios alternativos, que se chocavam com os já “conhecidos e respeitados” (ANDRÉ, 2005, p.32). Para a autora, existem critérios mais gerais e outros mais específicos e adequados a determinados tipos de pesquisa. De qualquer forma, em ambos os casos, a construção desses critérios faz parte de um processo coletivo e de longo prazo. André indica ainda os critérios utilizados pelo CNPq e FAPESP para a avaliação das produções dos pós-graduandos nas bancas:

Temos destacado a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção de temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2005, p.32).

O reconhecimento da fragilidade metodológica não é recente, portanto, nas pesquisas da área. Amostras muito pequenas, número reduzido de observações, uso de instrumentos precários no levantamento de opiniões, parca fundamentação, interpretações sem o devido amparo teórico são alguns dos problemas observados tanto nas pesquisas do tipo survey quanto nas qualitativas (ANDRÉ, 2005).

Ao referir-se, especificamente à análise de 298 dissertações e teses sobre formação de professores defendidas por alunos da pós-graduação, em 2007, André (2010) registra que a

qualidade observada, precisava avançar tanto na forma de apresentação, quanto na precisão. Registros muito genéricos das conclusões, por vezes, desvinculados dos objetivos e da metodologia, evidenciavam uma contribuição limitada ao avanço do campo e da área.

Gatti (2002), em uma análise de dissertações, teses e artigos, produzidos entre 1961 e 2002, observa, nas produções das mais variadas regiões do país, inconsistências metodológicas em todos os tipos de pesquisa, qualitativas e quantitativas: artigos que se valem de medidas retiradas a partir de instrumentos sem validade e fidedignidade, modelos estatísticos incompatíveis com os fenômenos estudados, problemas no desenvolvimento de estudos de campo, etnográficos e de caso, dificuldades para qualificar a própria metodologia empregada e divergências entre metodologia declarada/ adotada e técnicas de levantamento de dados e sua análise. Gatti (2002) destaca ainda a ausência de diálogo entre os pesquisadores e a bibliografia adotada, em uma abordagem que se restringe à repetição do que já está publicado e, portanto, sem um diferencial genuíno de pesquisa. A autora registra uma tendência de melhora nos estudos, a partir de 1999, revelando maior rigor com as questões metodológicas, embora seja esse um movimento lento de superação das dificuldades apontadas.

Em que medida essa discussão em torno dos métodos é importante? “É como se houvesse uma certa sensibilidade social ao que é mais rigoroso, o mais rigoroso sendo também mais vigoroso” (GATTI, 2002). Pesquisas mais rigorosas tendem a ter impactos mais duradouros nas políticas, nos sistemas escolares e nas salas de aula por alcançarem a realidade educacional de forma assertiva e legítima, “com possibilidade de abrangência e aderência ao real” (IDEM, p.3). Espera-se contribuir para aquecer os debates em torno da pesquisa em educação, das questões metodológicas que ainda nos desafiam e dos possíveis critérios de avaliação da qualidade que se deseja alcançar. Nos 121 estudos analisados nessa dissertação percebem-se muitas limitações e problemas apontados por Gatti (2002) e André (2005), tanto nas pesquisas do tipo qualitativa, quanto nas quanti/ qualitativas, já que nenhuma delas se denomina como quantitativa apenas.

Embora escrito há mais de uma década, o texto de André (2005) se mantém atual ao apontar para a precarização das condições da produção de pesquisa no país, que se configurava e se configura como elemento complicador ao avanço da qualidade dos estudos em Educação, considerando-se investimentos, prazos e exigências da pós-graduação. Tais dificuldades potencializam os desafios da área, que segundo André (2005), dizem respeito a se tomar como tarefa coletiva a definição de critérios de avaliação para a produção, expondo-os às críticas e sugestões de outros pesquisadores; à defesa do rigor e da qualidade dos trabalhos; à melhoria das condições de produção do conhecimento e construção de espaços coletivos, que favoreçam

a construção de projetos e o desenvolvimento de pesquisas. Esses desafios parecem ainda bastante presentes e urgentes e é sob essa ótica e esses argumentos que será conduzida a análise nos próximos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1 ESTRUTURA GERAL DA PESQUISA

Apresenta-se, neste capítulo, o desenho do estudo, entendido como um plano para conduzir a investigação (VOGT, 2012). Plano que se estende da pergunta inicial, passa pela descrição dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, em especial da Revisão Sistemática, cujas etapas serão detalhadas, até chegar à interpretação e aos relatórios de resultados.

A dissertação apresenta como questão central: quais os efeitos da formação continuada do PNAIC no desempenho de professores e alunos? Ou seja: a formação continuada ofertada pelo Pacto apresenta impacto, melhorando o desempenho profissional dos professores alfabetizadores e/ou aumentando a proficiência dos estudantes?

Nesta pesquisa, o principal método adotado foi a revisão sistemática, conforme declarado anteriormente. A fim de realizar a investigação pretendida, a pesquisa contemplou várias etapas de análise das dissertações, teses e artigos selecionados, a saber:

- 1- Pesquisa nas bases de dados definidas (BTD da CAPES, SciELO, ANPEd, ABAIf, ERIC), o que resultou em 195 produções.
- 2- Análise das 195 produções reunidas nas 5 bases de dados pesquisadas, independentemente da temática abordada, a fim de verificar aquelas que estudavam o PNAIC e que tinham seus arquivos disponíveis nas bases escolhidas. Dessa etapa de filtragem, permaneceram 121 trabalhos.
- 3- Análise das 121 produções, a fim de identificar aquelas que versavam sobre a formação continuada. Foram identificados 52 estudos dentro da temática.
- 4- Análise dos 52 estudos sobre formação continuada, a fim de identificar os que estariam dentro do perfil de estudos de impacto. Foram identificados 4 estudos.
- 5- Síntese dos achados dos estudos de impacto sobre a formação continuada (4).
- 6- Retomada das 121 produções selecionadas, a fim de construir a tipologia de estudos.

O recorte temporal compreende de 2013 a 2017, sendo que as buscas nas bases de dados foram concluídas em agosto de 2017, com exceção da base ANPEd (finalizada em outubro de 2017). Embora a Portaria que estabelece as bases legais do PNAIC tenha sido publicada em

2012, as primeiras turmas de formação foram iniciadas no ano seguinte. Tanto, que é possível observar que o número de pesquisas em torno do Pacto veio aumentando progressivamente.

A fim de reunir satisfatoriamente as informações necessárias ao cumprimento dos objetivos definidos, tendo em vista a diversidade de temas envolvidos no estudo, tais como: o analfabetismo escolar, a formação continuada dos professores, o encaminhamento de políticas e programas sociais no Brasil e, finalmente, a qualidade das pesquisas desenvolvidas na área, buscou-se a participação em eventos relativos ao PNAIC e ao universo da alfabetização, bem como foram realizadas entrevistas e observações, a fim de identificar e reunir informações importantes para o desenvolvimento do método e a articulação dos temas.

Foi feita uma revisão de literatura, parte imprescindível de qualquer estudo. Uma boa revisão permite identificar conflitos teóricos e modelos relevantes, fazer o refinamento da questão da pesquisa, a ampliação das possibilidades de resposta, descartar falsos caminhos metodológicos e, ainda, evitar a repetição de propostas já abordadas na pesquisa acadêmica. Esse tipo de revisão é importante em qualquer estágio, mas, sobretudo, para a definição da pergunta e do desenho do estudo (VOGT, 2012). Portanto, a partir da revisão de literatura, exposta ao longo de toda a dissertação, foi possível:

- 1- Definir o tema e o problema a serem enfrentados, com seus respectivos objetivos e justificativas.
- 2- Identificar os conceitos necessários e pertinentes ao desenvolvimento do tema “formação continuada” na perspectiva do PNAIC.
- 3- Selecionar o programa de formação continuada a ser analisado, com base em sua relevância e dados quantitativos e qualitativos, tais como: população beneficiada; número de professores e alunos implicados; urgência e gravidade dos desdobramentos sociais referentes aos resultados para o segmento em questão; políticas e programas que antecederam e dão sustentação ao programa, entre outros critérios.
- 4- Fortalecer a argumentação em torno dos temas abordados no Pacto e que estão articulados: formação inicial e continuada, alfabetização, federalismo.
- 5- Definir as bases de dados, que fossem representativas, quando relacionadas ao tema e ao programa selecionados e ao cenário da produção acadêmica nacional.
- 6- Explicar o principal método a ser empregado na pesquisa: a revisão sistemática, refletindo sobre sua adequação e possibilidade de execução.

- 7- Delimitar a importância desse estudo, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica indicava a carência de revisões sistemáticas no cenário acadêmico, na área de educação.
- 8- Analisar os trabalhos selecionados à luz da literatura da área.

É importante salientar, mais uma vez, que a revisão bibliográfica acompanhou todo o processo da pesquisa, pois, a cada etapa, novos desafios se apresentaram e somente a consulta às publicações de outros pesquisadores pôde fortalecer a proposta de realizar um estudo que resguardasse os princípios de validade e confiabilidade, evitando repetições desnecessárias e posicionamentos sem a devida fundamentação.

Foi necessário também realizar uma pesquisa documental, a fim de compreender a proposta do PNAIC e identificar a documentação produzida e disponível sobre o Pacto no site do MEC: legislação e referenciais teóricos, cadernos de formação destinados aos professores, avaliação de resultados etc. Tal análise contribuiu para a compreensão da concepção do programa, e o quanto dessa concepção está expressa e assimilada nos estudos analisados e nas interpretações que têm sido feitas por outros pesquisadores e nessa pesquisa.

Foi realizada uma entrevista com Elaine Constant, Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora Geral do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro, desde o início de sua implantação.

As contribuições da professora Elaine Constant foram primordiais à compreensão do Programa e de sua implementação. Informações que não estão todas contidas na bibliografia do Pacto e que imprimiram importante atualidade à dissertação. Esse movimento ganha ainda mais importância ao serem consideradas as mudanças ocorridas na estrutura de funcionamento da formação continuada do PNAIC, em 2017, quando tanto Educação Infantil, quanto o Programa Novo Mais Educação foram incorporados e houve a suspensão das bolsas aos professores cursistas. Mudanças que representam alterações significativas no encaminhamento do PNAIC e nas expectativas dos profissionais envolvidos.

Foi realizada, também, uma entrevista⁶⁷ com o Professor Antonio Nóvoa, referência na área, quando se trata de formação inicial e continuada de professores. As observações de Nóvoa acompanham boa parte do trabalho e têm um caráter mais geral, contribuindo para reflexões

⁶⁷ As entrevistas com a professora Elaine Constant e com o professor Antonio Nóvoa foram realizadas pessoalmente e as autorizações para a publicação estão devidamente arquivadas. Informa-se que o projeto dessa pesquisa não foi submetido ao Comitê de Ética.

importantes a respeito da formação de professores e da alfabetização infantil, com dados comparativos entre a realidade da Europa e do Brasil.

Seguindo a recomendação de Peticrew e Roberts (2006), de que a aproximação do público-alvo da política ou programa a ser investigado é uma ação importante para a realização de uma boa revisão sistemática, bem como dos profissionais diretamente ligados a eles, a fim de que sejam identificadas questões críticas e nichos significativos que podem ser respondidos ou preenchidos a partir da pesquisa, houve a participação em reuniões de preparação dos Orientadores de Estudo do PNAIC, o que trouxe elementos importantes à compreensão de dificuldades e sucessos da implementação do Pacto e a dimensão dos ganhos obtidos no âmbito da formação, principalmente em relação à potencialização oriunda das parcerias entre universidade e escola básica, que estabeleceram um diálogo na perspectiva da troca de experiências e não somente de uma supremacia clássica da IES (Instituição de Ensino Superior) sobre o professor do Ensino Fundamental em processos de formação. Além disso, a partir das observações, foi possível a apropriação de elementos importantes que compõem o universo dos profissionais e maior entendimento do encadeamento das diversas instâncias que compõem a estrutura do PNAIC, permitindo, assim, uma interpretação mais elaborada da leitura dos trabalhos, que aconteceria posteriormente. Essa experiência é bastante significativa considerando que o Estado do Rio de Janeiro detém a maior rede pública de educação da América Latina⁶⁸, com a adesão maciça dos municípios que a compõem (86 dos 92, em 2017) ao Pacto.

Acompanhou-se, também, uma sessão de consulta pública na Câmara de Vereadores para a inserção de emendas no Plano Municipal de Educação, ocasião em que foi possível constatar que, segundo o vereador que encaminhava o evento e observações próprias, não havia representantes para o tema da alfabetização infantil e o artigo que lhe era referente recebera poucas alterações, apesar da gravidade da questão no estado do Rio de Janeiro, o que corrobora a necessidade dos estudos sobre o tema e de maior participação dos profissionais e da sociedade civil como um todo.

Acompanhou-se, ainda, a convite da Professora Elaine Constant, o processo de criação do Fórum de Alfabetização do Estado do Rio de Janeiro e algumas de suas plenárias, sob sua orientação e de colaboradores, apontando para desdobramentos importantes do Pacto no Rio de Janeiro.

⁶⁸ Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7606652>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

A participação nas atividades citadas anteriormente colaboraram, como mencionado, para uma melhor compreensão das questões que envolvem a concretização da proposta do PNAIC e de elementos que compõem o universo da alfabetização e da formação continuada no que se refere aos profissionais que atuam nessa etapa de escolarização.

4.2 A REVISÃO SISTEMÁTICA

Revisão Sistemática (RS) é um método científico de pesquisa, que tem como objetivo reunir, de forma organizada, criteriosa e abrangente, toda a informação a respeito de um tema específico, no caso, a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, presente nas produções selecionadas. Para tanto, o método exige que se estabeleça um protocolo de ação detalhado, que permita que outros pesquisadores repliquem ou atualizem o estudo, seguindo os passos descritos (PETTICREW; ROBERTS, 2006; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

O método é útil para dar sentido a uma carga grande de informações e revela-se como um meio eficaz para contribuir para as respostas às perguntas sobre o que funciona e o que não funciona e a outros tipos de questão também. Trata-se de um método capaz de mapear áreas de incerteza, onde pouca ou nenhuma pesquisa abrangente tenha sido realizada e onde novos estudos são necessários (PETTICREW; ROBERTS, 2006).

As RS têm sido amplamente praticadas no campo da saúde pública, por exemplo, mas estão se fortalecendo em outras áreas como a odontologia, fisioterapia, saúde mental e terapia ocupacional (PETTICREW; ROBERTS, 2006). Na área de educação, as RS ainda são bastante raras. Nessa pesquisa não foi localizado nenhum resultado desse tipo de estudo nas bases pesquisadas. É possível que esse seja o primeiro estudo com essa característica sobre os impactos do PNAIC.

A realização de revisões sistemáticas é potencialmente útil nas áreas em que existem poucas evidências para apoiar as crenças dos pesquisadores e pode contribuir para confrontar estudos individuais que, geralmente, recebem grande credibilidade, mas poucos são realmente sólidos, conclusivos e com resultados passíveis de generalização. Muitos estudos são contraditórios entre si e poucas pesquisas podem ser compreendidas em seu contexto, fazendo com que vários complicadores apareçam, principalmente, no que se refere a informações sobre implementação de políticas e programas. Nesse sentido, as revisões sistemáticas podem ser de grande valia, pois tentam reunir todas as produções sobre um dado tema, em uma perspectiva mais ampla do que seria a de uma revisão de literatura (PETTICREW; ROBERTS, 2006),

contribuindo para acompanhar o curso científico de um período específico, identificando lacunas e orientações pertinentes a elucidar temas relevantes. Esses estudos têm a marca da repetibilidade e da reprodutibilidade (GOMES; CAMINHA, 2014) e avançam nos resultados mais do que uma revisão de literatura por apresentar uma síntese dos achados de pesquisa.

O que o leitor pode esperar como resultado de uma revisão sistemática? Ora, “a revisão sistemática requer uma questão clara, critérios bem definidos e uma conclusão que forneça novas informações com base no conteúdo garimpado” (GOMES; CAMINHA, 2014, p.396). Portanto, revisões sistemáticas bem estruturadas poderão ser úteis para atualizar e construir referenciais para a atuação de profissionais e para a busca de questões originais relativas a um dado tema. No caso específico do PNAIC, entende-se que a contribuição a ser feita está em apresentar a síntese das avaliações de impacto feitas sobre a formação continuada do Pacto e de um panorama de como vem se encaminhando a pesquisa científica no Brasil na área educacional, especificamente, no que se refere ao tema abordado.

Além da sistematização da produção, a pesquisa apresenta uma análise sobre a qualidade da evidência dos estudos, propondo critérios claros para a avaliação dos trabalhos selecionados. A proposta é inspirada na metáfora da “peneira” do livro publicado por Gorard, Siddiqui e See (2017). Isso é relevante em um contexto cada vez mais comum de uma abundância de estudos sobre quase todos os temas no campo da educação (GATTI, 2002; ANDRÉ, 2005). Objetivamente, a dificuldade de boa parte dos pesquisadores e gestores, hoje, não é ter acesso à informação, mas sim selecionar, em um universo crescente de estudos, aqueles que apresentam critérios mínimos de qualidade e que, portanto, devem ser considerados nas etapas subsequentes da pesquisa ou implementação/reformulação de políticas ou programas educacionais. Os critérios apresentados nessa dissertação para avaliar ou “peneirar” a qualidade dos estudos não constituem uma proposta fechada. Trata-se de uma primeira aproximação de problema crescente que pesquisadores de diversas áreas enfrentam, a saber: a necessidade de discriminar a qualidade de diferentes estudos científicos que buscam responder questões de pesquisas iguais ou muito semelhantes. Não é razoável atribuir peso semelhante a estudos de impacto que possuem evidências científicas com qualidades distintas (GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2017).

A opção metodológica também deriva da observação da literatura nacional da área educacional, que, de modo geral, tem sido marcada por análises que se concentram em discussões político-ideológicas, deixando de lado o conteúdo central das políticas e programas. Nesse movimento, muitas vezes, a complexidade que envolve tanto a concepção quanto a implementação e os resultados de tais iniciativas é em parte desprezada, assim como a

necessidade de se aliar dados quantitativos e qualitativos para a leitura e interpretação de realidades diversas e complexas que compõem o cenário educacional brasileiro. Não é incomum observar em temas relevantes no campo da educação, como por exemplo, escola de tempo integral, reestruturação das redes de ensino ou mesmo gestão democrática, a ausência quase total de estudos que busquem estimar o impacto dessas políticas ou práticas de gestão.

Há inúmeros estudos teóricos e outros empíricos que debatem vários aspectos das políticas, mas não apresentam nenhuma evidência sobre seus efeitos. É premente que o campo da educação passe também a se debruçar de forma mais direta e objetiva sobre os efeitos dos diferentes programas e políticas educacionais.

Nesse sentido, Cano (2012) alerta para o fato de que na formação de nossos cientistas sociais muitas vezes privilegia-se a teoria em detrimento da pesquisa, promovendo um conhecimento antes erudito do que técnico. “É o argumento, e não o dado, que faz a diferença” (CANO, 2012, p.112). É oferecido, ainda segundo o autor, aos estudantes de graduação, elementos de epistemologia geral das ciências sociais, ao invés de ferramentas de pesquisa. Em outros países, se ensinam métodos e se oferece conselho técnico aos pesquisadores dentro das faculdades de ciências sociais. Cano (2012) conclui, afirmando que não deve surpreender que, diante desse relativo desinteresse diante da pesquisa, que se formem graduados e pós-graduados das ciências sociais sem a capacidade de construir um projeto de pesquisa.

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico (CHARLOT, 2006, p.10).

Reafirma-se aqui, portanto, o interesse em identificar estudos que apresentem evidências robustas sobre os possíveis efeitos da formação continuada do PNAIC no desempenho de professores e alunos. Foram criadas tipologias para os estudos e os resultados serão condensados para que se possa ter maior clareza sobre os efeitos do programa. Cabe reforçar que o PNAIC é um programa que visa melhorar os índices de alfabetização no Brasil e, portanto, tem caráter equitativo. Seu custo, assim como seus impactos, deveriam ser de interesse público e foco central de avaliadores do campo da educação.

4.2.1 Etapas da revisão sistemática

Segundo as orientações de Petticrew e Roberts (2006) e Costa e Zoltowski (2014), foram consideradas oito etapas básicas à realização de uma revisão sistemática de qualidade:

1. Delimitação da questão a ser pesquisada.
2. Escolha das fontes de dados.
3. Eleição das palavras-chave para a busca.
4. Busca e armazenamento dos resultados.
5. Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos.
6. Extração dos dados dos artigos selecionados.
7. Avaliação dos artigos.
8. Síntese e interpretação dos dados.

Passa-se a uma breve descrição de como cada uma dessas etapas se construiu ao longo da pesquisa.

4.2.1.1 Delimitação da questão a ser pesquisada

A delimitação da questão a ser pesquisada é crucial para iniciar uma revisão sistemática (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014). Qualquer tentativa de sistematização poderá ser inviabilizada se forem estabelecidas perguntas amplas demais, que gerem um número de resultados muito grande. O termo “formação continuada” é um bom exemplo desse tipo de risco.

Petticrew e Roberts (2006) sugerem o desmembramento do problema de pesquisa, a fim de facilitar a busca e a organização dos resultados encontrados. Se é uma revisão dos efeitos de uma intervenção, pode-se especificar a intervenção, a população, as subpopulações, os resultados almejados, o período de tempo no qual há interesse e o contexto cultural ou outro dentro do qual a intervenção está circunscrita. Discutir a revisão proposta com as partes interessadas durante este processo é também uma estratégia interessante para que sejam identificadas questões centrais relativas ao tema. Cada um desses processos pode gerar palavras-chave que vão facilitar e encaminhar os passos seguintes.

A delimitação das questões a serem respondidas por este estudo deriva, sobretudo, das pesquisas bibliográficas e documental sobre o Pacto, assim como da entrevista realizada com a Professora Elaine Constant, Coordenadora do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro, desde 2013.

A Portaria que estabelece as bases legais do Pacto afirma ser a formação continuada o eixo central do Programa. Portanto, nada mais natural que surjam questões acerca das contribuições desse processo. As produções que se referem ao PNAIC apresentam como tema dominante a formação continuada, o que favoreceu a iniciativa de se realizar uma revisão sistemática sobre essa questão.

A entrevista com a Coordenadora do PNAIC, no estado em que essa pesquisa se desenrolou, o Rio de Janeiro, deixa claro que há interesse em compilar resultados sobre o Pacto, numa perspectiva mais abrangente e, mais especificamente, sobre a formação continuada, que vem reverberando nas políticas e programas de vários estados e municípios e se estendendo mais do que o previsto.

Costa e Zoltowski (2014) recomendam que, antes de estabelecer a questão de pesquisa, deve-se buscar por revisões que investiguem o tema, pois seria desperdício de recursos e de tempo repetir uma pesquisa recente e de porte semelhante, embora isso não deva ser visto como um impedimento absoluto. Como já relatado, nada foi encontrado antecedendo esse estudo nas bases de dados estabelecidas para essa pesquisa.

As questões centrais dessa pesquisa estão inseridas no modelo de investigação que pretende compreender a influência de um processo de intervenção na vida das pessoas (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014): qual a contribuição da formação continuada do PNAIC e suas repercussões no desempenho de professores e alunos? A formação demonstra ter resultados positivos, melhorando o desempenho profissional dos professores alfabetizadores e aumentando a proficiência dos alunos? Se nos estudos esses resultados são apontados e reconhecidos pelos pesquisadores, qual é a qualidade das evidências?

4.2.1.2 Escolha das fontes de dados

Segundo as indicações de See (2014), as bases de dados em *web sites* reúnem grande parte da produção acadêmica e de revistas científicas atualmente e, quanto mais recente o recorte temporal, maior a possibilidade de localizar as publicações existentes nos meios eletrônicos.

As bases de dados dessa pesquisa foram estabelecidas, tendo em vista: 1) compor uma variedade de tipos de estudo, diminuindo o risco de viés de publicação⁶⁹ e 2) a representatividade das instituições relacionadas ao tema da pesquisa. A pesquisa foi realizada em cinco bases de dados, todas eletrônicas, a saber:

1 – Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Plataforma Sucupira);

2 – SciELO (*Scientific Electronic Library Online*);

⁶⁹ Viés de publicação refere-se à “tendência de os resultados publicados estarem sistematicamente diferentes da realidade, consiste em incluir na revisão sistemática uma amostra de estudos não representativa da totalidade dos estudos realizados. Em especial, quando se realiza uma busca na literatura, há maior probabilidade de encontrar estudos com resultados positivos” (PEREIRA e GALVÃO, 2014, p.777). A adoção do BTB da CAPES como base é uma forma de combater essa ameaça à pesquisa.

- 3 – ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
- 4 – ABAlf (Associação Brasileira de Alfabetização);
- 5 – ERIC (*Institute of Education Sciences*).

4.2.1.2.1 Conhecendo as bases de dados

a) Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD da CAPES)

O BTD da CAPES é uma base multidisciplinar e se configura como o principal repositório do sistema nacional de pós-graduação, refletindo a produção do meio acadêmico brasileiro: teses e dissertações defendidas e disponibilizadas, inclusive com acesso aos microdados, a partir dos quais se pode obter os detalhes de cada trabalho e fazer o *download* das consultas. O acesso é gratuito.

Para se ter ideia do volume do acervo disponível, observe os dados do painel de informações quantitativas do BTD da CAPES nos anos do recorte dessa pesquisa, na área de Educação:

Tabela 12 – Publicações BTD da CAPES, em Educação, por ano

ANO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	
	DISSERTAÇÕES	TESES
2013	3.155	969
2014	3.155	1.125
2015	3.533	1122
2016	3817	1120
2017	263	67
Total	13.923	4.403

Fonte: Inep, elaboração própria

A escolha pelo BTD da CAPES se fez a partir do reconhecimento de que, nas últimas décadas, a ciência no Brasil tem apresentado um rápido crescimento em termos de produção científica e tecnológica (BRASIL, 2014; ANDRÉ, 2005) e as teses e dissertações representam um retrato importante da pós-graduação, pois fornecem um panorama da produtividade dos cursos, dos temas de maior interesse e seu nível de aprofundamento. Além disso, com o incremento da formação continuada, muitos professores vêm ocupando esse espaço com suas produções, que menos provavelmente seriam encontradas em revistas científicas, que mantêm critérios rigorosos de publicação e representam um espaço bastante restrito com o risco de viés de publicação (CANO, 2012; SEE, 2014). Afinal, estudos que apresentam resultados positivos, parecem ter maior probabilidade de publicação pelo apelo que contêm, mesmo que sua estrutura

metodológica seja questionável. Mesmo se tratando de “literatura cinzenta”⁷⁰, o material publicado no BTD da CAPES minimiza essa ameaça à validade do estudo (CANO, 2012). Aqui, serão encontrados trabalhos que, mesmo apresentando resultados negativos ou nulos, estarão disponíveis.

No BTD da CAPES pode-se ainda identificar várias informações importantes: o estado e a universidade em que o trabalho foi produzido e o programa a que está relacionado, dados que se constituem como relevantes, considerando que o tema da alfabetização mantém relação significativa com regiões específicas – Norte e Nordeste, nas quais os índices de proficiência das crianças pioram muito.

Outro dado coletado, como será visto mais à frente, está relacionado à origem dos trabalhos, se foram desenvolvidos em instituições públicas ou privadas. Nesse sentido, deve-se observar que, embora haja uma prevalência no que se refere à oferta dos cursos de graduação de universidades privadas em relação às universidades públicas, essa relação se inverte quando se trata de programas de pós-graduação *strictu senso*, principalmente. Isso está claramente expresso na estatística da pesquisa relativa a esse quesito e que poderá ser observada em seção posterior.

b) A BASE SciELO

A base SciELO é uma base multidisciplinar, que apresenta um expressivo banco de publicações de qualidade, com artigos revisados por pares⁷¹ e congrega periódicos do Brasil, América Latina e Caribe, com um sistema de busca e *download* de textos completos de fácil uso e gerenciamento. O acesso é gratuito.

No site, declara-se o reconhecimento de que o acesso à informação “técnico-científica é essencial para o desenvolvimento econômico e social, especialmente para apoiar os processos

⁷⁰ Literatura cinzenta refere-se a publicações que são veiculadas em meios não usuais e produzidas por organizações governamentais e não governamentais, por grupos de pesquisa e disponíveis apenas em *web sites*, incluindo teses e dissertações (COSTA e ZOLTOWSKI, 2016). Essas publicações não são revisadas por pares, como nas revistas da área, e nem controladas e distribuídas por editores científicos ou comerciais. Para Andrade e Vergueiro (1996, *apud* BOTELHO, 2015), são as publicações não comerciais, não convencionais, difíceis de serem encontradas em canais tradicionais de distribuição e que costumam demandar mais pesquisa para a sua localização e recuperação.

⁷¹ Artigos revisados por pares são aqueles submetidos a especialistas da área, no processo de publicação. Esses especialistas, normalmente, se mantêm anônimos e emitem parecer sobre o texto. Se aprovado, o artigo ganha maior credibilidade.

de tomada de decisão” no planejamento, formulação e implementação “de políticas públicas ou para apoiar o desenvolvimento e a prática profissional”⁷². Entretanto, o acesso a essa informação enfrenta barreiras graves de distribuição e divulgação em países em desenvolvimento, o que compromete o acesso e a aplicação de informações científicas produzidas localmente. Por isso:

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos.⁷³

O Modelo SciELO é resultado da parceria entre a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. O modelo é operado, regularmente, desde 1998 e, a partir de 2012, o Projeto tem sido apoiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

c) A ANPEd

A ANPEd foi fundada em 1978, tem sede no Rio de Janeiro e é uma associação sem fins lucrativos. Ela congloba programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, estudantes e professores filiados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade, conforme declarado em seus documentos, “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”⁷⁴ e ainda como objetivos:

⁷² Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

⁷³ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>>. Acesso em: 05 set. 2017.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

(...) fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.⁷⁵

A estrutura da ANPEd é formada, entre outras instâncias, por um quadro de sócios individuais e institucionais; por um Comitê Científico, ao qual compete “julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões nacionais promovidas pela ANPEd”; por um Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), que busca “a melhoria e qualificação permanente da produção intelectual na área e a promoção do intercâmbio entre editores de periódicos de educação” (ANPEd, 2017) e, finalmente, pelos Grupos de Trabalho (GTs).

Os Grupos de Trabalho, vinte e três no total, como descrito no site da Associação, “são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação” (ANPEd, 2017)⁷⁶. Esses grupos “congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas que, além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da Associação”.⁷⁷

A ANPEd, reúne, portanto, uma produção expressiva de pesquisadores de diversas instituições do Brasil e o acesso ao *site* é gratuito. Sendo assim, acredita-se que a inclusão dessa base contribuiu para uma maior diversidade de ideias, expressando nuances das diferenças culturais tão marcantes na realidade brasileira.

d) ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização)

A ABAIf tem sua sede na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), é parte do Centro de Educação e está ligada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo.

Trata-se de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 18 de julho de 2012, cujos objetivos são:

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 05 set. 2017.

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

I - congregar profissionais que desenvolvem atividades de pesquisa, docência e outras relativas à Alfabetização: pesquisadores, professores do Ensino Superior e da Educação Básica, associações/sindicatos e organizações não governamentais relacionados com o magistério; II - constituir-se como referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins; III - reforçar a dimensão política da Alfabetização, exercendo posicionamentos críticos e políticos articulados, contundentes e representativos; IV - realizar e incentivar estudos sobre Alfabetização em suas diferentes facetas e perspectivas teóricas; V - fomentar atitude crítica e pluralismo teórico na abordagem do tema; VI - promover intercâmbio com entidades congêneres nacionais e internacionais; VII - propiciar articulação entre produção de conhecimento e demandas educacionais e políticas, sem prejuízo da autonomia política e científica da ABAlf; VIII - realizar e estimular diferentes formas de divulgação da produção científica e ações pedagógicas relativas à Alfabetização; IX - organizar e promover eventos sobre o tema (ABAlf, 2017).⁷⁸

A Associação Brasileira de Alfabetização é uma entidade importante, embora jovem, que dirige seus esforços ao tema central do PNAIC – a alfabetização - e possui uma publicação semestral, a Revista Brasileira de Alfabetização, periódico científico, editado pela própria ABAlf, na qual foram realizadas as buscas de artigos para essa pesquisa. A revista tem como objetivo principal:

Constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.⁷⁹

Conforme informado na página da Associação, a Revista Brasileira de Alfabetização estimula a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas temáticas afins, publicando artigos originais e inéditos de autores nacionais e estrangeiros (em português, espanhol, italiano, francês e inglês), assim como entrevistas e resenhas de obras recentes, literárias ou acadêmicas.

Os artigos e ensaios passam por uma avaliação prévia do Conselho Consultivo, que delibera sobre a adequação dos mesmos aos critérios temáticos e formais da política editorial da revista. Em seguida, os textos são avaliados, no mínimo, por dois pareceristas escolhidos por sua reconhecida competência na área e através de suas publicações em periódicos de comprovado rigor nas suas políticas editoriais.

Os artigos e ensaios recebem um parecer de aceitação ou recusa, “ou, então, a recomendação para reformulações, com indicação de que, se o autor decidir submeter

⁷⁸ Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Estatuto-25.09.2015..pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁷⁹ Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

novamente o texto reformulado, será também submetido a novo processo de avaliação (ABAlf, 2017)⁸⁰. Os pareceristas devem apresentar uma avaliação circunstanciada, pronunciando-se quanto: aos aspectos estruturais e formais do texto; à originalidade e ao rigor da temática e sua abordagem; à pertinência e relevância do tema com relação à linha editorial da revista; à densidade teórica no tratamento da temática e na sua problematização; ao diálogo com e as contribuições para estudos consolidados no campo da alfabetização e em áreas afins. (ABAlf, 2017)⁸¹

Em julho de 2017, a ABAlf realizou o III CONBAIf (Congresso Brasileiro de Alfabetização), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), reunindo, segundo os organizadores, mais de mil participantes, em torno do tema: Diálogos sobre Educação. O III CONBAIf teve como objetivo “proporcionar espaços de diálogos sobre aspectos teóricos, conceituais, metodológicos, políticos e práticos no campo da alfabetização no Brasil”.⁸²

Portanto, a ABAlf, por sua representatividade e pela qualidade de suas publicações, compõe uma das bases de dados desta pesquisa.

e) ERIC (*Institute of Education Sciences*)

ERIC é o principal banco de dados de língua inglesa sobre educação. Ele contém quase um milhão de documentos e arrola mensalmente, desde 1966, em torno de 1000 revistas de língua inglesa, a maior parte delas americanas, mas também australianas, britânicas, canadenses e de outras nacionalidades, bem como livros, relatórios de pesquisa, atas de colóquios etc. Está sob a responsabilidade do Departamento de Educação nos Estados Unidos e pode ser consultado gratuitamente pela Internet: <<https://eric.ed.gov>>. A base ERIC é uma biblioteca digital bibliográfica, que disponibiliza textos completos na linha da pesquisa educacional. Trata-se de um programa administrado pelo Centro Nacional de Avaliação Educacional e Assistência Regional (NCEE) do Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação

⁸⁰ Disponível em:

<<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁸¹ Disponível em:

<<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁸² Disponível em:< http://abalf.org.br/?page_id=982>. Acesso em: 20 ago. 2017.

dos Estados Unidos e indexa artigos de revistas, livros e também materiais de literatura cinzenta⁸³.

A missão da ERIC, como declarada em seus documentos⁸⁴, é: proporcionar um amplo acesso à pesquisa educacional de forma fácil e eficiente, fornecendo provas rigorosas e relevantes para a prática e políticas de educação, compartilhando amplamente estas informações. Esta missão é realizada através do desenvolvimento e manutenção de uma abrangente biblioteca de referências bibliográficas, pesquisável, baseada na Internet, e com textos completos associados, quando esses textos estão livremente disponíveis.

O público-alvo da base ERIC é formado por escolas, instituições de ensino superior, educadores (incluindo educadores da primeira infância), pais, administradores, formuladores de políticas, pesquisadores, entidades públicas e privadas, entidades responsáveis pela realização de assistência técnica e o público em geral.

A ERIC recolhe e indexa material de pesquisa educacional para permitir que os usuários entendam e implementem práticas de educação, compreendam e avaliem políticas educacionais e ampliem o conhecimento em torno da pesquisa educacional. O *site* patrocinado pelo governo americano (<http://eric.ed.gov>) fornece acesso gratuito à biblioteca digital ERIC.

A política de seleção de materiais da base ERIC tem por objetivo fornecer consistência na abordagem para rever e selecionar fontes e itens individuais e comunicar claramente processos e políticas para funcionários, usuários, editores e apresentadores individuais de material.

A intenção, ao selecionar a base ERIC, era averiguar se havia algum trabalho sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa publicado em inglês, tendo em vista ser o PNAIC um programa de grande projeção nacional e que poderia ser de interesse para outros governos e sistemas escolares.

f) Por que essas e não outras bases?

É importante registrar que algumas outras bases de dados poderiam compor as referências dessa pesquisa, mas sempre haverá alguma arbitrariedade nas escolhas, embora

⁸³ A literatura cinzenta da ERIC se origina principalmente de fontes não-periódicas selecionadas, mas também pode ser enviada por usuários individuais do sistema de submissão *on line* ERIC. O material varia de resumos de informações até documentos rigorosamente pesquisados e revistos, documentos de conferências e relatórios de políticas. Disponível em: <https://eric.ed.gov/pdf/eric_Selection_Policy.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁸⁴ Disponível em:< https://eric.ed.gov/pdf/eric_Selection_Policy.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

tenha sido justificada cada uma daquelas feitas até então. Levou-se em conta a extensão do estudo, uma pesquisa de mestrado, cujo tempo é bastante restrito e tanto tema, quanto método precisam estar articulados e constituir-se em opção exequível, sem perder de vista a qualidade da produção.

Para possíveis atualizações dessa pesquisa, sugere-se considerar a inclusão da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos periódicos da CAPES. A saber:

A BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.

A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial ocorrido no final do ano de 2002.⁸⁵

O site de periódicos da CAPES reúne publicações atualizadas e de excelente qualidade e, uma vez inscrito em um tema de interesse, o pesquisador receberá alertas toda vez que novos artigos forem incorporados à base de dados.

4.2.1.3 Eleição das palavras-chave para a busca

Destaca-se que a definição dos descritores (ou seletores), assim como o acompanhamento e apoio em várias etapas da pesquisa, foi feita com a orientação da bibliotecária Daniele Masterson, que possui extensa *expertise* na realização de revisões sistemáticas no Centro de Ciências da Saúde (CCS) e da bibliotecária do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Erica Resende, ambas funcionárias da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Optou-se por utilizar os descritores PNAIC e “pacto nacional pela alfabetização na idade certa” por serem os que garantiam o acesso aos trabalhos referentes ao Programa em questão, independentemente de estarem relacionados ao tema da formação continuada. Assim como recomendado por Costa e Zoltowski (2014), os descritores ou palavras-chave se confirmaram como “sensíveis o suficiente para acessar adequadamente o fenômeno, indicando um número

⁸⁵ Disponível em < <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>. Acesso em 14 mai. 2018.

representativo de trabalhos” (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014, p.61), mas não sensíveis em demasia de modo que se tivesse a pesquisa inviabilizada por um excesso de resultados.

Outra forma de se chegar a bom termo no que se refere a palavras-chave é, segundo Costa e Zoltowski (2014), buscá-las em bancos de terminologias (*thesaurus*) da área, que reúnem os termos mais representativos da literatura. Essa unificação dos termos, neste tipo de banco, tem por objetivo restringir a gama de terminologias que se referem a um mesmo fenômeno, simplificando o diálogo entre os pesquisadores. Entretanto, a busca nesses bancos não deve ser tomada como definitiva, pois as palavras-chave indicadas para um dado fenômeno podem não abarcar todos os construtos utilizados pelos pesquisadores da área (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014).

Foi de interesse dimensionar o volume das produções sobre o Pacto, identificando os subtemas mais abordados, como será visto mais adiante neste capítulo, embora o objetivo principal desse estudo estivesse voltado para a formação continuada, eixo central do PNAIC. Portanto, optou-se por **não** introduzir filtros de pesquisa – filtro temporal, “formação continuada” etc., pois, por ser o programa muito recente, esse procedimento poderia reduzir de forma significativa o número de trabalhos. Além disso, naturalmente, os trabalhos resultantes já correspondiam ao recorte temporal definido para o estudo (2013 a 2017). Felizmente, as quantidades de resultados nas cinco bases confirmaram a possibilidade de se conduzir as buscas dessa forma, tendo em vista que não havia um número exorbitante de produções que inviabilizasse a conclusão da pesquisa, conforme explicado anteriormente.

4.2.1.4 Busca e armazenamento dos resultados

A busca definitiva nos bancos de dados escolhidos (BTD da CAPES, SciELO, ABAI e ERIC) foi realizada no mês de agosto de 2017, com finalização no dia 31. A única exceção foi a base ANPEd, cuja pesquisa foi finalizada em outubro para que fosse possível incorporar os trabalhos da edição nacional de 2017. Esses foram os limites para as buscas, tendo em vista o prazo para a defesa dessa dissertação, março de 2018, e a estimativa de Petticrew e Roberts (2006) de que uma boa revisão sistemática requer sete meses para a sua conclusão, prazo que se confirmou.

Nessa etapa, as *strings*⁸⁶ utilizadas em cada uma das bases de dados pesquisadas devem ser indicadas, assim como o número de trabalhos incluídos e excluídos, como será visto adiante.

Além disso, é importante frisar que, esta etapa de buscas, assim como recomendado por Costa e Zoltowski (2014), foi realizada por dois juízes⁸⁷ e os resultados comparados para que se chegasse a um consenso. Na base ANPEd, esse procedimento foi imprescindível, pois por tratar-se de um procedimento de busca bastante específico, os resultados apresentaram uma discrepância significativa e nova pesquisa precisou ser feita para garantir a segurança na definição do número de trabalhos, como será explicado mais adiante. Na base ABAlf também houve diferença nos resultados, mas a solução mostrou-se mais simples, graças à ferramenta de busca e ao número reduzido de artigos.

O controle dos resultados foi feito com o auxílio do software Excel, o que garantiu a manipulação de alguns dados estatísticos, posteriormente (número de trabalhos produzidos em universidades públicas e privadas, se era tese ou dissertação, em que região/ estado foi produzida, com ou sem financiamento etc.), e a organização das informações por base de dados.

Optou-se por arquivar os trabalhos no próprio computador e *pen drive*, a fim de garantir a consulta aos mesmos, independentemente de acesso à internet.

Costa e Zoltowski (2014) alertam que, mesmo diante de um processo bem-sucedido na escolha dos descritores, resultados irrelevantes são inevitáveis. Por isso, são apontados a seguir os resultados encontrados, o número de trabalhos eliminados e as justificativas.

Tabela 13 – Resultados obtidos nas 5 bases de dados

BASES	Resultados iniciais	Perdas/ justificativas	Número final de trabalhos
CAPES	171	67 – Não estudavam o PNAIC; arquivos indisponíveis.	104
SciELO	7	1-Trabalho repetido na base CAPES	6
ANPEd	10	3-Trabalhos repetidos na base CAPES	7
ABAlf	6	2-Trabalho repetido na base CAPES; não estudava o PNAIC.	4
ERIC	1	Não estudava o PNAIC.	0
Total	195		121

Fonte: elaboração própria

⁸⁶ *Strings* são sequências de termos, conjuntos de descritores que, combinados com operadores booleanos (AND, OR, parênteses), são utilizados para acessar os trabalhos. Para quem deseja aprender mais sobre pesquisas eletrônicas, a CAPES oferece cursos *on line*.

⁸⁷ Juízes é o termo utilizado para designar os pesquisadores que atuam conjuntamente na realização da revisão sistemática.

Quando identificados trabalhos repetidos na base do BTM da CAPES e em uma segunda base, optou-se por incorporar o da base CAPES, a fim de minimizar o viés de publicação.

4.2.1.4.1 Nas bases de dados: possibilidades e dificuldades

Os pesquisadores foram de grande ajuda quando os títulos, resumos e os termos ou palavras-chave de um estudo são informativos e precisos, evitando perdas de trabalhos nas bases eletrônicas e aumentando a agilidade na localização do tema de interesse dos revisores sistemáticos e mesmo aos de literatura.

Serão apresentadas, a seguir, as dificuldades e facilidades encontradas em cada uma das bases selecionadas.

a) BTM da CAPES

A busca no site do BTM da CAPES⁸⁸ é bastante simples. Basta introduzir os descritores escolhidos no campo destinado à busca e os resultados são elencados.

Os artigos encontrados estão distribuídos, por descritor, conforme tabela, a seguir.

Tabela 14 – Resultados por descritor – BTM da CAPES

Descritor	Número de resultados
PNAIC	160
"pacto nacional pela alfabetização na idade certa"	133
Total (após comparação entre os resultados dos descritores)	171

Fonte: elaboração própria

Como o N em cada uma das buscas, com os diferentes descritores, foi diferente (160, para PNAIC e 133, para "pacto nacional pela alfabetização na idade certa"), os resultados foram comparados, a fim de averiguar o número de trabalhos repetidos e aqueles que não apareceram na primeira seleção. Houve onze (11) resultados a serem acrescidos à primeira busca, totalizando **171** trabalhos elegíveis.

Observe que o uso das aspas é um recurso necessário, que obriga que as palavras digitadas sejam mapeadas de forma articulada. Sem isso, ter-se-ia como resultado cerca de 862.360 ocorrências, sendo que quase a totalidade estaria fora do tema ou seria excluída por

⁸⁸ <<http://bancodeteses.CAPES.gov.br>>

outros critérios, gerando um trabalho desnecessário ao pesquisador. Além disso, o uso da cedilha e do til, sinais gráficos, não alteravam o número de resultados.

As principais dificuldades de pesquisa nesta base dizem respeito aos arquivos das dissertações e teses. Não há padronização para nomear esses arquivos, o que dificulta a identificação ao realizar o *download* dos mesmos e, ainda, parte dos trabalhos não tem o arquivo correspondente, ou seja, não se tem acesso ao texto completo. Buscar cada um deles em sua base original, nas universidades, demanda um esforço extra do pesquisador e uma distorção em relação à definição da base de dados escolhida. Entretanto, é importante que o problema seja relatado, a fim de prevenir outros pesquisadores sobre as dificuldades existentes e para que possam elaborar soluções para estudos futuros, considerando tempo e recursos disponíveis. Dos 171 trabalhos, inicialmente elegíveis, 67 foram desconsiderados por não encontrar-se o arquivo na base de dados ou porque não estudavam o PNAIC, restando 104 trabalhos que foram analisados.

b) A base SciELO

A pesquisa final na base SciELO foi realizada, no *web site* <<http://www.SciELO.org>>, utilizando o método “integrada”, em “todos os índices”, Brasil ou Regional e sem filtros, a fim de se abarcar o maior número possível de artigos.

Tabela 15 – Resultados da base SciELO

Descritor	Número de resultados
PNAIC	7
"pacto nacional pela alfabetização na idade certa"	7
Total (final)	7

Fonte: elaboração própria

As buscas na Base SciELO são simples e os resultados não divergiram entre os dois juízes e nem entre os descritores. Isso comprova a eficiência da ferramenta de busca e da precisão na indexação dos artigos, o que favorece o trabalho dos pesquisadores. O número total de trabalhos selecionados na base foi 7.

c) A BASE ANPEd

A pesquisa na base ANPEd exige protocolo específico, pois o site não possui um mecanismo de busca. Os trabalhos devem ser procurados no *web site* da Associação (<http://www.anped.org.br>), por Grupo de Trabalho (GT), e a seleção é feita manualmente.

Foram selecionados, inicialmente, os seguintes Grupos de Trabalho: GT 05, Estado e Política Educacional; GT 08, Formação de Professores; GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 13, Ensino Fundamental –, por acreditar-se que fossem os GTs que guardavam maior afinidade com o tema da pesquisa. Entretanto, ao se deparar com a discrepância entre os resultados dos dois juízes nas buscas, alterou-se a estratégia de pesquisa e todos os Grupos de Trabalhos foram acessados. Isso fez crescer o número de resultados, obviamente.

Deve-se destacar que, em busca realizada na “Biblioteca”, com o descritor “ pacto nacional pela alfabetização na idade certa”, ocorreram dois resultados. Esse espaço ainda está em construção, mas dispõe de uma ferramenta de busca. Em contato com a Associação, foi confirmado que este recurso está em fase de desenvolvimento e as pesquisas mais amplas só podem ser feitas manualmente.

É necessário esclarecer que os trabalhos foram coletados, em princípio, nos anais e *e-books* das Reuniões Científicas, que acontecem a cada dois anos, em nível nacional, e das chamadas Reuniões Científicas Regionais (Anpedinhas), que ocorrem nos intervalos. Em ambos os casos, havia trabalhos dentro do tema de interesse. Entretanto, após o início da leitura das publicações das edições regionais, percebeu-se que, muitos deles eram pesquisas ainda em andamento, que não representariam, portanto, um ganho significativo às conclusões deste estudo. Sendo assim, optou-se por incorporar os resultados da 38ª edição da ANPEd Nacional, realizada em 2017 (6 resultados). Perdeu-se em volume de publicações, mas ganhou-se em qualidade das conclusões.

Aos futuros pesquisadores, vale informar as dificuldades que perpassam as buscas no site da ANPEd. Apenas as reuniões regionais (Anpedinhas) de 2016 têm seus anais publicados no *site* da própria ANPEd. As edições anteriores divulgaram as produções em seus *web sites* e alguns não estão mais disponíveis. Os trabalhos das regiões Centro-Oeste e Norte (2016) não se encontravam disponíveis até o momento do fechamento da pesquisa. Ao contactar a administração da própria ANPEd, foi informado que esses materiais também não estão disponíveis em outro meio digital, como CD-ROM, por exemplo, ou nos arquivos da Associação. Caso houvesse o desejo de obtê-los, seria necessário contactar os organizadores de cada uma das Reuniões Científicas Regionais. Registra-se que um dos objetivos ao se adotar a

ANPEd como base de dados era o de contemplar produções que traduzissem de alguma forma as especificidades regionais e que poderiam ser relacionadas ao maior ou ao menor interesse com o tema da alfabetização, tendo em vista os índices de analfabetismo em cada região. Em princípio, essa intenção fica comprometida, se não há o acesso a essas produções. Esses artigos ficaram de fora da análise pela dificuldade de acessá-los.

A título de organização para o leitor, esclarece-se mais uma vez: conta-se para este estudo apenas com a pesquisa das publicações das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd de 2013, 2015 e 2017. As publicações das Reuniões Científicas Regionais, de 2016 (Sudeste, Nordeste e Sul), foram descartadas.

Ratifica-se que a pesquisa na ANPEd foi realizada de forma específica, por não haver mecanismo de busca no site. Portanto, a seleção foi feita, dentro do intervalo de tempo definido, acompanhando os anais de cada uma das edições nacionais e os trabalhos pinçados na lista de produções de cada GT (23), rastreando os trabalhos, um a um. Somente através do cruzamento desses procedimentos por dois juízes foi possível obter a segurança necessária para declarar o número de artigos, pôsteres e trabalhos encomendados encontrados.

Aponta-se como principal dificuldade de pesquisa nesta base, a ausência da ferramenta de busca, pois havia, pelo menos, dois artigos que não tinham em seus títulos referências ao PNAIC ou ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas o Programa era citado em seu texto e, portanto, poderiam ser materiais passíveis de análise. Esse tipo de dificuldade compromete bastante a segurança quanto ao número de resultados e à localização de artigos que podem ter passado despercebidos.

Caso algum pesquisador decida incluir os resultados das edições regionais, é importante saber que, nas Anpedinhas, há também a aglutinação de alguns GTs, como na edição Sudeste, de 2016, o que dificulta ainda mais o trabalho de pesquisa dos artigos. Houve discrepância significativa nos resultados dos dois juízes, nesta etapa e, decerto, essa foi uma das causas da diferença, pois Grupos de Trabalho que não foram selecionados inicialmente estavam associados a outros de nosso interesse. Sendo assim, decidiu-se por ampliar as buscas em todos os GTs e Eixos e deixar para a etapa seguinte um trabalho mais minucioso de exclusão do que não fosse material pertinente. Além disso, no material da ANPEd Sudeste de 2016 não há índice. Os trabalhos têm que ser filtrados um a um, em um material que possui mais de 700 páginas.

Tabela 16 – Resultados da base ANPEd

Reuniões Científicas	Número de resultados
Reunião Científica Nacional 2013	0
Reuniões Científica Nacional 2015	4
Reuniões Científica Nacional 2017	6
Total	10

Fonte: elaboração própria

d) A base ABAIf

No *site* da Associação Brasileira de Alfabetização, a pesquisa deve ser feita na Revista Brasileira de Alfabetização, publicada pela Associação em sua página eletrônica. Ao entrar nesta seção, há uma ferramenta de busca e indicações de como fazer uma pesquisa mais eficiente. Os resumos trazem, inclusive, as referências bibliográficas dos textos.

A única dificuldade encontrada é que, após cada *download* dos arquivos, o site apresentava um erro que exigia reiniciar a pesquisa a partir do descritor.

Os resultados encontrados foram:

Tabela 17 – Resultados base ABAIf

Descritor	Número de resultados
PNAIC	7
“pacto nacional pela alfabetização na idade certa”	6
Total (final)	6

Fonte: elaboração própria

Houve uma pequena discrepância nos resultados dos dois juízes, que, devido ao reduzido número de resultados e às facilidades de busca, foi rapidamente contornada. O resultado final foi: seis trabalhos elegíveis. O texto descartado era uma apresentação dos demais textos e, portanto, fazia apenas referência ao Pacto.

e) A base ERIC

No *site* da ERIC existe a possibilidade de pesquisar nas opções *Collection* e *Thesaurus*. Houve apenas um resultado em *Collection*.

Tabela 18 – Resultados da base ERIC

Descritor	Número de resultados
PNAIC ou pnaic	0
“pacto nacional pela alfabetizacao na idade certa”	1
Total	1

Fonte: elaboração própria

A consulta nesta base é bastante simples. O resultado retornado, entretanto, foi excluído, pois o artigo tem como tema o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e apenas cita o PNAIC como um programa que poderia se beneficiar dos resultados do PAIC por ser posterior.

4.2.1.5 Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos

Nesta etapa da pesquisa, os arquivos potencialmente relevantes, selecionados na busca, devem ser classificados a partir de critérios de inclusão e exclusão, como indicam Costa e Zoltowski (2014). A saber, os critérios utilizados foram os seguintes:

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios	
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Tema de pesquisa ligado ao PNAIC (1ª etapa) - Tema de pesquisa que analisa a formação continuada do PNAIC (2ª etapa) - Estudos de impacto com foco na formação continuada do PNAIC (2ª etapa) - Trabalhos produzidos no intervalo de tempo definido para esta pesquisa: 2013 a 2017. - Estudos que tivessem seus arquivos disponíveis nas bases de dados.
Exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos que não pesquisam o PNAIC; - Trabalhos produzidos fora do intervalo de tempo (2013 a 2017); - Estudos e publicações cujos arquivos estivessem indisponíveis na base de dados correspondente.

Fonte: elaboração própria

Cabe explicar aos leitores o que significa falar em primeira e segunda etapas da pesquisa no que se refere ao gerenciamento dos trabalhos encontrados. A busca realizada, inicialmente, nas bases de dados, tinha por objetivo levantar todos os trabalhos produzidos, até então, sobre o Pacto, independentemente das temáticas abordadas. Acredita-se que, por tratar-se de um programa recente, seria uma contribuição importante apresentar o volume das produções e uma

série de dados referentes a elas, como será visto mais à frente, construindo uma tipologia dos estudos.

A lógica de realizar uma revisão sistemática de forma ampla, analisada em Petticrew e Roberts (2006), se justifica em função de que nenhuma tentativa anterior foi feita para rever sistematicamente qualquer evidência relacionada ao Pacto. A única maneira de começar a abordar a questão (quais os resultados da formação continuada do PNAIC?) é realizar uma ampla revisão que leve a uma multiplicidade de outras possíveis intervenções (PETTICREW E ROBERTS, 2006), indicando caminhos e lacunas para futuras pesquisas, por exemplo.

Já na segunda etapa, com um quadro bastante significativo sobre as produções relacionadas ao Pacto, a seleção dos trabalhos se deu com foco nos estudos voltados especificamente para a formação continuada do PNAIC, a fim de compilar esses achados e apresentar um panorama de como o eixo central desse programa (a formação continuada) vem se configurando na avaliação apresentada pelos pesquisadores. Essas informações, em princípio, esperava-se, deveriam vir de estudos avaliativos de impacto. Aqueles que apontassem conclusões a partir de dados objetivos, de testes aplicados aos alunos e/ou professores do ciclo de alfabetização, a fim de identificar possíveis diferenças (impactos) entre o antes e o depois da intervenção, no caso, a formação continuada do PNAIC. Entretanto, esses estudos ainda são muito raros, sobretudo na área de educação.

Dos resultados finais (121 estudos), 52 tratavam da temática em questão (a formação continuada), mas foram encontradas apenas 4 pesquisas com características de estudos de impacto dentro do tema de interesse. A predominância é dos estudos sobre percepção de impacto, ou seja, daqueles que coletam dados com diferentes atores (professores, alunos, responsáveis de alunos, diretores etc.), que relatam suas impressões sobre os possíveis efeitos dos programas. Faz-se aqui importante distinção: percepção sobre impacto não é evidência robusta sobre impacto. Há inúmeros estudos que reforçam os vieses cognitivos de atores envolvidos sobre impactos de programas ou explicações de fenômenos sociais. Um exemplo, talvez seja oportuno. Se há o desejo de se medir o efeito de um programa que tem como objetivo diminuir os índices de reprovação escolar, o ideal seria utilizar dados secundários sobre a totalidade dos alunos ou amostra representativa da rede de ensino. Conversar com os pais de alunos, professores ou diretores, por vezes, gera informações enviesadas sobre o fenômeno da reprovação. Mesmo que a amostra de respondentes seja não enviesada, é possível que as racionalizações e percepções dos atores sobre reprovação apresentem vieses cognitivos sobre uma possível queda ou aumento das taxas de reprovação. Mais simples e eficaz seria medir os índices de reprovação escolar dos alunos e associar a variação com as políticas educacionais.

Os argumentos dos atores podem ser úteis para a compreensão dos mecanismos que explicam os efeitos, mas não para estimar o impacto da política. Nesse caso, amostra representativa, bom desenho e medidas diretas e comparáveis do fenômeno são necessárias.

Há ainda muitos estudos que, de modo geral, investigam contextos bem específicos, com amostras reduzidas e baseados em depoimentos e, portanto, com limitações quanto à generalização e replicação. Tendo em vista a abrangência do Programa, que envolveu milhares de profissionais da educação, contando com a adesão de todos os estados e a participação de mais de cinco mil municípios a cada edição, desde 2013, acredita-se que estudos mais completos poderiam colaborar para os ajustes necessários nas ações do governo, garantindo, em certa medida, melhor aplicação dos recursos públicos.

No caso da pesquisa em educação, é bastante complexo conseguir realizar uma revisão sistemática a partir de estudos considerados padrão-ouro⁸⁹. Entretanto, isso não se constitui como motivo para abandonar o projeto de encaminhar uma revisão sistemática, ignorando as contribuições que ela representa. A inclusão de estudos qualitativos nas revisões sistemáticas representa um desafio contínuo, tanto que Cochrane e Campbell Collaborations⁹⁰, instituição especializada no assunto e referência para várias áreas do conhecimento, constituíram um grupo metodológico conjunto para desenvolver métodos para revisão sistemática de pesquisa qualitativa (PETTICREW e ROBERTS, 2006). Ainda segundo Petticrew e Roberts (2006), na ausência de evidências⁹¹ provenientes de estudos padrão-ouro, pode-se trabalhar com as melhores evidências disponíveis. Os autores destacam que, ao alinhar uma série de estudos tendenciosos, pode-se incorrer no risco bastante provável de se gerar um resumo também tendencioso. Entretanto, considera-se que essa seja uma outra contribuição dessa pesquisa: demonstrar a lacuna existente relacionada aos estudos de impacto, que poderá ser ocupada por futuras pesquisas, a partir da constatação aqui apontada de que, apesar de investimentos vultosos serem feitos na área de educação, esse movimento ocorre sem base em

⁸⁹ Estudos experimentais, com grupo experimental e grupo controle, com alto grau de manipulação da variável independente e com aleatorização da amostra.

⁹⁰ A Campbell Collaboration é uma rede de pesquisa internacional que produz e divulga análises sistemáticas sobre os efeitos das intervenções nas ciências sociais e comportamentais. Pretende melhorar a qualidade dos serviços públicos e privados através do reforço da base de evidências para a política e a prática social. Produz avaliações nas áreas de criminalidade e justiça, educação, desenvolvimento internacional e bem-estar social. Disponível em: <<http://www.cochrane.org/about-us/our-partners-and-funders/campbell-collaboration>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

⁹¹ Evidência refere-se à indicação de probabilidade, fato que confirma ou refuta uma afirmação, hipótese ou proposição (ELACQUA, 2015).

evidências ou comprovação de que geram bons resultados, contrariando muitas vezes dados científicos e resultados de políticas e programas anteriores.

Nessa nova etapa de análise das produções, em que se buscava por trabalhos de impacto, os resultados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 19 – Resultados obtidos nas 5 bases de dados

BASES	Resultados iniciais	Trabalhos considerados dentro do tema “formação continuada”	Trabalhos de impacto identificados em cada base
CAPES	104	46	4
SciELO	6	2	0
ANPEd	7	2	0
ABAI	4	2	0
ERIC	0	0	0
Total	121	52	4

Fonte: elaboração própria

Para o controle dos estudos, criou-se uma planilha no Excel, a fim de facilitar a descrição de dados estatísticos e de possibilitar a comparação das informações. Essa planilha continha as seguintes categorias de análise:

Quadro 2 – Categorias de análise dos trabalhos selecionados

Autor	
Título do trabalho	
Ano de publicação	
Instituição	
IES	1- Pública; 2- Privada; 3-Comunitária
Financiamento	1- Sim; 2- Não
Curso	1- Mestrado acadêmico; 2- Mestrado profissional; 3- Doutorado; 4- Pós-doutorado
Região	1- Norte; 2- Nordeste; 3- Centro-Oeste; 4- Sul; 5-Sudeste
Arquivo	disponível ou não
Programa	Educação, Educação Matemática etc
Tema	1- Formação continuada 2- Políticas Públicas 3- Alfabetização e Letramento 4- Alfabetização Matemática 5- Gestão e controle 6- Avaliação interna e externa 7- Material de apoio 8- Outros
Objetivo	
Conclusões	

Tipo de produção	1. Revisão de Literatura 2. Pesquisa Documental 3. Estudo de caso 4. Pesquisa-ação/ Intervenção 5. Estudo comparativo 6. Estudo histórico/ de arquivo 7. Pesquisa filosófica 8. Estudo/ análise de políticas 9. Estudo longitudinal 10. Experimento/ Quase-experimento 11. Revisão Sistemática 12. Artigo 13. Mista 14. Outros
Instrumentos/ técnicas para coleta de dados	1. Entrevista/ Grupo focal/ Questionário 2. Observação 3. Levantamento bibliográfico 4. Testes 5. Áudio, visual ou textual 6. Dados educacionais (resultados de provas, índices de rendimento etc.) 7. Documentos primários (leis, projetos, resoluções, Cadernos de Formação etc.) 8. Misto 9. Outros
Tipos de dados	1- Primários; 2- Secundários
Amostra	Tamanho, perfil
Estudo avaliativo	1- Sim; 2- Não
Tipo de estudo avaliativo	0-Não é estudo avaliativo. 1-IMPLEMENTAÇÃO 2-IMPACTO 3- PERCEPÇÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO 4- PERCEPÇÃO SOBRE IMPACTO
Como se refere ao PNAIC	1- Pacto; 2- Programa; 3- Política; 4- Programa e política
Avaliação do PNAIC	1- Positiva 2- Negativa 3- Não fica clara
Excluído da pesquisa?	1- Sim; 2- Não
Observações gerais	

Fonte: adaptado de Borges, 2016.

Nem todas as categorias discriminadas no quadro anterior, foram transportadas e analisadas na tipologia de estudos. Foram priorizadas aquelas consideradas de maior interesse para os demais pesquisadores e cujo tratamento fosse viável dentro do prazo de realização da pesquisa.

O número final de estudos nas respectivas bases de dados é descrito, no quadro a seguir, assim como as perdas de caso e as justificativas.

Tabela 20 – Número de estudos obtidos nas 5 bases de dados

BASES	Resultados iniciais	Perdas/ justificativas	Tipologia	Revisão sistemática
BTD da CAPES	171	67 – Não estudavam o PNAIC; arquivos indisponíveis.	104	4
SciELO	7	1-Trabalho repetido na base CAPES	6	0
ANPEd	10	3-Trabalhos repetidos na base CAPES	7	0
ABAlf	6	2-Trabalhos repetidos na base CAPES; não estudava o PNAIC.	4	0
ERIC	1	1 - Não estudava o PNAIC.	0	0
Total	195	74 perdas	121	4

Fonte: elaboração própria

A recomendação de Costa e Zoltowski (2014) é de que, nessa fase da pesquisa, também dois juízes ajam em conjunto, a fim de minimizar a possibilidade de viés na seleção dos artigos. Nesse sentido, foram adotados os seguintes procedimentos: em relação ao BTD da CAPES, a base com maior número de trabalhos, foram escolhidos, aleatoriamente, 30 artigos, dos 104 restantes, após a exclusão daqueles que não estudavam o PNAIC e cujos arquivos estavam indisponíveis. Esses itens foram indicados ao segundo juiz⁹² para que ele fizesse sua própria classificação, considerando as variáveis mais controversas e as que poderiam comprometer a construção correta da tipologia de estudos, bem como as que poderiam gerar distorções importantes nos dados estatísticos que se pretendia apresentar. São elas: tema, tipo de pesquisa, tipo de estudo avaliativo, instrumentos e técnicas para coleta de dados, tipos de dados.

As demais bases (ANPEd, SciELO, ABAlf) foram analisadas somente pela pesquisadora e, para esta análise, foram consideradas as mesmas categorias apresentadas anteriormente: tema, tipo de pesquisa, tipo de estudo avaliativo, instrumentos e técnicas para coleta de dados, tipos de dados. Nessa avaliação, percebeu-se, por exemplo, a necessidade de ajuste a ser feito na lista dos tipos de instrumentos e técnicas de coleta de dados. Aponta-se aqui, novamente, uma fragilidade da pesquisa: não se pôde contar com uma segunda avaliação nesta etapa.

A expectativa do percentual de discrepâncias a ser tolerado era de 20%, ou seja, as divergências eram esperadas, mas não poderiam ultrapassar esse limite. Caso isso acontecesse, um terceiro juiz seria mobilizado para buscar o consenso, o que de fato ocorreu. Os trabalhos que geraram maiores dúvidas foram novamente analisados por um terceiro elemento da equipe de pesquisa do laboratório e novas decisões foram tomadas.

⁹² O juiz é cada um dos membros da equipe de pesquisa da Revisão Sistemática.

É importante apontar que a maior perda de casos no BTB da CAPES ocorreu devido à indisponibilidade de arquivos. Muitos trabalhos tinham o resumo na Plataforma Sucupira, mas, imediatamente, foi possível constatar que o material em formato digital não estava associado à ficha da pesquisa. Em outros casos, isso só pôde ser percebido quando foi necessário buscar informações que não estavam nos resumos. Ao abrir o PDF (Portable Document Format, formato de arquivo usado para exibir e compartilhar documentos de maneira compatível, independentemente de software, hardware ou sistema operacional), constatou-se que havia somente a ficha de aprovação da dissertação ou tese, sem o texto da pesquisa. Houve ainda um único caso em que o arquivo estava associado à descrição de um trabalho, mas, na verdade, referia-se a outra pesquisa.

4.2.1.6 Extração dos dados dos artigos selecionados

Nesta etapa, a leitura mais ampla dos trabalhos é fundamental, pois muitas vezes se é surpreendido, tanto positiva quanto negativamente no que se refere ao teor e relevância dos estudos.

Mesmo para construir a tipologia dos trabalhos, em muitos casos, não foi possível simplificar, na tentativa de obter as informações em consultas restritas aos resumos. Esses, muitas vezes, não apresentam dados suficientes ou claros para a avaliação da produção. Algumas pesquisas não revelam em seus resumos toda a contribuição e abordagem realizadas. Outras, por sua vez, são também muito pouco precisas e, de certa forma, confundem o leitor quanto à complexidade de sua metodologia para a obtenção dos dados e resultados relatados. Portanto, se faz necessário considerar todo o trabalho para identificar as informações que constituiriam a tipologia dos estudos em nossa pesquisa.

A falta de clareza de alguns estudos conjugada com as dificuldades da própria pesquisadora em classificá-los, exigiram atenção redobrada e a revisão de muitos dos julgamentos realizados. A estratégia ideal nesse sentido, seria recorrer ao segundo juiz para dirimir dúvidas, mas os recursos são limitados e as constantes consultas sobre metodologia da pesquisa, assim como a revisão das categorias estabelecidas para que pudessem traduzir da forma mais confiável possível as informações encontradas foram refeitas três vezes, pelo menos. Esses procedimentos padronizados são imprescindíveis na revisão sistemática, pois só assim se pode garantir a confiabilidade da análise apresentada. A cada dúvida, quanto aos resultados ou procedimentos, a análise era refeita, o que demanda mais tempo, além do que já fora previsto.

4.2.1.7 Avaliação dos artigos

Nessa etapa da pesquisa, importa analisar os estudos de modo a constatar se eles são adequados ou não a responder à questão da pesquisa, qual seja: quais os impactos da formação continuada do PNAIC? “Os participantes dos estudos revisados representam a população que quero estudar? Os estudos possuem limitações que podem comprometer a interpretação do seu resultado final ?” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Essas são algumas das questões que serão encaminhadas no próximo capítulo, em que serão acrescentados os resultados desse estudo.

Nesta etapa da pesquisa, havia o interesse especial nos estudos de impacto, ou seja, em pesquisas que utilizassem testes/provas/avaliação aplicados a alunos e/ou professores e que, de alguma forma, seus resultados reportassem ao cumprimento dos objetivos do PNAIC.

Em todas as etapas da revisão sistemática é natural que arquivos sejam eliminados e, nessa etapa, poderiam ser em virtude de serem constatados problemas na estrutura do trabalho. Havia 7 trabalhos elegíveis como sendo de impacto, mas foram excluídas dessa contagem outras 3 produções, restando apenas 4 para a análise final, que, mesmo com todas as limitações que serão vistas mais à frente, se aproximavam do tipo de estudo que se acredita ser mais adequado à pergunta da pesquisa.

A fim de se chegar a essa conclusão sobre a qualidade das evidências, ou seja, em que medida os estudos quase-experimentais selecionados podem ajudar a compreender os impactos da formação continuada do PNAIC, elencaram-se cinco critérios para orientar essa análise. Em cada um deles, o trabalho recebe uma nota de 0 a 1, totalizando um somatório de 0 a 5, em que 5 indica alta qualidade e 0, baixa qualidade.

Os critérios adotados e que serão retomados no próximo capítulo, foram os seguintes:

1. O desenho avaliativo é adequado?
2. Os critérios e a amostra foram descritos?
3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos?
4. A perda amostral foi indicada?
5. Ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas?

4.2.1.8 Síntese e interpretação dos dados

O trabalho de síntese dos resultados, segundo Costa e Zoltowski (2014), pode ser comparado ao encaixe das peças de um quebra-cabeça, momento em que não basta identificar os elementos, é preciso colocá-los nos lugares certos para que contribuam à compreensão do todo.

Será apresentada a síntese da revisão sistemática, a partir de uma breve descrição da estrutura dos estudos, todos quase-experimentos, e das conclusões a que se pôde chegar a partir deles, comparando resultados, informações e a estrutura dos mesmos.

Não existe uma forma única de apresentação da síntese, ela pode variar de acordo com a natureza dos estudos, da metodologia, das referências conceituais. O importante é que seja adotada uma categorização lógica, que permita, segundo os autores, a comparação dos resultados, explorando-se diferenças e semelhanças (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014).

No caso desta pesquisa, especificamente, adotou-se, para a tipologia de estudos, a apresentação dos dados a partir do uso de tabelas com as descritivas, acompanhadas de comentários que problematizam as categorias analisadas, agregando dados que possam enriquecer as reflexões em torno das questões abordadas. Foi acrescentada à tipologia de estudos uma síntese dos pontos positivos e negativos apontados pelos pesquisadores. Julgou-se que seria uma contribuição importante aos interessados no Programa.

A síntese dos estudos de impacto foi feita a partir de uma apresentação geral das pesquisas, com informações que pudessem esclarecer a estrutura adotada: perfil do pesquisador, objetivo geral, amostra, principais conclusões, proposta metodológica, suas etapas de realização etc. A essas informações foram agregadas avaliações, que dizem respeito às ameaças à validade interna e externa, ao desenho da pesquisa etc.

4.3 AMEAÇAS À VALIDADE DESSA PESQUISA

A recomendação de Costa e Zoltowski (2014) é de que todas as etapas da revisão sistemática sejam realizadas por, pelo menos, dois juízes, a fim de identificar os estudos relevantes e evitar vieses de toda ordem que possam ameaçar a qualidade do estudo. Entretanto, isso não nos foi possível em todas as etapas. Contou-se com o apoio de duas bibliotecárias da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apoiaram na definição das bases de dados e das palavras-chave a serem utilizadas. Em etapa posterior, uma delas, locada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, deu suporte para que se identificasse o primeiro grupo de trabalhos

passíveis de análise. Essa assistência foi fundamental para a tomada de decisão para se eliminar os trabalhos das edições regionais da ANPEd, por exemplo.

Como ameaça, nesse sentido ainda, reconhece-se que a indicação dos pontos positivos e negativos, referentes ao Pacto, podem ter sido afetados pelas crenças do pesquisador e alguns aspectos podem ter passado despercebidos. Procurou-se combater atitudes parciais através da apresentação de todas as críticas identificadas, mesmo que não fossem recorrentes, por exemplo. Ou ainda evitando expor os aspectos abordados em uma ordem que traduzisse algum julgamento de valor sobre a importância das questões. Considera-se que, em quaisquer das hipóteses, há possibilidades de complementação em estudos futuros.

Quanto ao processo de inclusão e exclusão de arquivos, há algumas observações importantes. Considera-se como uma ameaça a possibilidade de terem sido deixados de fora trabalhos relevantes, sobretudo na Base ANPEd, pelas dificuldades específicas de pesquisa nesse site, que carece de ferramenta de busca, como relatado anteriormente. Outras bases também poderão ser incluídas em estudos futuros, que disponham de mais tempo. Deve-se declarar também que alguns poucos trabalhos incluídos referem-se ao PNAIC de forma superficial, mas foram mantidos por apresentarem algum tipo de análise/avaliação que poderia contribuir para a tipologia dos estudos. Essa inclusão não colocaria em risco a revisão sistemática ou a qualidade dessa pesquisa, que se pretendia ser o mais abrangente possível.

Outro aspecto que parece ser importante destacar é o referente ao uso de softwares, tais como o *EndNote*, mais adequados à atividade de pesquisa e que poderiam viabilizar análises mais variadas e sofisticadas. Entretanto, não houve tempo hábil para mais essa aprendizagem. Muitas análises foram feitas manualmente ou com o uso do Excel.

Finalmente, reconhecem-se as dificuldades da própria pesquisadora em classificar as pesquisas, considerando algumas categorias em especial (tema, tipos de pesquisa, tipo de estudo avaliativo etc.). Essas dificuldades, quando associadas àquelas encontradas na estrutura dos estudos selecionados, podem representar algumas distorções. Além disso, erros técnicos (atenção, leitura enviesada etc.) também podem ter ocorrido. Por esses motivos, a cada possibilidade de ter sido cometido algum deslize, retomavam-se as análises, a fim de tentar garantir a confiabilidade das informações obtidas. Um exemplo disso foi quanto a dúvidas sobre os trabalhos de impacto. Já perto da finalização da pesquisa, um dos trabalhos excluídos levantou questionamentos. Para eliminar possíveis erros, um segundo avaliador foi acionado para rever esse trabalho, especificamente. Em paralelo, foram revistos os 121 resumos e o corpo do trabalho, quando necessário, comparando os objetivos e os instrumentos utilizados, a fim de verificar se estavam em sintonia ou não com trabalhos que visam a avaliar impactos. Se um

estudo declara estar interessado em avaliar os impactos do Programa, mas faz uso de entrevistas e questionários somente, por exemplo, não será considerado um estudo de impacto e sim, de percepção de impacto.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

5.1 OS RESULTADOS DA PESQUISA

5.1.1 Tipologia dos estudos

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa foi construir uma tipologia dos trabalhos coletados. Inicia-se essa etapa com a apresentação da descrição dos dados extraídos acompanhada de observações e análises consideradas pertinentes a respeito dos 121 trabalhos reunidos.

Grande parte das informações apresentadas nesta seção foi retirada dos resumos dos trabalhos. Entretanto, em vários momentos, foi necessário acessar as conclusões ou o texto na íntegra, pois as informações do resumo não eram suficientemente claras ou não estavam ali disponíveis todos os dados necessários, como no caso de coletar os aspectos positivos e negativos sobre o Pacto, que compõem parte dos resultados dessa pesquisa.

5.1.1.1 Produções por base de dados

A primeira tabela se refere às produções por base de dados. No caso da ANPED, são mencionados os Grupos de Trabalho (GT) a que pertencem os trabalhos. No caso da base SciELO, informam-se as revistas em que os artigos foram publicados, assim como as mídias das demais bases (ABAlf e BTd da CAPES).

Tabela 21 – Produções sobre o PNAIC, por base de dados

BASES	Resultados finais	Mídias de publicação/ Grupo de Trabalho
BTD da CAPES	104	Plataforma Sucupira
SciELO	6	Revista Brasileira de Educação (1 publicação); DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (1); Cadernos CEDES (2); Educação em Revista (1); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1).
ANPED	7	Grupo de Trabalho (GT): GT 8 – Formação de Professores (4 trabalhos) GT 12 – Currículo (1) GT 13 – Educação Fundamental (2)
ABAlf	4	Revista Brasileira de Educação
Total	121	

Fonte: elaboração própria

5.1.1.2 Produções por ano de publicação

A tabela que se segue indica as produções por ano e por base. Observe que a tendência é de crescimento do número de produções nas bases da CAPES, ANPEd e SciELO, entre 2013 e 2016, anos já consolidados até o fechamento dessa dissertação.

A Associação Brasileira de Alfabetização deve ser olhada de forma especial, pois surgiu em 2012, ano de lançamento do PNAIC. Julga-se que o número de produções é pequeno, se for considerada a proximidade entre os temas de interesse da revista e o Programa.

De modo geral, é possível afirmar que o interesse pelo Pacto veio se ampliando nos cinco anos de sua existência.

Tabela 22 – Produções sobre o PNAIC, por ano e base de dados

Base	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
BTD CAPES	0	8	37	54	5	104
ANPEd	0	0	2	0	5	7
SciELO	0	0	0	5	1	6
ABAlf	0	0	0	2	2	4
Total	0	8	39	61	13	121

Fonte: elaboração própria

5.1.1.3 Publicações por Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e comunitárias

A maior parte dos trabalhos tem sido produzida no âmbito das universidades públicas, tendência que se repete em todas as bases. Isso se justifica pelo fato de haver um predomínio dos programas de mestrado e doutorado nessas universidades, enquanto na graduação, o quadro é invertido: há predomínio das universidades privadas sobre as públicas.

Nas tabelas a seguir, é possível ver as universidades públicas, privadas e comunitárias, por base de dados, de onde se originaram os 121 resultados considerados para a tipologia dessa pesquisa.

O Projeto de Lei 7.639/ 2010 dispõe sobre as universidades comunitárias, compreendidas, desde então, como instituições públicas não estatais.

Tabela 23 – Produções por IES, pública, privada e comunitária

IES	BTD da CAPES	ANPEd	SciELO	ABAlf
PÚBLICA	78	5	5	4
PRIVADA	17	2	1	0
COMUNITÁRIA	09	0	0	0
Total	104	7	6	4

Fonte: elaboração própria

Tabela 24 – Produções por IES, pública, privada e comunitária – BTD da CAPES

IES BTD da CAPES		
Pública (78)	Privada (17)	Comunitária (9)
FURG (2)	UFPI (1)	METODISTA Piracicaba (2)
IFES (1)	UFPR (6)	PUC RS (1)
IFG JATAÍ (1)	UNIR (1)	PUC SP (5)
UCS (1)	UFRG (1)	ULBRA (2)
UEM (1)	UFRGS (1)	UNICID (1)
UEMS (2)	UFRJ (2)	UNIJUI (1)
UEPG (3)	UFS (1)	UNILASALLE (2)
UERJ (1)	UFSC (2)	UNINOVE (1)
UESC (2)	UFSCAR (6)	UNISINOS (1)
UFAM (1)	UFSM (4)	UNOESTE (1)
UFC (1)	UFU (1)	
UFES (2)	UFVJM (1)	
UFFS (1)	UNESP BAURU (2)	
UFG (2)	UNESP-Marília (1)	
UFGD (2)	UNESP-Rio Claro (1)	
UFJF (6)	UNICENTRO (1)	
UFMT (2)	UNIFESP (1)	
UFPA (2)	UNINOVE (1)	
UFPB (4)	UNIOESTE (1)	
UFPE (2)	UNITAU (1)	
UFPEL (2)	UTFPR (1)	
		UNIVILLE (2)
		UNIVALI (1)
		UNOCHAPECÓ (1)
		UNOESC (1)
		PUC RJ (1)
		PUC Campinas (1)
		UNISC (2)

Fonte: elaboração própria

Tabela 25 – Produções por IES, pública ou privada - ANPEd

IES ANPEd		
Públicas (5)		Privadas (2)
FURG	1	PUC PR
UFPA	3	UNISINOS
UERJ	1	

Fonte: elaboração própria

Tabela 26 – Produções por IES, pública ou privada - SciELO

IES SciELO		
Públicas (5)		Privadas (1)
Universidade Estadual Paulista	1	Universidade de Passo Fundo
UERJ	1	
UDESC	1	
Universidade Federal de Viçosa	1	
Universidade de Santa Cruz do Sul	1	

Fonte: elaboração própria

Tabela 27 – Produções por IES, pública ou privada - ABAIf

IES ABAIf		
Públicas (4)		Privadas (0)
UDESC	1	
UFMG	1	
UFMT	1	
UFRJ	1	

Fonte: elaboração própria

5.1.1.4 Produções por região

Seguem as produções distribuídas, por base, com a identificação das regiões. Logo em seguida, está disponibilizado também o número de Instituições de Ensino Superior existentes em cada região do país.

Tabela 28 – Produções por região do país

REGIÃO	BASES			
	CAPES	ANPed	SciELO	ABAIIf
NORTE	5	3	0	0
CENTRO-OESTE	11	0	0	0
NORDESTE	11	0	0	0
SUDESTE	37	1	3	3
SUL	40	3	3	1
TOTAL	104	7	6	4
Total geral	121			

Fonte: elaboração própria

Tabela 29 – Número de IES por região do país/ Inep

Região	Número de Instituições de Ensino Superior
Centro-Oeste	239
Nordeste	452
Norte	149
Sudeste	1.126
Sul	402
TOTAL	2.368

Fonte: Inep. Censo da Educação Superior, 2014⁹³

É relevante observar que, apesar de ostentarem os melhores índices de alfabetização, Sul e Sudeste têm o maior número de produções sobre o Pacto, enquanto as demais regiões – Norte, Nordeste e Centro-Oeste – apresentam números mais tímidos.

Talvez poder-se-ia esperar um movimento mais forte em relação ao tema, tendo em vista a gravidade do cenário do analfabetismo nessas regiões. Entretanto, nessa avaliação, deve ser considerada também a distribuição de IES por região, o que remete à questão da proporcionalidade. Afinal, se produz mais nas regiões que possuem mais programas de pós-graduação.

⁹³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inep-data>>, buscar por “Educação Superior/ Educação Superior/ Dados gerais/ Instituições de Ensino Superior”. Acesso em: 16 abr. 2018.

É preciso observar ainda a área de cada região. As regiões Sul (576.774,3 Km²) e Nordeste (1.554.291,6 km²)⁹⁴, por exemplo, têm um número aproximado de IES, entretanto, a diferença de extensão entre uma e outra, assim como vários outros fatores, como o tamanho da população de cada uma delas (Sul: 29 milhões de habitantes e Nordeste: 56,1 milhões)⁹⁵, afeta significativamente o acesso aos programas.

5.1.1.5 Produções por grau acadêmico

Veja agora a distribuição, por base, de acordo com o grau acadêmico dos programas de pós-graduação.

Tabela 30 – Produções por grau acadêmico

GRAU	BASES			
	BTD da CAPES	ANPed	SciELO	ABAlf
Mestrado Profissional	23	-	-	-
Mestrado Acadêmico	73	-	-	-
Doutorado	8	1	-	-
Pós-Doutorado	-	-	2	-
Não informado	-	6	4	4
Total	104	7	6	4

Fonte: elaboração própria

Na base do BTD da CAPES, a informação sobre o grau acadêmico compõe a ficha catalográfica das pesquisas. Nas demais bases, essa informação nem sempre é disponibilizada.

Na base ABAlf, todos os artigos possuem mais de um autor e nenhum deles informa sobre sua titulação.

De acordo com a Avaliação Quadrienal, realizada pela CAPES, no período de 3 de julho a 11 de agosto de 2017⁹⁶, existem, no Brasil, 4.175 programas e 6.303 cursos, sendo 3.398 de mestrado, 2.202 de doutorado e 703 de mestrado profissional. No quadriênio apurado por essa avaliação (2013 a 2017), houve um crescimento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também aumentaram seus números, alcançando um percentual de crescimento de 17% e 23%, respectivamente. Observa-se, de fato,

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/regiao-nordeste/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/regiao-sul/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

⁹⁶ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

a presença bastante expressiva do Mestrado Profissional nos dados por grau de ensino nessa pesquisa, sendo, entretanto, o Mestrado Acadêmico o que reúne mais produções.

5.1.1.6 Produções por programa

Pode ser vista adiante a tabela com os programas de onde se originaram os resultados considerados. A predominância é dos programas de Educação. Destaca-se ainda que foram respeitadas as definições utilizadas nas fichas catalográficas e nos resumos dos trabalhos, mesmo que isso aparentasse certa repetição.

As informações do BTD da CAPES estão separadas, considerando a variedade e quantidade de programas identificados. As demais bases (ANPEd, SciELO E ABAIf), encontram-se agrupadas em outra tabela.

No BTD da CAPES, o programa é informado na ficha-resumo do trabalho. Nas demais bases, nem sempre essa informação acompanha o texto e, por isso, indicou-se como “não informado”, na tabela que se segue.

Tabela 31 – BASE BTD da CAPES – Programa de origem

PROGRAMA	Número de produções
Educação	71
Educação: Formação de Formadores	1
Educação: Teoria e Prática de Ensino	1
Educação e Cultura	1
Formação de Professores da Educação Básica	1
Educação em Ciências e em Matemática	1
Educação em Ciências e Matemática	4
Educação nas Ciências	1
Educação para a Ciência	1
Docência para a Educação Básica	1
Ensino de Ciência e Tecnologia	1
Educação Matemática	1
Educação Matemática e Ensino de Física	2
Educação Matemática e Tecnológica	1
Educação para Ciências e Matemática	1
Ensino de Ciências e Matemática	3
Matemática em Rede Nacional	1
Letras	3
Gestão e Avaliação da Educação Pública	4
Gestão e Práticas Educacionais	2
Gestão Educacional	1
História	1

Total geral	104
--------------------	------------

Fonte: elaboração própria

Tabela 32 – BASES ANPEd, SciELO, ABAlf – Programa de origem

PROGRAMA	ANPEd	SciELO	ABAlf	Total
Educação	1	4	2	7
Educação e Cultura	1	1	0	2
Letras	0	0	0	0
Linguística	0	1	0	1
Não informado	5	0	2	7
Total	7	6	4	17

Fonte: elaboração própria

5.1.1.7 Produções com financiamento

Das 121 pesquisas consideradas nesta tipologia, apenas 31 (cerca de 38%) informam contar com financiamento de agências públicas ou privadas.

No BTd da CAPES, essa informação compõe a ficha da pesquisa. Nas demais bases, nem sempre esse dado é informado.

Tabela 33 – Dados de financiamento

Financiamento	BASES				Total
	CAPES	ANPEd	SciELO	ABAlf	
Sim	26	2	3	0	31
Não	78	0	0	0	78
Não informado	0	5	3	4	12
Total	104	7	6	4	121

Fonte: elaboração própria

Os investimentos em pesquisa e desenvolvimento dependem, em grande e maior parte, do setor público, no Brasil: 0,61% do Produto Interno Bruto (PIB)⁹⁷. O setor privado investe pouco, cerca de 0,55% do PIB, se comparado à realidade da Coreia do Sul, por exemplo, em que se constata um investimento da ordem de 2,68% do PIB⁹⁸.

⁹⁷ O PIB é a soma de todas as riquezas produzidas e, para chegar a esse número, o IBGE calcula a quantidade de veículos, alimentos, venda de serviços, estoques e tudo o que é produzido. O instituto calcula o valor desses bens e serviços depois de deduzidos os custos dos insumos. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/06/entenda-como-e-medido-o-produto-interno-bruto-pib>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

⁹⁸ Informações disponíveis em: <<https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/ciencia-tecnologia-e-inovacao-no-brasil/investimento-em-pesquisa-e-desenvolvimento-no-brasil-e-em-outros-paises-o-setor-privado.aspx>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

As bolsas da pós-graduação são as mais numerosas: 110,8 mil bolsas de doutorado, 68,8 mil de mestrado, 51,6 mil de iniciação científica, 120,3 mil de produtividade em pesquisa e 120,3 mil em outras atividades.⁹⁹

5.1.1.8 Temas abordados nas pesquisas

A análise dos temas, a fim de categorizá-los, não foi tarefa fácil e exigiu algumas revisões das classificações feitas pela autora, já que não foi possível contar com um segundo juiz nessa etapa da pesquisa. Essa é uma fragilidade do estudo. Como informado antes, durante a etapa de coleta das produções, houve a participação de dois pesquisadores que realizavam a varredura de dados nas bases definidas. O objetivo era checar os resultados obtidos e identificar possíveis discrepâncias. O ideal seria realizar uma checagem da codificação dos estudos – em especial na parte dos temas e qualidade das evidências – para tentar aumentar a validade dos resultados apresentados. Esse procedimento poderá ser cumprido, posteriormente, em etapa subsequente dessa pesquisa.

Muitas vezes, os temas são apresentados com sobreposições, associados entre si. Basta observar o número expressivo de trabalhos, cerca de 25%, encaixados na categoria “outros”, o que, em certa medida, traduz essa dificuldade.

Observe o quadro com os resultados do levantamento, por temas e bases, e os comentários que se seguem. Acredita-se que esses esclarecimentos são importantes, inclusive, visando a novas pesquisas, sendo possível identificar lacunas que se apresentam.

Tabela 34 – Temas abordados nas pesquisas, por base de dados

TEMAS	BASE				Total
	BTD da CAPES	ANPEd	SciELO	ABAIif	
Formação continuada	46	2	2	2	52
Outros	26	3	3	0	32
Políticas Públicas	12	0	0	0	12
Alfabetização e Letramento	12	0	0	2	14
Alfabetização Matemática	3	0	0	0	3
Avaliação interna e externa	2	2	1	0	5
Material de Apoio (Cadernos, livros, jogos)	2	0	0	0	2
Gestão e controle	1	0	0	0	1
Total	104	7	6	4	121

Fonte: elaboração própria

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/08/corte-de-verbas-no-cnpq-coloca-o-desenvolvimento-de-pesquisas-cientificas-em-risco>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Alguns temas, como o da “Formação Continuada” (52 ocorrências), se apresentaram de forma intuitiva, já que esse é considerado o eixo central de ação do Programa e tema de interesse de nossa pesquisa. Portanto, parecia natural que fosse um tema recorrente nos resultados encontrados, hipótese que se confirmou. Outros temas, entretanto, se consolidaram a partir da análise dos trabalhos, a fim de que se pudesse ter um leque mais realista e controlado das opções que constituiriam esse item.

Muitos trabalhos tratam da formação continuada em seu primeiro ano de execução, em que o foco do trabalho estava voltado para a Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa. Outros, voltados para o segundo ano da formação, cuja ênfase estava centrada na Alfabetização Matemática. Há menção também à relação formação e prática docente, formação e leitura, o lugar dos saberes docentes na formação, princípios teóricos e metodológicos da formação, sintonia entre a proposta de formação e as expectativas dos professores, formação e os gêneros textuais, formação e questões de oralidade, formação continuada e uso das Obras Complementares, formação e alfabetização emancipatória, formação e concepção de avaliação, formação continuada sob a ótica de formadores locais, formação e inclusão, formação e profissionalização, concepção de formação docente nos documentos do PNAIC, comparação entre a formação de dois programas (Programa Nacional do Ensino do Português – Pnep – e PNAIC; PAIC e PNAIC; Pró-Letramento e PNAIC; Além das Palavras e PNAIC), formação continuada e a relação com os conceitos de dialogismo, identidade docente e processos formativos.

Na categoria “outros”, com 32 ocorrências, foram encontradas variações que pretendiam investigar sobre a concepção que o professor alfabetizador tem de número, o papel dos jogos didáticos, identidade docente e fluxo escolar, as razões da baixa adesão ao Pacto, o papel dos coordenadores pedagógicos na implementação do PNAIC, letramento literário no ciclo de alfabetização, abordagem do ensino de História e Ciências no Programa, questões de inclusão e gênero, o lugar dos saberes docentes e discentes nos materiais e na formação, currículo, a relação entre avanços científicos na área de linguagem e as políticas públicas e, ainda, estudos sobre literatura infantil e ambientes virtuais de aprendizagem.

Em relação ao tema das políticas públicas, os trabalhos abordam a recontextualização da política nos seus diversos níveis (macro, meso e micro), analisam as condições específicas de implementação de alguns municípios, o contexto político da criação do Pacto, o que se entende por qualidade educacional no PNAIC, potencialidades e fragilidades da política, a matriz teórica do PNAIC, comparando-a a de outros programas, o regime de colaboração entre os entes federados.

Alfabetização e letramento também aparece como um tema relevante e relacionado a algumas outras questões específicas, tais como: educação no campo, análise dos pressupostos de desenvolvimento humano e de linguagem do Programa, análise da evolução de um grupo de alunos a partir da proposta do Pacto para a leitura e escrita, análise dos princípios metodológicos do Pacto, letramento literário, análise do sistema de escrita alfabético, imagens da literatura infantil, a relação entre produção de texto e literatura infantil.

O tema Alfabetização Matemática aparece dando relevo a questões como: a relação entre contos de fadas e a aprendizagem matemática e ambientes virtuais de aprendizagem para professores.

Em relação ao tema avaliação interna e externa, os trabalhos abordam questões como a relação existente entre as formas de avaliação praticadas nas escolas e a proposta de avaliação do PNAIC, análise da Avaliação Nacional da Alfabetização e o caráter gerencialista das avaliações de larga escala.

Os trabalhos que tratam da análise dos materiais abordaram questões relacionadas às bases teóricas do PNAIC e como a ludicidade é discutida no Caderno de Formação 4.

Gestão e controle refere-se à compreensão de formas de apoio e monitoramento empreendidas pelos gestores nas escolas em relação às práticas dos professores.

5.1.1.9 Autores mais citados

Dos 121 trabalhos considerados nessa tipologia, 36 não citam autores nos resumos e as referências mencionadas foram retiradas somente deles, sem acessar o texto completo. Foram computadas as ocorrências de 85 trabalhos, portanto. Essa informação nos parece relevante no sentido de informar aos pesquisadores por onde caminham os principais pressupostos e abordagens, que fundamentam as discussões da área sobre o Pacto.

Foram identificadas cerca de 230 referências diferentes nos 85 resumos que citam autores. Entretanto, a frequência é bastante diluída entre eles.

Considera-se que existem temas centrais, que compõem as pesquisas sobre o PNAIC e que interessam a boa parte dos pesquisadores, tais como alfabetização e letramento e a formação continuada de professores. Indicam-se as referências mais citadas nessas duas categorias.

Tabela 35 - Autores mais citados por assunto, todas as bases

Tema	Autor	Frequência
Desenvolvimento profissional/ Formação de professores	TARDIF, Maurice	17
	NÓVOA, Antonio	14
	IMBERNÓN, Francisco	10
	GATTI, Bernardete	09
Alfabetização e letramento	SOARES, Magda	14
	MORTATTI, Maria do Rosário L.	08

Fonte: elaboração própria

5.1.1.10 Tipos de pesquisas

Na classificação quanto aos tipos de pesquisa, tentou-se respeitar as designações feitas pelos pesquisadores, aplicando a lista utilizada na tabela, a seguir.

As pesquisas cujo tipo definido pelos autores estava fora das opções de 1 a 13, indicadas na tabela seguinte, foram classificadas como “outros” (tipo 14). Indicam-se algumas das definições observadas: pesquisa etnográfica; *survey*; autobiográfica; relato de experiência; exploratória e descritiva; pesquisa de campo; estudo de narrativas (nos/dos/com os cotidianos); pesquisa cartográfica; qualitativa-fenomenológica; pesquisa interpretativa ou de interação simbólica; análise textual discursiva; história oral; histórica-dialética; história oral temática; descritiva e analítica; empírica.

Já as pesquisas, cujo tipo indicado pelo autor incluía pelo menos um dos tipos de pesquisa, discriminados na tabela 36 (de 1 a 13) e alguma outra classificação, essas foram denominadas como mistas (tipo 13). Na categoria “mistas”, observam-se as seguintes associações mencionadas: pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação; pesquisa bibliográfica e de campo; pesquisa documental e de campo; exploratória, bibliográfica, documental e pesquisa-ação; exploratória e documental; pesquisa documental, bibliográfica e empírica; estudo de narrativas e pesquisa documental; exploratória e descritiva; pesquisa documental e estudo de caso; pesquisa bibliográfica e experimental; pesquisa teórica, documental, bibliográfica, de campo e ateliês biográficos; história oral, pesquisa documental e bibliográfica.

Como se pode observar, na tabela a seguir, o predomínio é de pesquisas que analisam documentos e do tipo “estudo de caso”, quando são definidas de modo mais específico por seus autores. Se forem somadas as mistas às do tipo “outros”, tem-se mais de 50% do total de produções, o que sugere dificuldades dos pesquisadores em classificar suas produções e talvez a falta de um referencial mais objetivo para isso na área de educação.

Observe que, no caso de “revisão de literatura” não se trata de existir apenas uma produção desse tipo no BTD da CAPES, mas há grande incidência de associação entre revisão de literatura e outros tipos de pesquisa.

Tabela 36 – Tipo de pesquisa, por base de dados

Tipo de pesquisa	BASE				Total
	BTD da CAPES	ANPEd	SciELO	ABAlf	
1. Revisão de Literatura	1	0	0	0	1
2. Pesquisa Documental	13	2	0	0	15
3. Estudo de caso	15	0	0	0	15
4. Pesquisa-ação/ Intervenção	5	0	0	0	5
5. Estudo comparativo	1	0	1	0	2
6. Estudo histórico/ de arquivo	0	0	0	0	0
7. Pesquisa filosófica	0	0	0	0	0
8. Análise de políticas	0	0	0	0	0
9. Estudo longitudinal	0	0	0	0	0
10. Experimento/ Quase-experimento	0	0	0	0	0
11. Revisão Sistemática	0	0	0	0	0
12. Artigo	0	2	3	2	7
13. Mista	39	3	1	2	45
14. Outros	30	0	1	0	31
Total	104	7	6	4	121

Fonte: adaptada de Borges, 2016

5.1.1.11 Referência ao PNAIC

A recorrente alternância no uso dos termos programa e política como referências ao PNAIC é bastante marcante, como se fossem definições equivalentes. Há vários autores que discutem a questão das políticas (BALL, OLIVEIRA, LIMA, 2004) e outros que são bastante úteis na diferenciação entre os termos (COTTA, 1998; CANO, 2010; ALA-HARJA, 2000).

Nesse sentido, poderá ser uma contribuição sinalizar a frequência de uso dos termos, a fim de fomentar a reflexão sobre os conceitos da área e alguma possibilidade de consenso entre os pesquisadores.

Na tabela, a seguir, é possível observar a frequência obtida a partir de ferramenta de busca pelos termos nos trabalhos. Observa-se uma menor oscilação nos artigos da base SciELO. A predominância de uso é do termo programa, seguido do uso associado dos termos programa e política. São apenas dois os trabalhos que se referem ao PNAIC somente como Pacto.

Tabela 37 – Como o pesquisador se refere ao PNAIC? Todas as bases

Definição	BASES				Total
	CAPES	ANPEd	SciELO	ABAlf	
Pacto	2	0	0	2	4
Programa	50	3	5	1	59
Política	7	1	1	0	9
Política e Programa	45	3	0	1	49
Total	104	7	6	4	121

Fonte: elaboração própria.

5.1.1.12 Avaliação do PNAIC

Com base nas conclusões que compõem os resumos, apresentam-se as apreciações dos pesquisadores quanto à avaliação que fazem do Pacto. Em alguns dos trabalhos foi necessário recorrer às conclusões no corpo do texto. Mesmo assim, em cerca de 28% das pesquisas, não foi possível identificar o posicionamento do autor. Nesses casos, entende-se que são apontados aspectos positivos e negativos, sem preponderância de uns sobre os outros e esses foram classificados como “não fica clara”.

Tabela 38 – Qual é a avaliação do PNAIC? Todas as bases

Avaliação	BASES				Total
	CAPES	ANPEd	SciELO	ABAlf	
Positiva	47	0	0	3	50
Negativa	23	4	6	1	34
Não fica clara	34	3	0	0	37
Total	104	7	6	4	121

Fonte: elaboração própria

5.1.1.12.1 A avaliação do Pacto: uma síntese

Apresenta-se uma síntese dos aspectos positivos e negativos extraídos dos 121 trabalhos selecionados sobre o PNAIC, independentemente do tema abordado. Não há unanimidade ou consensos, far-se-á a indicação das ideias coletadas como forma de contribuir para o acesso à informação de forma mais organizada, o que pode facilitar o processo de pesquisa de interessados nos dados referentes ao PNAIC e contribuir para o futuro de programas e políticas públicas.

Observe que, muitas vezes, os mesmos aspectos são avaliados de forma positiva e negativa, figurando em ambas as listas. Acredita-se que isso se justifique pelo fato de grande parte dos estudos serem de percepção e fazerem referência a pequenas amostras, características que, articuladas às diferenças regionais, podem explicar em parte, pelo menos, essas supostas incoerências e contradições.

Esclarece-se também que não há julgamento de valor nos relatos que se seguem e procurou-se estar atento a qualquer viés cognitivo do pesquisador nesse sentido, a fim de evitar maior ou menor destaque às questões e manifestações identificadas. Os recortes foram agrupados por temas e aproximações possíveis para que fizessem mais sentido para o leitor.

Aspectos positivos

Reconhecido, em boa parte das produções, como política pública, o Pacto carrega o ineditismo de envolver mais de 90% dos municípios do país, com a proposta de integrar as três esferas do poder (União, Estados e Municípios) e isso é visto como um ganho. Os pesquisadores apontam ainda o mérito de o PNAIC constituir-se como uma política norteadora específica para a alfabetização (inclusive, com impactos nos currículos estaduais e municipais); com estratégias bem definidas, que estabeleceu a articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas de todo o país, tendo dado continuidade a práticas exitosas de programas e políticas anteriores. Algumas pesquisas salientam que o PNAIC é uma iniciativa robusta, que busca articular recursos tecnológicos, pedagógicos e didáticos, infraestrutura física e formação para além do professor, entendidas como dimensões da qualidade em educação (BTD CAPES 2; BTD CAPES 3; BTD CAPES 26; BTD CAPES 27; BTD CAPES 43; BTD CAPES 48; BTD CAPES 63; BTD CAPES 82; BTD CAPES 89; BTD CAPES 92; BTD CAPES 93; BTD CAPES 94; BTD CAPES 97; BTD CAPES 105; BTD CAPES 119; BTD CAPES 150; BTD CAPES 154; BTD CAPES 155; BTD CAPES 156; BTD CAPES 168).

Alguns pesquisadores entendem ainda que a formação em rede, promovida pelo PNAIC, é sólida, bem sistematizada e está em sintonia com as expectativas dos alfabetizadores. O conteúdo é de boa qualidade, suas ações vêm promovendo mudanças nas práticas pedagógicas, a partir da experimentação de inovações metodológicas, do compartilhamento de reflexões sobre o saber dos professores (teórico e prático) e do fortalecimento da fundamentação teórica da ação docente, contribuindo para uma visão ampla de alfabetização e letramento, na perspectiva de uma educação emancipatória. Registra-se que o PNAIC oferece aos alfabetizadores um conjunto de saberes referente a várias áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte –, fortalecendo a concepção de currículo e o planejamento das rotinas, respeitando as identidades regionais. Aponta-se ainda, maior visibilidade às áreas de Geografia, Arte, História e Ciências, a partir dos materiais e do trabalho desenvolvido na formação do PNAIC (BTD CAPES 03; BTD CAPES 6; BTD CAPES 13; BTD CAPES 14; BTD CAPES 15; BTD CAPES 24; BTD CAPES 29; BTD CAPES 30;

BTD CAPES 36; BTD CAPES 39; BTD CAPES 57; BTD CAPES 75; BTD CAPES 82; BTD CAPES 93; BTD CAPES 95; BTD CAPES 97; BTD CAPES 102; BTD CAPES 107; BTD CAPES 135; BTD CAPES 149; BTD CAPES 150; BTD CAPES 162; BTD CAPES 168; ABAIf 02).

Os encontros são vistos como espaços de reflexão, em que se estabeleceram relações próximas entre Orientadores de Estudo e alfabetizadores e a troca de experiências e saberes docentes, constituindo-se como possibilidade de reinvenção profissional, numa perspectiva horizontal, sem a predominância da universidade sobre a Educação Básica. Observa-se a projeção e maior visibilidade do professor alfabetizador, com a divulgação de práticas exitosas e inovadoras (BTD CAPES 21; BTD CAPES 26; BTD CAPES 30; BTD CAPES 50; BTD CAPES 63; BTD CAPES 71; BTD CAPES 93; BTD CAPES 95, (BTD CAPES 97; BTD CAPES 99; BTD CAPES 100; BTD CAPES 101; BTD CAPES 102; BTD CAPES 107; BTD CAPES 149; BTD CAPES 156; BTD CAPES 168; BTD CAPES 138; SciELO 06; ABAIf 01; ABAIf 02).

A concessão de bolsas aos alfabetizadores também foi apontada como um avanço, sinal do reconhecimento da importância da participação docente em processos de formação continuada, que serve como incentivo à permanência do professor no ciclo de alfabetização (BTD CAPES 1; BTD CAPES 57; BTD CAPES 93; BTD CAPES 94; BTD CAPES 105; BTD CAPES 149; BTD CAPES 168).

A participação e atuação das universidades ganha relevo como uma contribuição importante para a qualificação das políticas públicas, a partir da tradição em pesquisa das Instituições de Ensino Superior (IES), que agregam valor a essa relação. A articulação entre as universidades, também apontada como positiva, ficou evidenciada com a criação dos fóruns e o conseqüente fortalecimento dos laços entre os coordenadores das IES. A participação das universidades na elaboração dos materiais utilizados também é vista como algo positivo (BTD CAPES 2, BTD CAPES 3; BTD CAPES 57; BTD CAPES 63).

A distribuição de materiais específicos para a alfabetização, tanto para professores (Cadernos de Formação, vídeos etc.) quanto para os alunos (livros de literatura e jogos) é vista como um ganho significativo ao processo ensino-aprendizagem, bem como o aproveitamento de materiais existentes nas escolas, que é incentivado nos encontros (BTD CAPES 3; BTD CAPES 26; BTD CAPES 57; BTD CAPES 71; BTD CAPES 89; BTD CAPES 93; BTD CAPES 95; BTD CAPES 105; BTD CAPES 107; BTD CAPES 162; BTD CAPES 168; BTD CAPES 138; ABAIf 01).

De modo geral, a partir da troca de experiências, entende-se que os professores compreenderam melhor os estágios de aprendizagem da leitura e escrita e os Direitos de Aprendizagem – direitos e não privilégios –, referentes a cada ano do ciclo, e ainda a importância da organização e do planejamento da prática docente, rompendo com a homogeneização e a lógica conteudista (BTD CAPES 3; BTD CAPES 13; BTD CAPES 75; BTD CAPES 89; BTD CAPES 108; BTD CAPES 164; BTD CAPES 168; BTD CAPES 138).

A abordagem interdisciplinar e lúdica, que permeia os materiais e a proposta de ensino do Pacto e das formações, é vista como fundamental, pois colabora para a aprendizagem, sobretudo da língua escrita, ao valorizar a relação entre os saberes de professores e alunos (BTD CAPES 1; BTD CAPES 2; BTD CAPES 15; BTD CAPES 92; BTD CAPES 114; BTD CAPES 119; BTD CAPES 155; BTD CAPES 162; BTD CAPES 168; BTD CAPES 138; BTD CAPES 134).

O material de formação (cadernos, vídeos etc.) apresenta aspectos vistos como positivos: reflexões sobre a dimensão metacognitiva da atuação docente e dos estudantes, autorregulação do trabalho docente, discussão sobre as diferenças entre linguagem oral e escrita, o lugar dos Direitos de Aprendizagem como norteadores do planejamento e da avaliação, grande variedade de gêneros literários e atividades, contribuindo para a consciência fonológica e decodificação, aspectos fundamentais à aprendizagem da leitura (BTD CAPES 2; BTD CAPES 71; BTD CAPES 93; BTD CAPES 108).

Outros pontos destacados como positivos são: a proposta do Pacto estar pautada em projetos e sequências didáticas, bem como as reflexões sobre os diferentes aspectos da língua serem valorizadas nas atividades que envolvem jogos, textos e brincadeiras (BTD CAPES 50; BTD CAPES 108; BTD CAPES 124; BTD CAPES 155).

O equilíbrio na valorização da Língua Portuguesa e da Matemática é outro aspecto destacado. Nesse sentido, o investimento na Matemática, de certa forma, poderia compensar dificuldades trazidas da formação inicial e das experiências negativas dos professores como alunos. Outros aspectos positivos reconhecidos em relação à abordagem da Matemática no Pacto são: partir do conhecimento da criança, valorizando a ludicidade; a interdisciplinaridade; a resolução de problemas, como estratégia de trabalho; abordagem ampla, envolvendo todos os eixos estruturantes da área; o incentivo a práticas contextualizadas; novas abordagens metodológicas; articulação entre teoria e prática; ampliação do domínio dos conteúdos; sensibilizar os professores à necessidade de mudança em sua prática; maior preocupação com o desempenho dos alunos; o uso de jogos e materiais manipuláveis. Aparecem também registros relacionados mais especificamente à geometria e às estruturas aditivas, que vão nessa mesma

linha, mas reforçam a necessidade de maior aprofundamento dos conceitos com vistas a uma aprendizagem significativa. Acredita-se que houve também o fortalecimento do protagonismo docente. De modo geral, o PNAIC estaria contribuindo para a conscientização da importância do trabalho com a Matemática, desde as séries iniciais, e para a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis ao diálogo e à investigação (BTD CAPES 1; BTD CAPES 17; BTD CAPES 20; BTD CAPES 30; BTD CAPES 37; BTD CAPES 45; BTD CAPES 49; BTD CAPES 62; BTD CAPES 68; BTD CAPES 77; BTD CAPES 87; BTD CAPES 110; BTD CAPES 120; BTD CAPES 154; BTD CAPES 155; BTD CAPES 138).

A abordagem ampla e integrada do uso das tecnologias, como expressão de um processo dinâmico e multidimensional é apontada como uma marca positiva e há observações de que os cadernos de 2015, especialmente, apresentam sugestões acessíveis de uso das tecnologias, mais próximas da prática do professor, promovendo a reflexão sobre esse aspecto aliado a outras dimensões da vida social já habitualmente consideradas, tais como: cultural, econômica, científica etc. (BTD CAPES 42).

A leitura é tratada como um aspecto da formação, que pode ser aprendido e ensinado, embora essa abordagem ainda não tenha se consolidado. Há ainda observações positivas que situam a proposta de leitura ancorada em uma concepção de linguagem que privilegia a interação entre leitor e objeto, com sentidos que ultrapassam o texto e o autor, de modo que o próprio leitor se torna protagonista. O espaço dedicado à leitura deleite, nos encontros de formação, desperta nos professores o prazer dessa atividade e ganha relevo, pois contribui para a formação de novos leitores (BTD CAPES 83; BTD CAPES 114).

No que diz respeito aos usos dos diversos gêneros textuais, há depoimentos de que houve avanços a partir de maior embasamento teórico e metodológico apresentado nos cadernos e nos encontros de formação, favorecendo escolhas mais adequadas nas salas de aula, o que contribui para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a leitura, a produção de textos e a alfabetização/letramento matemático (BTD CAPES 58; BTD CAPES 78; BTD CAPES 155; ABAIf 06).

O PNAIC (articulado ao PNLD) tem contribuído para a ampliação do acesso aos livros, aproximando as crianças de uma literatura altamente qualificada e a literatura, apresentada no Pacto como leitura fruição, é considerada um ganho para o processo ensino-aprendizagem, pois representa um trabalho importante para a formação de leitores. O incentivo à constituição do Cantinho da Leitura também é visto como algo positivo, contribuindo para o entendimento do valor dos livros e da leitura como prática prazerosa e rotineira. O uso da literatura infantil como mote para a produção textual também foi apontado como aspecto positivo do trabalho

desenvolvido no âmbito da formação e dos materiais do PNAIC (BTD CAPES 56; BTD CAPES 78; BTD CAPES 114; BTD CAPES 156; ABAIf 01).

No que se refere ao tema da inclusão, os aspectos positivos apontados são: trazer o tema à discussão, contribuições da formação para a redução das desigualdades, por ser a alfabetização um elemento decisivo nesse processo, a ludicidade das propostas e a relação teoria e prática (BTD CAPES 119).

Os cadernos do PNAIC contemplam as questões transversais que compõem os currículos escolares, com uma proposta multicultural, que valoriza as especificidades locais, linguísticas, étnicas e de gênero. Nesse sentido, ainda é destacado que o PNAIC vem promovendo mudanças curriculares e de espaço e tempo escolares, que contribuem para uma escola mais igualitária (BTD CAPES 126; BTD CAPES 162).

Quanto ao trabalho relativo à sexualidade e aos gêneros, especificamente, entende-se que os livros selecionados no Programa abrem espaço para a reflexão e o debate acerca do que está socialmente estabelecido e os professores estão subsidiados para o diálogo e a problematização dos valores e normas do contexto atual (BTD CAPES 126).

As Rodas de Conversa são apontadas como um espaço de troca de saberes e de escuta da fala dos alfabetizadores, numa perspectiva horizontal, entre escola e universidade, que veio garantindo a participação dos alfabetizadores em debates importantes da área. Enfim, um espaço de formação política do professor, um “laboratório de formação” (ABAIf 02), que valoriza as experiências do cotidiano escolar (BTD CAPES 135).

A proposta de avaliação formativa, incentivada nas formações e materiais do PNAIC, vem contribuindo para a qualidade da educação, assim como a progressão continuada é vista como um elemento coerente no processo de consolidação dos Direitos de Aprendizagem (BTD CAPES 85; BTD CAPES 89; BTD CAPES 162).

Há o reconhecimento de que o Pacto tem seus documentos bem organizados – Cadernos de Formação e legislação – e acessíveis, a partir do site do Programa, que é de fácil acesso e uso (BTD CAPES 93).

Os eventos de encerramento das formações, em que os professores apresentam relatos de boas práticas, são considerados importantes espaços de protagonismo e socialização, assim como o compartilhamento das atividades chamadas de “deveres de casa” (BTD CAPES 149; BTD CAPES 155; BTD CAPES 168).

Aspectos negativos

A partir da leitura das produções, registram-se os aspectos apontados como negativos em relação ao PNAIC: a possível descontinuidade do Programa, assim como ocorreu com outros que o antecederam; a falta de transparência na prestação de contas dos investimentos e atraso no repasse dos recursos; rodízio constante dos alfabetizadores, que deixam de atuar no ciclo, atraso no envio dos materiais e no cronograma, com o início tardio das formações e a falta de um espaço democrático para o debate sobre o Pacto com a participação dos professores. As críticas indicam ainda insatisfação com mais problemas de infraestrutura: não haver local específico ou adequado para os encontros; falta de recursos para apoiar o professor na confecção e impressão de materiais pedagógicos; quantidade insuficiente de materiais e falta de tempo para colocar em prática as sugestões recebidas nos encontros de formação, indícios de que a proposta do PNAIC ocorreria como um processo paralelo ao planejamento da escola; processo precário de divulgação dos cursos e de mobilização dos profissionais; valor baixo das bolsas e atraso no pagamento; dificuldades no processo de inscrição nos cursos e aproveitamento restrito dos materiais do Pacto. Além disso, a dificuldade de acesso às informações, via MEC, também foi criticada, assim como a falta de uma equipe permanente no Ministério da Educação para gerenciar as informações do Programa (BTD CAPES 3; BTD CAPES 5; BTD CAPES 15; BTD CAPES 18; BTD CAPES 26; BTD CAPES 27; BTD CAPES 57; BTD CAPES 69; BTD CAPES 89; BTD CAPES 92; BTD CAPES 93; BTD CAPES 97; BTD CAPES 99; BTD CAPES 150; SciELO 06).

Constata-se que a alteração nos índices de analfabetismo (de pessoas acima dos 15 anos) é inexpressiva após o início do Pacto: 8,7%, em 2013, para 8,3% em 2014 (BTD CAPES 150)¹⁰⁰.

São criticados também conflitos observados na articulação entre os entes federados, que demonstram falta de diálogo e cooperação. Algumas prefeituras não disponibilizarem os recursos necessários para as despesas de material, transporte e hospedagem e os participantes se ressentirem de dificuldades de acesso aos polos são alguns sinais do ruído na articulação entre os entes federados (BTD CAPES 5; BTD CAPES 24; BTD CAPES 26; BTD CAPES 57; BTD CAPES 93; BTD CAPES 97).

O programa ter sido iniciado sem que os professores compreendessem, de fato, a proposta (inclusive, no que se refere aos conteúdos) e a centralização, pelo MEC, das

¹⁰⁰ É importante ponderar que esse não é o público-alvo do PNAIC (pessoas analfabetas acima de 15 anos) e não houve tempo de existência do Programa para que essa estatística possa ser considerada.

informações enviadas via Simec também foram alvos de críticas (BTD CAPES 26; BTD CAPES 27; BTD CAPES 107).

O horário das formações – no período noturno, principalmente, – foi apontado como um aspecto que dificultou ou impediu a participação nos cursos, bem como a concentração de carga horária para compensar atrasos no cronograma, sobrecarregando a já extensa jornada de trabalho dos professores (BTD CAPES 24; BTD CAPES 93; BTD CAPES 97; SciELO 06).

Foi destacado que, em alguns municípios, um percentual elevado de professores alfabetizadores não participou da formação, prejudicando as mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas e a melhoria dos resultados de aprendizagem das redes. Por outro lado, a participação na formação vinculada ao ano de atuação no ciclo comprometeu uma visão integrada do processo (BTD CAPES 26; BTD CAPES 27; BTD CAPES 97).

Há uma crítica a respeito das muitas instâncias e camadas por que passa a proposta do Pacto, exposta aos diferentes interesses, até que chegue aos alunos e seus professores, ampliando as lacunas já existentes nos materiais e criando o distanciamento das ideias originais (BTD CAPES 105).

Alguns trabalhos questionam a atuação e o preparo de Formadores (às vezes, em número insuficiente) e Orientadores de Estudo, assim como a relevância dos conteúdos abordados nas formações, de forma especial no que diz respeito aos conteúdos de Matemática (massa e capacidade), e que nem formação específica na área ou tempo de experiência docente no ciclo de alfabetização se revelam como diferenciais significativos no domínio desses conteúdos (BTD CAPES 87; BTD CAPES 94; BTD CAPES 97; SciELO 06).

Alguns pesquisadores indicam que o Programa evidencia uma concepção de aprendizagem essencialmente pragmática e se constitui de ações e metas descontínuas e fragmentadas, estabelecidas sem a participação dos maiores interessados: alunos, professores, famílias e comunidade, o que contribui para resultados precários, mesmo diante de altos investimentos. Não se observa a necessária reflexão sobre a prática e o grau de participação dos professores no planejamento, na construção do currículo e na definição das estratégias de formação (BTD CAPES 24; BTD CAPES 38; BTD CAPES 62; BTD CAPES 156; ANPEd 07).

Há certa recorrência em afirmar que o PNAIC concebe o professor alfabetizador como mero executor de tarefas, padronizando suas ações em âmbito nacional, com pouco espaço para o protagonismo. A formação, portanto, privilegiaria aspectos técnicos a serviço de prescrições governamentais, com vistas aos índices impostos pelas avaliações externas. Há críticas ainda mais severas nesse sentido que consideram a formação do PNAIC como ultrapassada e autoritária, parte de um modelo de Estado regulador, que pouco contribui para o

desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. Fica clara ainda a divisão entre os que discutiram e elaboraram os materiais de apoio e seus referenciais teóricos daqueles que vão utilizá-lo. Segundo alguns pesquisadores, a formação tem caráter hegemônico, que desconsidera as culturas locais e o saber dos docentes, privilegiando a prescrição em detrimento da reflexão e pouco aprofundando o diálogo entre teoria e prática. A proposta do PNAIC estaria em consonância com os ideais da racionalidade neoliberal e com a teoria do Capital Humano, privilegiando, portanto, a formação de um sujeito infantil capaz de autogovernar-se, que prescinde, cada vez mais cedo, dos recursos do Estado para a sua sobrevivência (BTD CAPES 11; BTD CAPES 26; BTD CAPES 28; BTD CAPES 36; BTD CAPES 61; BTD CAPES 70; BTD CAPES 72; BTD CAPES 76; BTD CAPES 86; BTD CAPES 93; BTD CAPES 106; BTD CAPES 168; ANPEd 07; ANPEd 10).

A formação do Pacto, assim como a de outros programas que o antecederam, é vista como parte de uma política de responsabilização, o que colabora para a precarização e intensificação da profissão docente e muito mais como expressão de políticas de governo em detrimento de uma política de Estado. Que a formação não contribui para a alfabetização emancipatória, a partir da elaboração de conhecimentos numa perspectiva crítica é outro ponto apresentado como negativo (BTD CAPES 5; BTD CAPES 26; BTD CAPES 57; BTD CAPES 72; BTD CAPES 88; BTD CAPES 89; BTD CAPES 133; BTD CAPES 136; ANPEd 07).

O conflito entre a proposta do PNAIC e de outros programas locais de formação, com divergências teóricas e metodológicas entre si, que confundem os profissionais, é uma questão que levanta críticas (BTD CAPES 24; BTD CAPES 43; BTD CAPES 84; BTD CAPES 93; BTD CAPES 100).

Há prevalência do individualismo em detrimento das ações colaborativas nas formações e nas escolas, embora a proposta do material de apoio vá no sentido contrário. Sobre essa questão, aponta-se também que os saberes da experiência docente são reconhecidos, mas não são valorizados, sendo divulgados apenas em pequenos grupos, de forma muito restrita (BTD CAPES 12; BTD CAPES 82; ANPEd 07).

Não se teria conseguido superar a dicotomia entre teoria e prática, encurtando as possibilidades de reflexão e superação dos problemas do cotidiano da escola e a discussão curricular, imprecisa, transita entre a ideia de obtenção de resultados e construção inacabada, diante das especificidades de tempo e lugar, com tendências de homogeneização (ANPEd 02; ANPEd 08; SciELO 04).

A análise da proposta de alfabetização e letramento dos Cadernos de Língua Portuguesa indica que as orientações são insuficientes à realização das atividades de ensino e consequente

ampliação dos conhecimentos dos alunos e que o material não contemplaria o diálogo com as crianças, imprescindível para promover a efetiva apropriação do sistema de escrita em sua dimensão dialógica e dinâmica. A ausência de textos de fundamentação filosófica e metodológica, que favoreçam o diálogo entre alfabetização e o papel histórico e político do professor também é criticada (BTD CAPES 9, BTD CAPES 80).

Quanto ao sistema de escrita, pontua-se que os cadernos de formação poderiam apresentar maior clareza quanto aos objetivos propostos à construção do SEA, especialmente, no que tange à diferenciação entre os termos sistematicidade e sistematização (BTD CAPES 135).

A linguagem, sendo considerada apenas em sua função de comunicação entre o sujeito e o meio, desprezando-se a noção de que é também constitutiva do psiquismo e, portanto, decisiva para o desenvolvimento do pensamento humano em suas formas superiores, é uma preocupação que surge em algumas produções (BTD CAPES 9; BTD CAPES 61)

Para alguns pesquisadores, o PNAIC faz uma abordagem construtivista da alfabetização, que limita o sujeito às suas necessidades imediatas e cotidianas. Aponta-se ainda para uma visão fragmentada desse processo, em que a ideia de letramento não foi bem compreendida e incorporada pelos professores. Há ainda a crítica de que o letramento é tratado de forma obscura e confusa, tomando indistintamente como referências o construtivismo e a abordagem sócio-histórica e que a leitura não é tratada na perspectiva de prática social. É também apontado que não há, nos materiais do Pacto, uma definição clara do que seja alfabetizar, bem como orientações sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização e sobre como auxiliar alunos com dificuldades (BTD CAPES 31, BTD CAPES 61; BTD CAPES 86; BTD CAPES 107; SciELO 02; SciELO 05).

Nos encontros de formação eram praticadas experiências de leitura sem que existissem oportunidades de mediação e reflexão para a ampliação e aprofundamento do conhecimento dos professores (e alunos), com estratégias e práticas voltadas ao desenvolvimento das competências leitoras. A leitura deleite, tratada de forma superficial, é questionada por desconsiderar a dimensão humanizadora da literatura, assim como se aponta a necessidade de entrelaçar a linguagem visual e verbal, com o uso mais intensivo de textos visuais (BTD CAPES 10; BTD CAPES 156).

Em relação ao eixo “oralidade”, percebe-se espaço restrito nos materiais e nas práticas da formação e conflitos entre as orientações dos cadernos e as encaminhadas pelos formadores e orientadores de estudo (BTD CAPES 73).

Observa-se excessivo predomínio da consciência fonológica em relação às demais habilidades metalinguísticas. Haveria, portanto, a necessidade de complementação dos cadernos no sentido de ampliar a abordagem dos princípios fonográfico e semiográfico, a fim de dar suporte ao desenvolvimento das habilidades fonológicas e morfológicas. É também indicada a necessidade de maior consistência no que se refere à consciência lexical quanto às palavras de conteúdo e de forma ou gramaticais (BTD CAPES 107; BTD CAPES 108; BTD CAPES 162).

A literatura como fruição ainda ocupa um espaço frágil e fragmentado, em uma abordagem híbrida no uso dos livros, em que práticas inovadoras e tradicionais se misturam, segundo críticas de alguns pesquisadores. Ainda sobre o trabalho acerca da abordagem da literatura feita no PNAIC, afirma-se que orientadores de estudo revelaram leituras parciais e equivocadas de textos de literatura de ficção, em que as imagens são elementos centrais, e foco excessivo no currículo em detrimento da literatura propriamente dita, o que comprometeria a formação dos professores alfabetizadores e de alunos, futuros leitores. Nas orientações do Pacto, imprime-se ao ensino da literatura um caráter tangencial e utilitário, marcado por uma forma escolarizada de ler, o que requer discussões mais aprofundadas sobre a relação entre leitura e formação do leitor (BTD CAPES 66; BTD CAPES 69; BTD CAPES 143; SciELO 01; ABAIf 03).

A infância ser tomada de forma homogênea e idealizada nos cadernos de formação é apontada como uma inadequação. Há ainda uma observação no sentido de que na proposta não há espaço para a experiência de ser criança (BTD CAPES 31; BTD CAPES 106).

Na educação de crianças indígenas, as dificuldades com a língua materna e o ensino da matemática são apontadas como prejudiciais à formação na perspectiva do letramento. O conflito entre a língua materna e a língua portuguesa compromete a inserção desses alunos na cultura escolar, a expressão de seus saberes e o domínio dos conteúdos (BTD CAPES 138).

Em algumas pesquisas encontram-se críticas referentes à falta de uma proposta de efetivo acompanhamento e monitoramento sistemático das salas de aula e dos gestores, a fim de identificar as reais contribuições do Programa aos avanços no desempenho de alunos e professores (BTD CAPES 15; BTD CAPES 18; BTD CAPES 27).

Há a crítica a respeito de não haver devolutivas sobre as sequências didáticas montadas pelos professores e acompanhamento do planejamento, bem como sobre a falta de embasamento teórico para que se cumpram os Direitos de Aprendizagem declarados no Pacto (BTD CAPES 31; BTD CAPES 62; BTD CAPES 80; ANPEd 07).

Existem alguns estudos que apontam o desconforto com a valorização excessiva das avaliações de larga escala (ANA, Provinha Brasil) e com os esforços do Pacto voltados à simples elevação desses índices, bem como do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mecanismos de controle do trabalho docente. Segundo eles, a ANA acaba imputando aos professores a responsabilidade do fracasso escolar. Em um dos estudos, a crítica destaca que a ANA, ao contrário do que poderia, não foi assimilada pelos gestores como um instrumento de orientação para ajustes no processo de alfabetização (BTD CAPES 43; BTD CAPES 48; BTD CAPES 61; BTD CAPES 70; BTD CAPES 86; BTD CAPES 89; BTD CAPES 118; ANPEd 06; SciELO 03).

Algumas pesquisas indicam como uma preocupação a necessidade de melhor compreensão do que é o ciclo de alfabetização, pois muitas crianças chegam ao 3º ano sem que estejam alfabetizadas. Os esforços acabam se concentrando no último ano do ciclo, encurtando as possibilidades de sucesso dos alunos (BTD CAPES 57; BTD CAPES 162).

Quanto ao processo de avaliação dos alunos, há sinalizações de que a proposta de avaliação formativa do Pacto, expressa tanto nos materiais quanto nos encontros, encontra resistência e ainda não se concretizou nas escolas, sobretudo, quando essa questão está entrelaçada com a ideia de ciclo e os resultados do 3º ano, momento em que alguns professores e redes parecem não saber como encaminhar o processo e o que fazer efetivamente com os resultados na passagem para o 4º ano. As práticas de avaliação se mostram, por vezes, incoerentes e contraditórias, quando se comparam as indicações do Pacto e o que, efetivamente, acontece nas escolas (BTD CAPES 57; BTD CAPES 61; BTD CAPES 85; BTD CAPES 90; BTD CAPES 162).

A priorização das áreas de Língua Portuguesa e Matemática acabam por relegar as demais áreas de conhecimento ao segundo plano. Essa crítica fica explícita em relação às áreas de História e Ciências, que se reconhecem como meras coadjuvantes no âmbito da formação do PNAIC (BTD CAPES 55; BTD CAPES 98).

Alguns pesquisadores apontam, sobretudo em relação à Matemática, que o trabalho proposto está marcado pela cultura da performatividade e que houve pouco tempo para a abordagem dos conteúdos, principalmente àqueles referentes à geometria espacial, nas formações de 2014, e que os mesmos foram tratados de forma superficial e distante de uma abordagem interdisciplinar e que não houve impacto positivo da formação continuada, em termos conceituais, no desempenho dos professores (BTD CAPES 5; BTD CAPES 17; BTD CAPES 45; BTD CAPES 67; BTD CAPES 87; BTD CAPES 162).

Aponta-se que há a necessidade de aprofundamento da ideia de ludicidade, pois muitos materiais e atividades são utilizados de forma equivocada (jogos, brinquedos e brincadeiras) com fundamentação teórica rasa sobre a temática nos cadernos de formação (BTD CAPES 96).

Fala-se de um trabalho superficial, no que se refere à educação especial, nos encontros e na abordagem dos cadernos. Há desconforto quanto à sugestão de procedimentos exclusivos a esses alunos e àqueles com dificuldades de aprendizagem. Ainda sobre a educação de crianças com necessidades especiais, observa-se que o Programa não ofereceu suporte suficiente, de modo especial, aos professores que atendem estudantes surdos, comprometendo assim o objetivo central de alfabetizar todas as crianças até os oito anos (BTD CAPES 79; BTD CAPES 119; ANPEd 09).

Há estudos que apontam para a fragilidade das bases científicas necessárias à compreensão de como se dá o processo de aprendizagem da leitura, desprezando descobertas importantes da neurociência, por exemplo, conhecimentos imprescindíveis à formação dos professores alfabetizadores, observada tanto na formação, quanto nos cadernos do Pacto e na atuação dos Orientadores de Estudo. Nesse sentido, ignora-se que é preciso desenvolver um mecanismo eficiente de identificação de palavras escritas para que o leitor possa gerir com facilidade os processos de compreensão da língua (BTD CAPES 164; BTD CAPES 134; SciELO 02; SciELO 05).

Registra-se a ausência de referência à alfabetização ecológica e sustentabilidade e a insuficiência de referências também quanto ao uso das tecnologias digitais (BTD CAPES 48).

Algumas questões já foram superadas e incorporadas ao desenho do PNAIC, mas faremos o registro a título de informação: a ausência dos coordenadores pedagógicos e gestores nos primeiros anos de funcionamento das formações do Pacto foi vista como um ponto negativo. Nesse sentido, não incluir professores de sala de leitura e informática, que trabalham numa perspectiva de integração de conteúdos e formação e aqueles profissionais que apoiam alunos com necessidades especiais, também prejudicaria a concretização da proposta do Pacto (BTD CAPES 15; BTD CAPES 24; BTD CAPES 25; BTD CAPES 26; BTD CAPES 27; BTD CAPES 41; BTD CAPES 93; BTD CAPES 119; BTD CAPES 149).

5.1.1.12.2 Estudos avaliativos

A tabela a seguir apresenta os resultados da classificação feita dos estudos elencados para essa tipologia e os números a que se chegou, considerando a seguinte classificação: estudos de implementação – os que tentam esclarecer “em que medida o programa foi implementado

de acordo com o plano original” (CANO, 2006, p.100); estudos de impacto – procuram averiguar se os efeitos almejados foram atingidos (CANO, 2006); percepção de implementação e percepção de impacto, em ambos os casos, são coletadas impressões dos diferentes atores envolvidos, tendo em vista o processo e os resultados do programa, respectivamente.

Como se pode observar, enquanto 55% das pesquisas não são avaliativas, outras 40% são de percepção (implementação e impacto) e somente cerca de 4% são estudos de impacto. Esses resultados podem apontar lacunas a serem preenchidas no campo da pesquisa educacional. Cabe ressaltar ainda que não se identificou nenhum estudo sobre a implementação do PNAIC. Existem vários estudos que se referem a aspectos da implementação, entretanto.

Tabela 39 – Tipo de estudo avaliativo – Todas as bases de dados

Tipo de estudo	BASES				Total
	CAPES	ANPEd	SciELO	ABAIif	
Não é estudo avaliativo	52	7	6	3	67
Implementação	0	0	0	0	0
Impacto ¹⁰¹	5	0	0	0	5
Percepção sobre implementação	2	0	0	0	2
Percepção sobre impacto	45	0	0	1	47
Total	104	7	6	4	121

Fonte: elaboração própria

Os dados apresentados na tabela anterior reforçam um cenário que merece ser interpretado com maior atenção pelos pesquisadores e gestores do campo da educação.

Após cinco anos de implementação do PNAIC, maior programa voltado à formação de professores no Brasil, há um número muito limitado de estudos que tentaram estimar os possíveis efeitos do programa em diferentes dimensões. Os dados sugerem que não há na agenda de pesquisa educacional uma preocupação clara com os efeitos das políticas e/ou programas educacionais. Em outros contextos, conforme descreve Cano (2006), a avaliação de impacto de novos programas é uma exigência das agências de fomento. Não há, portanto, espaço para a implementação de programas sem uma avaliação de impacto que seja elaborada de forma concomitante.

Chama a atenção também o fato de não serem encontrados estudos sobre avaliação de implementação dos programas ou políticas. É prática recorrente em países com maior tradição na avaliação de impacto de políticas e programas educacionais que, junto com a avaliação de

¹⁰¹ Foram identificados 5 estudos de impacto, mas um deles pretendia averiguar as diferenças de domínio de conteúdos de matemática entre Orientadores de Estudo. Portanto, não se referia à Formação Continuada do PNAIC e estava fora do foco dessa pesquisa.

impacto, seja realizada também uma avaliação de implementação. Isso é importante para auxiliar na interpretação dos resultados obtidos no estudo de impacto. Por exemplo, imaginemos um cenário em que determinado programa, focado na diminuição do abandono escolar, não logre sucesso e as taxas de abandono continuem inalteradas após o seu início. Uma interpretação possível seria sugerir que esse tipo de intervenção é ineficaz para atacar o problema do abandono escolar. No entanto, há outras explicações alternativas – ameaças, na linguagem de Campbell (1979) – que poderiam explicar o resultado. Uma delas seria possíveis problemas na implementação do novo programa, o que, em alguns casos extremos, pode inclusive indicar o não cumprimento de várias exigências da intervenção. Só é possível eliminar essa hipótese alternativa, caso dados sistemáticos sejam coletados sobre a implementação do programa. Observe que o oposto também pode ocorrer. A avaliação de impacto pode sugerir uma diminuição das taxas de abandono e a avaliação de implementação indicar o não cumprimento do programa, o que novamente colocaria em xeque os achados da avaliação de impacto. O fato de não ser encontrado nenhum estudo sobre a implementação do PNAIC e apenas quatro estudos sobre seus possíveis efeitos revela um quadro preocupante das pesquisas educacionais que buscam analisar o impacto de programas e políticas.

5.1.2 Análise da qualidade das evidências dos estudos de impacto sobre o PNAIC

Apresenta-se, a seguir, a segunda parte dos resultados da pesquisa, com a síntese da revisão sistemática sobre os estudos de impacto voltados à formação continuada, cumprindo o objetivo central estabelecido para nosso estudo.

As quatro pesquisas selecionadas pertencem à base do BTM da CAPES, foram desenvolvidas em universidades públicas, sendo que, duas delas, são resultados de pesquisas realizadas em Mestrado Profissional e, outras duas, em Mestrado Acadêmico. As produções são oriundas das regiões Sudeste (BTM CAPES 5), Nordeste (BTM CAPES 14), Sul (BTM CAPES 45) e Centro-Oeste (BTM 38). Duas delas pertencem a Programas de Educação (BTM CAPES 45 e 38), a terceira está relacionada a um programa intitulado Docência para a Educação Básica, ligado à Faculdade de Ciências (BTM CAPES 05), enquanto a quarta, pertence a um programa de Letras.

Apresentar-se-á uma análise crítica da qualidade da evidência científica dos 4 estudos, inspirados na proposta de Gorard, See e Siddiqui (2017). Os estudos serão identificados como: BTM CAPES 05, BTM CAPES 14, BTM CAPES 45 e BTM CAPES 38. Os números referem-se à ordem em que os trabalhos aparecem na planilha de controle do Excel e estão apresentados de acordo com o desenho.

O ano de produção das pesquisas é informado no quadro, a seguir:

BTM CAPES 5	2016
BTM CAPES 14	2015
BTM CAPES 45	2016
BTM CAPES 38	2016

Fonte: elaboração própria

Foi criada uma ficha-resumo para cada pesquisa. Nessa ficha, aparecem informações gerais, tais como: título, desenho do estudo (número de observações, aplicação de testes, grupos participantes, experimental e de controle¹⁰²); objetivo, conclusões e, ainda, a avaliação da

¹⁰² Grupo experimental é aquele que, em um experimento, recebe a intervenção, o tratamento. O grupo de controle tem características iguais às do grupo experimental, mas não recebe a intervenção (vacina, programa, uso de livro didático etc.). A diferença entre ambos é apenas a intervenção.

pesquisa de acordo com critérios coletados e referendados pelos autores utilizados na revisão sistemática (PETTICREW e ROBERTS, 2006; COSTA e ZOLTOWSKI, 2014; GORARD, SEE E SIDDIQUI, 2017). Os critérios utilizados para a avaliação das pesquisas foram:

1. O desenho do estudo avaliativo é adequado?
2. Os critérios e a amostra foram descritos?
3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos?
4. A perda amostral foi indicada?
5. Ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas?

A cada um dos itens foi atribuída uma nota de 0 a 1, com somatório máximo total de 5 pontos, sendo que o zero indica um estudo de baixa qualidade, enquanto o 5 representa um estudo de alta qualidade – alta validade interna e externa (CANO, 2002; GORARD, 2013). Os itens para avaliar a qualidade dos estudos foram inspirados na “peneira” proposta por Gorard, See e Siddiqui (2017) para avaliar a qualidade da evidência de estudos de impacto. Os autores destacam que, ao ler um estudo avaliativo (e por que não qualquer estudo científico?), o aspecto mais relevante é discriminar a qualidade da evidência apresentada, ou o que eles chamam de confiabilidade (trustworthiness) do estudo. Em outras palavras, o quão convincentes são os achados apresentados. Os autores utilizam a metáfora de uma peneira que teria 5 pontos principais, que devem ser levados em consideração no momento da leitura e avaliação da qualidade dos estudos: a) desenho do estudo, b) escala do estudo, c) mortalidade amostral, d) qualidade dos dados coletados/analísados, e) outras ameaças ao estudo (GORARD; SEE; SIDDIQUI, 2017). Destaca-se que a questão da qualidade do estudo precisa ser analisada sob a ótica da formação dos pesquisadores no Brasil, conforme sinaliza Cano (2006).

Ainda sobre a questão da qualidade dos estudos, destaca-se que a originalidade da iniciativa dos quatro pesquisadores, sobretudo diante do quadro observado quanto aos tipos de pesquisa, é louvável. Entretanto, é no mínimo curioso observar que nenhum deles descreva claramente o desenho da pesquisa (no caso específico, todos quase-experimentais). Não é incomum em outras áreas de intervenção, como por exemplo, saúde pública, engenharia ou segurança pública, a descrição clara do desenho do estudo avaliativo e suas limitações/ameaças.

É importante esclarecer que a intenção ao realizar a avaliação dos estudos é a de debater sobre a importância de estabelecer critérios de análise das produções da área, contribuindo para um maior rigor no desenho da pesquisa em Educação. Sabe-se que há certo grau de

arbitrariedade no julgamento das produções (em especial se há o objetivo de destacar uma nota final para a qualidade do estudo – ver Gorard, See e Siddiqui, 2017), mas é um risco que se assume correr diante dos ganhos que essa reflexão pode representar aos pesquisadores.

Os trabalhos BTD CAPES 05, 14 e 45 não declararam ter realizado a validação dos testes/atividades utilizados, que consistiria em aplicá-los a um grupo semelhante ao que participaria da pesquisa ou em apresentá-los a outros profissionais, a fim de fazer correções que pudessem minimizar distorções à pesquisa, como seria adequado (ANDRÉ, 2005). O quarto estudo (BTD CAPES 38) utiliza os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Dos quatro estudos, dois estão voltados à análise de resultados de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, o terceiro, tem foco nos professores – mudança na prática dos professores que participaram das formações do PNAIC e, o último, propõe vincular a qualificação dos professores e o desempenho dos alunos. Dois se referem à área de Matemática e dois à área de Língua Portuguesa. Duas pesquisas declaram a aprovação das propostas pelos comitês de ética das suas cidades e outras duas não fazem menção a esse quesito.

5.1.2.1 Analisando os estudos

5.1.2.1.1 BTD CAPES 05

PEREIRA, Adauto de Jesus. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, 2016.¹⁰³

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada próximo do centro da cidade de Botucatu, São Paulo, e atende famílias que trabalham nas imediações. Trata-se de uma escola bem avaliada na cidade e a maioria dos pais participa das atividades propostas, acompanhando a vida escolar das crianças e respondendo às solicitações dos professores (PEREIRA, 2016).

Os objetivos da pesquisa são assim declarados:

Desenvolver uma sequência didática, com base na metodologia da (PHC- Pedagogia Histórico-Crítica), como subsídio teórico e metodológico aos professores alfabetizadores, na realização e cumprimento dos Direitos de Aprendizagem das crianças; promover a transição do pensamento empírico ao pensamento teórico, no que diz respeito à apropriação dos conceitos científicos do campo da geometria espacial; e resgatar os conteúdos clássicos da geometria espacial, via análise lógico-

¹⁰³ A informação de que se trata de Mestrado Profissional não aparece na ficha catalográfica da Plataforma Sucupira, somente no texto da dissertação.

histórica, em face da desvalorização dos mesmos, desenvolvendo-os já, a partir dos anos iniciais (PEREIRA, 2016, p.7).

A amostra foi constituída por uma classe de 4º ano, composta por vinte e cinco alunos, dos quais dezenove participaram da avaliação no início e no final da pesquisa. Há, portanto, uma perda amostral de 6 casos ou 24%. O estudo envolveu ainda cinco professoras generalistas da própria escola, que lecionam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra não foi aleatorizada.

A amostra da pesquisa (alunos) foi submetida ao PNAIC nos anos de 2013 (ênfase da formação em Língua Portuguesa) e 2014 (ênfase da formação em Matemática). A pesquisa foi desenvolvida no período de 09 de março a 27 de abril de 2015. A dissertação foi apresentada em 2016.

O autor da pesquisa é professor de Filosofia e atuou como Orientador de Estudos do PNAIC. O pesquisador declara que seu interesse pelo tema surge da experiência como participante da formação do Pacto e como professor substituto de Matemática, em escolas públicas. O pesquisador relata que observou uma série de transtornos na implementação do Programa, tais como: atraso na assinatura do convênio entre o MEC e as universidades, retardando o início das atividades e comprometendo todo o cronograma previsto e atraso no envio dos materiais didático-pedagógicos, sobretudo, dos cadernos de formação, imprescindíveis para os encontros e segue, afirmando que:

Decorre dessa situação um relevante atraso de dois meses para o início das atividades formativas sem os materiais (cadernos de formação). Com isso, o calendário que previa dez encontros, sendo um por mês para a realização das formações ficou aligeirado, bem como, o desenho metodológico e os princípios adotados pelo Programa (a flexibilidade; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e, por fim, a colaboração). Assim, as formações aconteceram de modo atropelado, o que ocasionou uma formação pragmática onde os conceitos matemáticos, em particular, da geometria espacial, não foram devidamente desenvolvidos. Neste cenário, a universidade e seus formadores, bem como, os orientadores e os professores alfabetizadores ficaram refém da situação, não tendo alternativa que não adaptar-se a situação (PEREIRA, 2016, p.15).

Em função dos problemas relatados, o autor aponta ter ocorrido o que chama de “aligeiramento” (PEREIRA, 2010, p.15) dos conteúdos da geometria, sobretudo, da geometria espacial, objeto da pesquisa. Ainda segundo o autor, o Caderno 5 do PNAIC, que contemplava os conteúdos da geometria, foi tratado de forma superficial, com apenas oito horas para “desenvolver um conteúdo que levaria, pelo menos, um mês de discussão em função da densidade, complexidade e da realização de atividades referentes aos mesmos” (PEREIRA,

2016, p.18). Sendo assim, várias seções do Caderno 5 não foram exploradas a contento e outras sequer foram abordadas na formação.

Diante desse cenário, o autor questiona se o PNAIC estaria fazendo valer o direito de aprendizagem de todos os alunos e preparando os professores para que alfabetizem as crianças em Língua Portuguesa e Matemática, até os oito anos, como declarado nos objetivos do Programa.

Para dirimir suas dúvidas, o pesquisador propõe uma pesquisa, cujo desenho, pode ser assim descrito:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

Na concepção do pesquisador, há a aplicação de uma avaliação diagnóstica, na qual se constata o rendimento insuficiente dos alunos do 4º ano, no que se refere ao domínio dos conteúdos da geometria espacial.

Entretanto, considerando o PNAIC como a intervenção a ser avaliada nessa pesquisa, propõe-se o seguinte desenho.

$$X \quad O_1 \quad O_2$$

Esse desenho é definido como de grupo único, com pós-teste, em que “X”, representa a intervenção (a formação do PNAIC) e “O” representa o número de observações realizadas (CANO, 2006). No caso do estudo, foram realizadas duas observações/coletas de dados. É importante salientar que não houve seleção aleatória da amostra (19 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental) e que, entre as duas observações, houve a aplicação de uma intervenção desenvolvida pelo pesquisador.

A principal preocupação do autor está na elaboração de uma proposta de intervenção, como declarado em seus objetivos, parte dos requisitos exigidos à conclusão do Mestrado Profissional. Entretanto, o interesse principal desse estudo está na primeira observação/avaliação a que foram submetidos os alunos do 4º ano e nos indícios de que não dominavam os conteúdos esperados no estágio de escolaridade a que pertencem, especificamente em Geometria. Esta sim representa uma informação relevante aos participantes do Pacto e formuladores de políticas e programas educacionais. Nas palavras do autor:

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da geometria espacial, o PNAIC, por conta, dos problemas aqui já levantados, não tem conseguido atingir sua principal meta: preparar os professores alfabetizadores para que alfabetizem, plenamente, todos os seus alunos. Em nossa pesquisa, por ocasião da aplicação da avaliação diagnóstica, detectamos que os alunos ao concluírem o último ano do ciclo de alfabetização (terceiro ano do Ensino Fundamental), foram para o quarto ano sem se apropriarem dos conteúdos da geometria espacial, conforme descritos nos Direitos de Aprendizagem. (PEREIRA, 2016, p.29).

Esse desenho de pesquisa é bastante frágil, expondo o estudo “a todos os tipos de ameaças à validade interna” (CANO, 2006) – qualidade da inferência causal – e com limitada capacidade de generalização – ameaça à validade externa. Ameaças aqui devem ser entendidas como hipóteses alternativas à explicação apresentada pelo autor, ou seja, outros fatores que podem influenciar o resultado final observado diferente do efeito imaginado pelo programa ou política educacional. Cano (2006) detalha as diferentes ameaças à validade interna pertinentes para estudos de impacto no campo das ciências sociais e humanas.

Considerando que as duas medidas são posteriores à intervenção (formação continuada do PNAIC) é possível observar mudança no tempo, no entanto, a inexistência de um grupo controle impede uma análise mais adequada sobre um possível impacto do programa. A falta de um grupo controle impacta negativamente a validade interna do estudo, por exemplo, o controle de um possível efeito da maturação dos alunos, viés de seleção ou ameaça histórica (CANO, 2006; GORARD, 2013).

É possível ainda identificar problemas relacionados à perda amostral ao longo da avaliação e que não foram detalhadas pelo pesquisador. Destaca-se ainda o reduzido número de casos que foram analisados na pesquisa, o que torna os resultados menos robustos devido a possíveis erros de flutuação aleatória na amostra analisada. Em outras palavras, ao analisar os resultados, não é factível saber se os efeitos observados são fruto de efeito da intervenção ou mera flutuação aleatória da amostra participante da pesquisa (CANO, 2006).

É importante destacar que a não validação do teste aplicado fragiliza ainda mais a pesquisa, tendo em vista questões referentes à adequação da linguagem, clareza na abordagem do conteúdo, entre outras. O teste aplicado faz parte dos apêndices (B) dessa pesquisa. Cabe também esclarecer que o mesmo teste foi aplicado após a realização da sequência didática, executada no período de 09 de março a 27 de abril, de 2015. Em relação a esse aspecto, acredita-se que há considerações relevantes. Segundo Cano (2006), esse procedimento, a repetição do mesmo teste, pode ser considerada uma ameaça à validade interna do estudo (efeito teste e reteste), em que a primeira aplicação interfere na segunda aplicação do instrumento, ou seja, os resultados da intervenção se confundem com os efeitos da medição. O argumento aqui é

simples: ao realizar um determinado teste, os alunos aprendem sobre o instrumento ou mesmo decoram alguns itens e têm uma maior probabilidade de apresentarem resultados melhores na segunda medida, se comparada com a primeira. Um exemplo clássico de efeito teste e reteste é no instrumento TOEFL (teste padronizado para verificar proficiência em inglês) aceito em diversas universidades no mundo (Cano 2006).

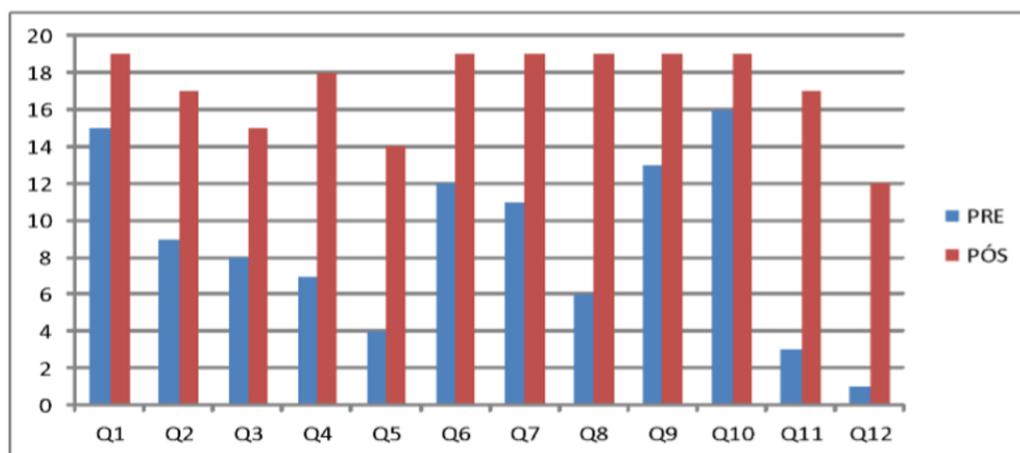
As questões (12) do teste estavam relacionadas aos seguintes conteúdos, conforme informa o autor:

Observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos – esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos – sem o uso obrigatório de nomenclatura. Reconhecer corpos redondos e poliedricos. Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de figuras planificadas. Perceber as semelhanças e diferenças entre diferentes prismas - cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esfera e círculos (BRASIL, 2014, p.79).

O autor apresenta um gráfico comparativo entre os resultados do primeiro teste e do segundo teste. É importante lembrar que a segunda observação foi feita após a realização de uma sequência didática planejada e aplicada pelo pesquisador. Destaca-se a dificuldade encontrada para indicar o desenho da pesquisa nesse caso, pois o pesquisador oscila entre demonstrar que o PNAIC não teve o impacto desejado sobre o desempenho de alunos e professores e comprovar a eficácia de sua metodologia de ensino.

Figura 4 - Gráfico comparativo de rendimento escolar

Rendimento escolar: comparativa entre a primeira e segunda aplicação da avaliação diagnóstica alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Pereira, 2016

O estudo também foi composto pela aplicação de questionário (10 questões) a cinco professores, material que tinha por objetivo levantar o perfil das professoras (formação acadêmica, instituição de formação e o tempo de serviço na função), investigando suas ideias e opiniões sobre a importância dos conteúdos da geometria espacial para o ciclo de alfabetização. As questões se referiam ao uso do livro didático, à proposta pedagógica da escola, ao planejamento e práticas referentes ao desenvolvimento dos conteúdos da geometria espacial e, ainda, à incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao currículo escolar. O autor apresenta um relatório com os resultados dos questionários, mas decidiu-se suprimir essas informações por se julgar que não seriam relevantes para essa pesquisa.

Segundo o autor, a formação continuada do PNAIC promove um domínio superficial dos conteúdos, afastando os professores e a escola de sua tarefa fundamental, que é promover a aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como defende Saviani, autor amplamente citado na pesquisa. Os resultados da pesquisa, portanto:

Apontam para a necessidade de resgate e valorização dos conteúdos clássicos da geometria, em relação aos demais conteúdos do currículo; e revelam, também, a precarização da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores” (PEREIRA, 2016, p.7).

Quadro 3 - Resumo das informações da pesquisa BTD CAPES 05

BTD CAPES 05	
Dados de identificação	PEREIRA, Adauto de Jesus. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, 2016.
Área de interesse	Matemática (geometria)
Desenho do estudo	O ₁ X O ₂ – Concepção do pesquisador X O ₁ O ₂ – Desenho apontado em nossa concepção
Ano de publicação	2016
Instituição	UNESP BAURU
IES	Pública
Financiamento	Sem financiamento.
Grau acadêmico	Mestrado Profissional
Região	Sudeste
Arquivo	Disponível na base de dados
Programa	Docência para a Educação Básica
Tema	Formação Continuada
Autores citados no resumo	Não cita.

Objetivo	Desenvolver uma sequência didática, com base na metodologia da (PHC-pedagogia histórico-crítica), como subsídio teórico e metodológico aos professores alfabetizadores, na realização e cumprimento dos Direitos de Aprendizagem das crianças; promover a transição do pensamento empírico ao pensamento teórico, no que diz respeito à apropriação dos conceitos científicos do campo da geometria espacial; e resgatar os conteúdos clássicos da geometria espacial, via análise lógico-histórica, em face da desvalorização dos mesmos, desenvolvendo-os já, a partir dos anos iniciais. (PEREIRA, 2016, p.7)
Conclusões	Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de resgate e valorização dos conteúdos clássicos da geometria, em relação aos demais conteúdos do currículo; e revelam, também, a precarização da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. (PEREIRA, 2016, p.7)
Tipo de pesquisa	Quase-experimento
Instrumentos/ técnicas para coleta de dados	Teste (alunos), questionário (professores)
Amostra	19 alunos do 4º ano; 5 professoras alfabetizadoras
Tipo de dados	Primários
Estudo avaliativo	Sim
Tipo de estudo avaliativo	Impacto
Como se refere ao PNAIC?	Programa
Avaliação do PNAIC	O PNAIC NÃO FEZ DIFERENÇA.
Avaliação do estudo Pontuação – 1,4	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho avaliativo é adequado? Desenho frágil. (0,1) 2. Os critérios e a amostra foram descritos? O pesquisador descreve o contexto das unidades escolares e também o perfil dos sujeitos da pesquisa. A descrição dos alunos é mais superficial. Não há grupo controle. (0,2) 3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos? Não há grupos para comparação. (0) 4. A perda amostral foi indicada? Sim. (1) 5. Outras ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas? O pesquisador aponta a formação inicial como uma variável a ser considerada. (0,1)

Fonte: elaboração própria

5.1.2.1.2 BTD CAPES 14

SILVA, Geysa Paula Castor da. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.¹⁰⁴

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da Paraíba. A comunidade é descrita como “carente” (SILVA, 2015, p.10) e os alunos tidos como impactados pela violência local e a maioria deles não conta com o apoio da família na realização das atividades escolares, como informa a autora (SILVA, 2015).

¹⁰⁴ Existem divergências, considerando sobrenome e cidade, entre os dados que constam da ficha catalográfica da Plataforma Sucupira e as informações que compõem o texto da dissertação. Optou-se por manter o formato da Plataforma Sucupira para garantir o acesso ao arquivo.

A autora declara como objetivo principal da pesquisa: “analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final da alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC” – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SILVA, 2015, p.103).

A amostra é composta por 17 crianças do 3º ano do ciclo de alfabetização, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 8 e 11 anos, havendo alguns poucos repetentes, segundo a pesquisadora. A pesquisadora informa que, inicialmente, a turma era composta por 22 alunos. Portanto, houve perda amostral de 5 alunos ou 23%.

A autora do trabalho é professora alfabetizadora e participou da formação continuada do Pacto. O ano tomado como referência da formação é 2013, o ano de desenvolvimento da pesquisa, 2014, e o ano de publicação da dissertação, 2015.

Em relação ao encaminhamento da pesquisa, a autora esclarece:

São, pois, as considerações para a alfabetização na perspectiva do letramento apresentadas pelos fascículos do PNAIC, suas propostas de atividades, materiais elaborados e suas aplicações em sala de aula, bem como as teorias sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita, que subsidiam a realização deste trabalho, cuja proposta é proporcionar avanços na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita por parte de alunos do ciclo final da alfabetização e verificá-los quanti-qualitativamente a partir dos critérios de avaliação instituídos pelo programa (SILVA 2015, p.11).

Ainda segundo a autora, a pesquisa decorre da necessidade de averiguar se a “proposta de letramento defendida pelo Pacto, no que se refere ao seu planejamento e atividades, pode levar o professor, nas suas práticas, a reduzir os índices de analfabetismo entre as crianças que estão na escola” (SILVA, 2015), promovendo a sua alfabetização na idade prevista pelo Programa: até os oito anos. Nesse sentido, a autora apresenta alguns questionamentos:

Sabemos que muitos são os investimentos para que o PNAIC seja uma realidade: os cadernos formativos, os teóricos que se empenharam em elaborar o material, a formação docente, os livros paradidáticos, os jogos educativos, as bolsas de estudo para os professores em formação. [...]. Então, o que e como fazer para que realmente haja esse retorno? É possível garantir a alfabetização ou avanços no processo utilizando os princípios elencados pelo PNAIC? Quanto à proposta de letramento na alfabetização implantada pelo Pacto, o que nós, professores, devemos fazer para alcançar as mudanças pretendidas no cenário da alfabetização? Como auxiliar nossos alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita a partir do que propõe o PNAIC? (SILVA, 2015, p.11).

A pesquisadora explica que a análise dos resultados de aprendizagem dos alunos será realizada inicialmente a partir do material obtido ao longo da aplicação da proposta de intervenção e, posteriormente, através da comparação entre as fichas de avaliação do 3º e do 4º

bimestres, ou seja, antes e depois da aplicação de uma intervenção elaborada por ela, durante os encontros de formação do PNAIC. A proposta de intervenção foi aplicada entre novembro e dezembro de 2014. Considera-se que as duas observações ocorreram após a intervenção do PNAIC. Mais uma vez, sinaliza-se a dificuldade em estabelecer o desenho do estudo, pois a intervenção da própria pesquisadora se confunde com a intervenção do PNAIC, mas como nosso foco principal é na formação do Pacto, compreende-se que a intervenção local é resultado da primeira.

O desenho da pesquisa pode ser representado (CANO, 2006), novamente, sob duas perspectivas: a da própria pesquisadora (1) e aquela concebida para essa pesquisa (2), que considera a formação do Pacto como a principal intervenção.

1) O₁ X O₂

2) X O₁ O₂

Segundo a abordagem desta pesquisa, tem-se novamente um desenho de grupo único com pós-teste. Chama-se a atenção para o fato de que “O” representa a observação dos alunos, que acontece em dois momentos e “X”, a intervenção (formação do PNAIC). O desenho da pesquisa permite observar mudança ao longo do tempo. No entanto, assim como observado no estudo anterior, não há presença de um grupo controle, o que torna o desenho avaliativo muito frágil. As ameaças descritas anteriormente se aplicam novamente aqui: maturação dos alunos, ameaça histórica e risco de viés de seleção são as principais.

Assim como no estudo analisado anteriormente (BTD da CAPES 05), tem-se a primeira observação do grupo, a partir de uma série de atividades desenvolvidas e cujos resultados estão condensados na ficha de avaliação do 3º bimestre. Em seguida, é feita uma intervenção composta por uma série de seis sequências didáticas, com várias atividades (84) controladas pela pesquisadora e nova avaliação e os resultados são expressos nas fichas de avaliação do 4º período, com a comparação dos dados referentes aos dois momentos.

A pesquisadora aponta como fatores que podem ter interferido nos resultados – ameaças à validade interna e externa – a heterogeneidade do grupo (alunos em diferentes estágios de domínio dos conteúdos) e questões extraescolares. Segundo Cano (2006), quanto mais homogêneos os participantes, menos exposta ao erro aleatório estará a avaliação do programa e, portanto, maior a possibilidade de generalização dos resultados. Na verdade, em relação à amostra, a questão central continua sendo a seleção não aleatória das unidades de pesquisa.

Quanto aos fatores extraescolares, eles também podem explicar parte dos resultados, concorrendo com a variável independente e confundindo as conclusões e não há nenhuma medida declarada nesse sentido para proteger a validade do estudo.

A seguir, apresenta-se o modelo da ficha de avaliação utilizado pela pesquisadora. A ficha de acompanhamento é a sugerida nos materiais do PNAIC.

Quadro 4 – Ficha de avaliação da turma

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras nas escritas das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			
Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).			

Fonte: MEC, 2017; reelaborada pela autora

Em relação à ficha de avaliação, a autora explica que:

No momento em que analisamos a ficha de avaliação do 3º bimestre, a nossa pretensão era identificar quais conhecimentos os alunos já possuíam e quais eram suas dificuldades, para então podermos adequar a proposta de intervenção às necessidades dos alunos, trabalhando nela o que eles ainda precisavam aprender. Então, o aspecto avaliativo da nossa pesquisa-ação tem caráter descritivo e quanti-qualitativo, visto que faz referência à descrição e à análise do processo de construção do conhecimento, tendo como base os quantitativos da turma para demonstrar a qualidade do ensino-aprendizagem que foi alcançado (SILVA, 2015, p.57).

As conclusões da pesquisadora estão assim descritas no que se refere aos resultados da intervenção e às orientações da formação continuada do PNAIC:

Consideramos que através da aplicação da intervenção didática alcançamos resultados bastante positivos, pois observamos os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos nas áreas de leitura e de escrita entre a finalização do 3º e do 4º bimestre.

Os resultados evidenciaram que esse modelo de prática docente beneficia a todos: os alunos, interessados em aprender, aprenderam, e nos ensinaram mais o quanto vale a pena ensinar.

Com base na pesquisa teórica realizada, na aplicação da intervenção e nas análises apresentadas, podemos concluir que a proposta didática voltada para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras a partir da perspectiva de alfabetizar letrando defendida por diversos teóricos e pelo PNAIC, podem sim levar os alunos a progredir em seus conhecimentos de leitura e de escrita, assim como aconteceu em nossa sala de aula (SILVA, 2015, p.103).

A autora reconhece que as mudanças observadas entre as duas avaliações podem decorrer de vários outros fatores, inclusive extraescolares, mas não se estende em relação às ameaças ao estudo ou ao tratamento dado a elas.

A receptividade da pesquisadora em relação ao Pacto e o fato de ser ela a professora da turma, podem ser entendidos como ameaças à validade externa do estudo, tendo em vista que havia condições especiais que não necessariamente poderão ser reproduzidas em outros contextos.

Quadro 5 – Resumo das informações da pesquisa BTDCAPES 14

BTDCAPES 14	
Dados de identificação	SILVA, Geysa Paula Castor da. Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização : uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
Área de interesse	Língua Portuguesa
Desenho do estudo	O ₁ X O ₂ – Concepção da pesquisadora X O ₁ O ₂ – Desenho apontado em nossa concepção Grupo único, com pré-teste e pós-teste. No caso, entende-se como teste as atividades realizadas e cujos resultados compõem a avaliação expressa na ficha de avaliação da turma, ficha que concentra os resultados das atividades desenvolvidas com os alunos no 3º e 4º períodos.
Ano de publicação	2015
Instituição	Universidade Federal da Paraíba
IES	Pública
Financiamento	Com financiamento
Grau acadêmico	Mestrado Profissional
Região	Nordeste
Arquivo	Sim
Programa	Letras
Tema	Formação Continuada
Autores citados no resumo	CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de Leitura e Escrita. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita /Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP : Mercado das Letras, 2008. 10ª impressão. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

	<p>LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 6ª ed – São Paulo: Contexto, 2010.</p> <p>_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.</p> <p>SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998;</p> <p>TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.</p>
Objetivo	Analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final da alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (SILVA, 2015, p.7)
Conclusões	Após o desenvolvimento da proposta de intervenção, verificamos por meio da análise do próprio material e em seguida da ficha de acompanhamento bimestral do 4º bimestre, que alguns alunos avançaram em relação às habilidades de leitura e escrita trabalhadas. Os resultados alcançados evidenciam a importância da perspectiva do letramento na alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (SILVA, 2015, p.7)
Tipo de pesquisa	Quase-experimento
Instrumentos/ técnicas para coleta de dados	Fichas de acompanhamento do desempenho dos alunos
Amostra	17 crianças do ano 3 do ciclo de alfabetização, 09 do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 8 e 11 anos, havendo alguns poucos repetentes.
Tipo de dados	Primários
Estudo avaliativo	Sim
Tipo de estudo avaliativo	Impacto
Como se refere ao PNAIC?	Programa
Avaliação do PNAIC	Positiva
Avaliação do estudo Pontuação – 1,6	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho avaliativo é adequado? Desenho frágil e de difícil replicação. (0,1) 2. Os critérios e a amostra foram descritos? Sim. Não há grupo controle. (0,3) 3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos? Não há grupos para comparação. (0) 4. A perda amostral foi indicada? Sim. (1) 5. Outras ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas? Sim, mas de forma bastante limitada. (0,2)

Fonte: elaboração própria

5.1.2.1.3 BTDCAPES 45

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização.** 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

A pesquisa designada como BTD CAPES 45 foi realizada na rede municipal da cidade de Concórdia, em Santa Catarina. A autora informa que Santa Catarina possui 295 municípios e, destes, 293 aderiram ao Pacto, em 2014.

A autora define como objetivo central do estudo: “verificar se e em que sentido a formação do PNAIC contribuiu para as professoras compreenderem como os conceitos matemáticos são elaborados pelas crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental” (GIOMBELLI, 2016, p.18).

O objetivo principal é seguido das seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os critérios/aspectos considerados pelos professores na avaliação das respostas das crianças na resolução dos problemas que envolvem estruturas aditivas?
2. Quais as estratégias de ensino propostas pelos professores para ajudarem as crianças a superar os erros cometidos?
3. Qual a compreensão que os professores têm dos conceitos trabalhados e do processo de elaboração desses conceitos pelas crianças?
4. Existe alguma diferença na compreensão ou entendimento sobre a elaboração dos conceitos matemáticos, dos professores que participaram da formação do PNAIC matemática com a dos que não participaram?

A autora do estudo é pedagoga e participou da formação continuada do PNAIC como Orientadora de Estudos. O ano tomado como referência da formação é 2014, quando o foco esteve voltado para a área de Matemática, o ano de desenvolvimento da pesquisa, 2015, e o ano de publicação da dissertação, 2016.

A pesquisa busca apresentar:

[...] evidências que possam contribuir para a reflexão dos professores, ou seja, para a práxis, no sentido proposto por Paulo Freire: a práxis como mudança, como reflexão da ação do professor e transformação da realidade, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas de repetição e realização de atividades que não levam o aluno a pensar, a refletir e contextualizar a matemática e possibilitando assim, uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esperamos que os resultados possam contribuir também para a avaliação do PNAIC, orientando políticas públicas de formação continuada (GIOMBELLI, 2016, p.18).

A pesquisa envolveu 32 professoras, sendo que todas são efetivas na rede municipal. Aliás, esse é um dado importante para minimizar discrepâncias significativas na amostra, segundo a autora. Neste estudo, a amostra foi dividida em grupo experimental (frequentou a formação continuada do PNAIC) e grupo controle (não participou da formação continuada do PNAIC). A autora realizou o pareamento da amostra, mas não fez aleatorização.

A pesquisadora explica como foram constituídos os grupos. Foi feito um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação para apurar os nomes dos professores participantes e não participantes do PNAIC, em 2014. Foram selecionados professores, considerando as seguintes características e condições: ser efetivo na rede; contexto da escola (centro, subúrbio e distrito); número de participantes da escola no PNAIC (1, 2 e mais de 2 participantes); turma/ano em que leciona, sendo que esse critério não foi considerado como uma variável importante. Entretanto, o fato de os professores não terem sido alocados aleatoriamente cria o risco real de viés de seleção. A alocação aleatória criaria um estudo avaliativo com qualidade (validade interna) muito superior ao observado nos demais estudos vistos antes. Como não houve seleção aleatória das unidades, não é possível afirmar que as diferenças observadas no único teste realizado é efeito do programa (PNAIC) ou se as diferenças entre os grupos já existiam antes da implementação do programa. O risco de viés de seleção é claro e não pode ser descartado, enfraquecendo de forma importante a qualidade da inferência causal – grau de certeza de que foi o programa e não outra explicação que gerou as diferenças observadas.

Houve ainda a aplicação de um questionário que visava ao levantamento de dados referentes ao perfil da amostra, com informações demográficas, acadêmicas e profissionais. Ainda sobre a formação dos grupos, a pesquisadora informa que os dados dos questionários foram considerados, a fim de eliminar quaisquer diferenças que pudessem comprometer os resultados da pesquisa. Foram constatadas algumas disparidades.

Em relação a essa questão, ela esclarece:

Percebemos que existem algumas diferenças entre os dois grupos, mas nada significativo, que se possa contar como uma variável, na qual venha interferir nos resultados da pesquisa podemos dizer que não existem fatores relevantes que diferenciam os dois grupos pesquisados (GIOMBELLI, 2016, p.96).

É interessante observar que neste estudo pode-se perceber o uso de um vocabulário mais condizente com pesquisas de impacto (resultados promissores, evidências, variáveis, qualidade dos resultados de uma pesquisa, limitações da pesquisa, protocolo etc.).

O desenho da pesquisa pode ser assim representado (CANO, 2006):

X O
O

Aqui, considerou-se que a intervenção foi a formação continuada do PNAIC. Um dos grupos (o experimental, primeira linha) foi submetido à intervenção e o segundo grupo (linha de baixo), não foi. É importante lembrar que “O” representa a observação realizada, que acontece em um único momento (depois da intervenção), e “X”, a intervenção (a formação continuada do Pacto).

O que aqui se chama de observação (“O”) refere-se ao teste, denominado pela pesquisadora como um “protocolo” (apêndice C) constituído por sete problemas solucionados por crianças do 1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização. Cabia aos 32 professores participantes da pesquisa analisar as respostas dos alunos. Apresenta-se, a seguir, um exemplo do primeiro bloco de problemas analisados pelos professores (problemas de transformação).

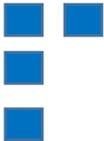
Figura 5 – Excerto do protocolo utilizado pela pesquisadora

Marta tinha 8 figurinhas e ganhou 4 em um jogo. Quantas figurinhas ela tem agora?

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 4 \\ \hline 12 \end{array}$$


João tinha algumas figurinhas e ganhou 8 em um jogo. Agora ele tem 12 figurinhas. Quantas figurinhas ele tinha quando o jogo começou?

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 4 \\ \hline 12 \end{array}$$



Fonte: GIOMBELLI, 2016, reelaboração própria.

Foi solicitado aos professores que analisassem as soluções apresentadas pelas crianças e, em seguida, respondessem às seguintes questões:

- Como você avaliaria as respostas da criança? Justifique.
- O que você acha que a criança pensou para dar essa resposta?
- Por que o desempenho da criança é diferente em cada um dos problemas?
- Se você considera que a resposta da criança está equivocada, como você faria para ajudar a criança a chegar à resposta correta?

É importante esclarecer que as respostas eram abertas, não havia opções a serem assinaladas, mas justificadas.

É importante lembrar que o teste foi aplicado a duplas de professores. Nesse sentido, a pesquisadora justifica que:

A formação de duplas foi pensando em oportunizar maior discussão, resultando em uma maior reflexão, maior controle do pensamento (forçando uma tomada de consciência e, portanto, uma maior ativação de processos metacognitivos). Além disso, a verbalização facilitou o registro das ideias por meio da linguagem escrita e incentivou a participação na pesquisa (GIOMBELLI, 2016, p.90).

As respostas dos dois grupos de professores (experimental e controle) foram comparadas a fim de constatar diferenças entre os que participaram do PNAIC e os que não participaram da formação. Os resultados são apresentados em quadros e análises relativas a cada questão.

Ratifica-se que o desenho apresenta uma evolução, quando comparado com as duas pesquisas anteriores, a saber: apresenta um grupo controle. Mas não é possível fazer a comparação entre antes e depois da intervenção (mudança no tempo), e sim comparar o resultado entre o grupo experimental (que participa da intervenção) e grupo controle (não participa da intervenção).

O fato de os professores não terem sido alocados aleatoriamente, respectivamente, para grupo experimental e controle aliado à inexistência do pré-teste impede o pesquisador de observar se estava comparando grupos semelhantes antes da introdução da intervenção. Nesse caso, fica sempre a dúvida a respeito de as possíveis diferenças observadas no pós-teste (nesse caso, observação única) serem fruto do efeito da intervenção do PNAIC ou devidas a diferenças prévias entre os grupos.

Sobre a análise das respostas das professoras, a autora explica que procurou inferir, nas respostas escritas, os esquemas conceituais, que estavam na base dos textos e os dados foram organizados sob dois eixos: conceitos matemáticos e concepções sobre o processo de aprendizagem da criança. As respostas dos professores foram apresentadas em quadros, de acordo com a seguinte classificação:

Quadro 6 – Classificação das respostas dos professores

Aspectos referentes aos conceitos matemáticos

- 1- Reconhecimento de que se trata de problemas diferentes e identificação da diferença.
- 2- Reconhecimento de conceitos e conhecimentos prévios que a criança já construiu e que são necessários à resolução dos problemas.
- 3- Reconhecimento de que diferentes formas de representação e o trânsito entre elas revelam os esquemas e/ou processos cognitivos utilizado na resolução dos problemas.

- | |
|---|
| <p>4- Reconhecimento (explicitando) das ações realizadas pela criança na resolução do problema.
 5- Reconhecimento de que a compreensão das estruturas aditivas é um processo evolutivo.
 Ignoram os processos cognitivos e esquemas, atribuindo as dificuldades a:
 6- Interpretação da linguagem verbal.
 7- Escolha da representação algoritma correta.
 8-Falta de atenção (GIOMBELLI, 2016, p.101)</p> |
|---|

Dimensões de análise

- | |
|---|
| <p>1 - Compreensão sobre o processo de ensino
 2 - Ponto de partida do ensino
 3 - Objetivo da intervenção
 4 - Uso dos recursos didáticos (materiais concretos, ludicidade, questionamento, dramatização).
 5 - Trânsito entre representações
 6 - Não sugerem nenhuma intervenção. (GIOMBELLI, 2016, p.140)</p> |
|---|

Fonte: GIOMBELLI, 2016.

As contribuições da Psicologia histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem, sobretudo, “as relativas ao avanço conceitual e aos processos de mediação que proporcionam a tomada de consciência” (GIOMBELLI, 2016, p.100), foram a referência na comparação entre os grupo experimental e controle.

A comparação entre os dois grupos foi assim descrita:

Observando os aspectos conceituais, não conseguimos destacar diferenças que pudessem distinguir os dois grupos. Já no que se refere aos aspectos relacionados com os processos de aprendizagem e estratégias de ensino, percebemos algumas diferenças que podem se constituir em indícios de mudanças, que, provavelmente, foram provocados pela intervenção do PNAIC, já que não encontramos outras variáveis que pudessem resultar em diferenças entre os dois grupos: Maior consciência da necessidade de intervenção diante de possíveis erros. Maior preocupação em escutar os pontos de vista da criança e regular as intervenções a partir deles. Maior compreensão de que os problemas envolvem compreensão das relações matemáticas e não podem ser reduzidos apenas a questões linguísticas. Maior reconhecimento da necessidade e da importância de utilizar diferentes formas de representação (GIOMBELLI, 2016, p.144).

Os resultados encontrados sugerem, segundo a pesquisadora, que o PNAIC vem provocando mudanças nas práticas pedagógicas, mas, até então, não há mudanças conceituais significativas em relação aos conteúdos a serem ensinados. Entretanto, acredita-se que esse efeito deverá ocorrer se houver investimento em uma formação que problematize as práticas desenvolvidas em sala de aula, oferecendo as informações necessárias à fundamentação científica dos conhecimentos matemáticos (GIOMBELLI, 2016).

No modelo adotado para esse estudo a seleção não aleatória da amostra poderia nos trazer questões relacionadas à interferência de outras variáveis como a da formação inicial ou da relação com a Matemática (positiva ou não), por exemplo. A participação na formação continuada do PNAIC é voluntária. Os professores do grupo controle, pode-se supor, não aderiram por terem um maior domínio dos conteúdos da Matemática e isso poderia justificar o

equilíbrio entre os grupos experimental e de controle. Um desempenho semelhante dos dois grupos não significaria necessariamente que a formação teve um efeito pequeno, mas que seu efeito fica neutralizado pelo grau superior de competência do grupo controle. Entretanto, as informações apresentadas pela pesquisadora não indicam distorções nesse sentido. Sabe-se que todas as professoras participantes têm formação superior em pedagogia, são pós-graduadas e nenhuma delas tem mestrado ou doutorado e que a grande maioria frequentou cursos presenciais. Além disso, o número de professoras que relatam experiências negativas com a Matemática também é equivalente nos dois grupos (10). Como já visto, os resultados não indicam diferenças consideráveis no desempenho dos grupos.

Mais uma vez, sinaliza-se a importância de validação do instrumento de avaliação utilizado. Não há indicações de que isso tenha sido feito, o que compromete a replicação do estudo e a generalização dos resultados.

Destaca-se ainda que, nesse estudo, a pesquisadora reconhece ameaças à validade interna e externa, como se pode observar:

Uma das limitações desta pesquisa é a pequena amostra de professores pesquisados. Outra limitação é o tempo que estes professores dedicaram para responder aos protocolos, lembrando que estes foram aplicados no final de uma formação continuada. É possível que tenha havido pressão em responder, fator que pode ter influenciado nas respostas dadas pelas professoras. Sendo assim, as reflexões apresentadas foram as possíveis de serem realizadas até o momento, considerando essas limitações. (GIOMBELLI, 2016, p.149).

Uma das limitações identificadas e não declarada pela pesquisadora refere-se ao fator instrumentação (CANO, 2006). A codificação das respostas foi feita por uma única pessoa, o que poderia enviesar os resultados, à medida que o pesquisador projeta suas expectativas no material. O ideal seria que dois avaliadores trabalhassem, simultaneamente, desconhecendo a que grupo pertence o teste (experimental ou controle).

Quadro 7 – Resumo das informações da pesquisa BTDCAPES 45

BTDCAPES 45	
Dados de identificação	GIOMBELLI, Cirlei. Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.
Área de interesse	Matemática
Desenho do estudo	X O O Pós-teste; conta-se com grupo de controle, mas sem seleção aleatória.
Ano de publicação	2016
Instituição	Universidade Federal da Fronteira Sul
IES	Pública

Financiamento	Sem financiamento
Grau acadêmico	Mestrado Acadêmico
Região	Sul
Arquivo	Disponível na base de dados
Programa	Educação
Tema	Formação Continuada
Autores citados no resumo	DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Tradução: Méricles Thadeu Moretti. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. E ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p.266-297, 2012. VERGNAUD, Gerard. Teoria dos Campos Conceituais. In Nasser, L. (ed.) 1. Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro. 1993, p.1-26.
Objetivo	Verificar se e em que sentido a formação do PNAIC contribuiu para as professoras compreenderem como os conceitos matemáticos são elaborados pelas crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. (GIOMBELLI, 2016, p.18)
Conclusões	Observou-se que as professoras ainda têm pouca clareza sobre os diferentes tipos de problemas e, embora quase todas já levem em consideração as diferentes formas de representação e diferentes estratégias utilizadas pelas crianças, a grande maioria ainda tem dificuldade em inferir nos processos cognitivos subjacentes a essas estratégias. Desse modo, ainda existe uma fragilidade significativa no conhecimento das professoras, referente às estruturas aditivas, não tendo sido encontradas diferenças entre as professoras que participaram e as que não participaram do PNAIC. Por outro lado, a análise das propostas de intervenção mostrou que o grupo que participou do PNAIC revela maior consciência da necessidade de intervenção diante de possíveis erros; maior preocupação em escutar os pontos de vista da criança e regular as intervenções a partir deles, maior compreensão de que os problemas envolvem compreensão das relações matemáticas e não podem ser reduzidos apenas a questões linguísticas e maior reconhecimento da necessidade e da importância de utilizar diferentes formas de representação. Assim, os resultados sugerem que a formação do PNAIC está provocando algumas transformações nas práticas pedagógicas que, por enquanto, não refletem ainda mudanças conceituais relativas aos conteúdos ensinados, pelo menos no que se refere ao campo das estruturas aditivas. (GIOMBELLI, 2016, p.8)
Tipo de pesquisa	Quase-experimento
Instrumentos/ técnicas para coleta de dados	Questionário; teste (protocolo com sete problemas) respondido em duplas.
Amostra	32 professoras do ciclo de alfabetização, sendo que metade delas frequentou o curso de formação do PNAIC de alfabetização matemática, em 2014, e a outra metade, não.
Tipo de dados	Primários
Estudo avaliativo	Sim
Tipo de estudo avaliativo	Impacto
Como se refere ao PNAIC?	Programa e política
Avaliação do PNAIC	Parcialmente positiva
Avaliação do estudo Pontuação – 2,2	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho avaliativo é adequado? O desenho apresenta alguma possibilidade de replicação. (0,2) 2. Os critérios e a amostra foram descritos? Sim. Há grupo controle, sem seleção aleatória. (0,8) 3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos? Sim, há um roteiro para análise das respostas, mas os dados gerados são de difícil comparação. Entretanto, a pesquisadora estabeleceu critérios para minimizar as distorções nesse sentido. (0,7)

	<p>4. A perda amostral foi indicada? Aparentemente, não ocorreu. Não houve sinalização nesse sentido. (0)</p> <p>5. Outras ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas? Sim, foram apontadas algumas limitações do estudo. (0,5)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

5.1.2.1.4 BTB CAPES 38

ASSIS, Ana Katia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos?** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Jataí (Goiás), cidade situada no sudoeste do estado, com 88.006 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010. A rede é composta por 27 escolas de ensino fundamental.

A autora declara como objetivo principal de seu estudo:

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos das escolas públicas do município de Jataí-GO a partir da adesão e implantação do PNAIC, tendo em vista seus desdobramentos e implicações no complexo processo educacional, mediante a análise dos documentos obtidos na SME desse município (ASSIS, 2016, p.19).

Para o estudo aqui apresentado, foram selecionadas 19 unidades escolares e a pesquisadora esclarece que somente escolas da zona urbana compõem a amostra, aquelas classificadas como de Índice de Nível Socioeconômico alto, médio-alto e médio e que participaram das edições da ANA em 2013 e 2014. As escolas foram enumeradas de 01 a 19, obedecendo à ordem de grupo socioeconômico, em que a escola 01 pertence ao grupo 5 (nível alto), as escolas de 02 a 12 (nível médio-alto), e as escolas de 13 a 19 (nível médio). Essa amostra envolve 111 professores cursistas (90% são formadas em Pedagogia).

A autora do trabalho é professora da Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica da rede pública de ensino e professora substituta na Universidade Federal de Goiás. Seu interesse pelo Pacto está relacionado à abrangência do Programa e à gravidade do problema do analfabetismo escolar, assim justificado:

A escolha por investigar o PNAIC e a Educação Básica em Jataí-GO justifica-se por se tratar de uma ação do governo via políticas públicas que garantem a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática para todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino, apoiam-se na formação acadêmica e profissional da pesquisadora e que lhe têm gerado reflexões e angústias antes mesmo do ingresso ao programa de Pós-

Graduação (Mestrado em Educação da UFG, Regional Jataí-GO) (ASSIS, 2016, p.17).

Assis (2016) declara ainda que:

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 PNAIC, 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 (ASSIS, 2016, p.22).

Segundo a descrição da pesquisadora, o estudo foi desenvolvido em três fases: (1) fase documental, em que foi realizado um levantamento da legislação relativa ao PNAIC; (2) levantamento de teses e dissertações sobre o tema, na base de teses da CAPES e na base SciELO, bem como na BDTD; (3) fase da coleta em campo, que abrangeu a aquisição de documentos da rede, referentes à adesão do município ao PNAIC. Para a nossa pesquisa, far-se-á a análise da terceira fase, em que os resultados da ANA foram analisados e correlacionados à formação continuada dos professores.

A hipótese levantada na pesquisa é de que, apesar da adesão maciça ao Pacto – 94,44% dos professores do município participaram da formação em 2013 – não haveria mudanças substanciais na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, porque “o currículo é engessado e sustentado por políticas públicas que buscam resultados quantitativos e não se ocupam com uma formação íntegra e humanística do sujeito” (ASSIS, 2016, p.18). Portanto, mudanças significativas nas práticas de sala de aula não viriam imediatamente.

O desenho da pesquisa pode ser assim representado (CANO, 2006):

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

Ressalta-se que “O₁” representa a observação dos resultados da ANA, de 2013 (pré-teste), X representa a intervenção, no caso, a formação continuada do PNAIC, em 2013, que teve como foco a área de Língua Portuguesa e O₂ representa os resultados da ANA, de 2014 (pós-teste).

Embora isso não seja mencionado em um primeiro momento, a pesquisadora estabelece a relação entre o Índice de Adequação da Formação Docente e os resultados das escolas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A saber, das 19 escolas pesquisadas, 13 delas

aumentaram o índice de formação docente, representando 68,4% de aumento de formação do professor alfabetizador. Em quatro escolas esse índice diminuiu, representando 21%, e as outras duas mantiveram os índices de formação do professor alfabetizador, equivalendo a 10,6%. Lembrando que o percentual de adesões ao PNAIC foi bastante alto no município, a pesquisadora chama a atenção para a participação indireta de várias escolas no processo de formação. Ela complementa com informações referentes a esse movimento:

[...] o motivo destes altos índices de adesão fica velado uma vez que a SME não tem registros oficiais do processo de adesão e enturmação do curso de formação do PNAIC, conforme o ofício 710/2015 da SME que apenas menciona ser um número considerável. É importante salientar que das escolas que diminuíram o índice de formação chama muito atenção, principalmente, a escola 08, que em 2013 tinha um índice de formação de professor apontado em 94,44% e, em 2014, apresentou um índice de 57,3%. Por outro lado, escolas como 01, 05 e 18 aumentaram esse índice de forma expressiva, a saber: escola 01: 50%, em 2013, para 94% em 2014; escola 05: 30%, em 2013, para 90,6% em 2014, e escola 18: 25%, em 2013, para 71,9% em 2014 (ASSIS, 2016, p.129).

Em vista desses resultados, a pesquisadora propõe analisar os índices de proficiência de leitura e escrita, com as escolas divididas em três grupos:

- 1- Grupo de escolas que aumentaram o índice de formação de professores alfabetizadores (13);
- 2- Grupo de escolas que diminuíram o índice de formação dos professores alfabetizadores (4);
- 3- Grupo de escolas que mantiveram o mesmo índice de formação do professor alfabetizador (1).

Os níveis de proficiência considerados para a leitura são os estabelecidos pela ANA, a saber:

Quadro 8 – Níveis de desempenho em leitura

Nível 1 - Desempenho até 425 pontos	Equivalendo a ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com base em imagem.
--	---

<p>Nível 2 - Desempenho maior que 425 pontos até 525 pontos</p>	<p>Equivalendo a identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita), e bilhete. Localizar informações explícitas em textos curtos (com até 5 linhas) em gêneros como piada, parlenda, tirinha (história em quadrinhos em até 3 quadras), poema. Texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e textos informativos. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagens curtas e articulação de linguagem verbal e não verbal.</p>
<p>Nível 3 - Desempenho maior que 525 até 625 pontos</p>	<p>Equivalendo a inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informações explícitas, situadas no meio ou finais do texto, em gêneros como lenda e cantigas folclóricas. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto, em tirinhas e poemas narrativos. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha e anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido, com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressões de linguagem figurada, em gêneros como poema narrativo, textos literários infantis e tirinhas.</p>
<p>Nível 4 - Desempenho maior que 625 pontos</p>	<p>Equivalendo a inferir sentido de palavras em textos verbais. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.</p>

Fonte: BRASIL, 2015, p.5

Já os níveis de proficiência em escrita, podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 9 – Níveis de desempenho em escrita

<p>Nível 1 - Desempenho até 400 pontos</p>	<p>Equivalendo a escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas com alguma dificuldade, pela omissão ou troca de letras; até os que são capazes de: escrever ortograficamente palavras marcadas por presença de sílabas canônicas.</p>
<p>Nível 2 - Desempenho maior que 400 até 500 pontos</p>	<p>Equivalendo a escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas. Escrever textos incipientes, apresentados na forma de apenas uma frase. Produzir texto narrativo, a partir de uma dada situação, que apresenta ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua;</p>

Nível 3 - Desempenho maior que 500 pontos até 580 pontos	Equivalendo a escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação da norma padrão da língua.
Nível 4 - Desempenho maior que 580 pontos	Equivalendo a produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento a norma padrão da língua.

Fonte: BRASIL, 2015, p.5

Os resultados foram assim descritos para as escolas do grupo 1 (13 escolas):

Verificou-se que nas 13 escolas, em que o índice de formação do professor alfabetizador aumentou, também aumentaram os níveis de proficiência de leitura e escrita dos alunos, porém não se devem analisar esses índices de forma homogênea, visto que em algumas escolas, mesmo com o aumento de professores alfabetizadores, esses níveis de proficiência em leitura e escrita não sofreram mudanças substanciais, como é o exemplo da escola 04, que em 2013 apresentava 44,86% de seus alunos com proficiência em escrita, passando para 15,25% em 2014 (ASSIS, 2016, p.130).

O grupo 2 (4 unidades), de escolas que tiveram queda no índice de formação dos professores, apresentou melhorias nos níveis de proficiência em leitura e escrita. Essas escolas pertencem ao nível socioeconômico médio e/ou grupo 5. Os resultados foram os seguintes:

Assim tem-se: o nível 1 de leitura aumentou 25%, de 2013 para 2014, e o de escrita 25%; o nível 2 de leitura aumentou 75%, de 2013 para 2014, e o de escrita 50%; o nível 3 de leitura aumentou 50%, de 2013 para 2014, e o de escrita 25%; o nível 4 de leitura aumentou 50%, de 2013 para 2014, e o de escrita 100% (ASSIS, 2016, p.131).

A pesquisadora destaca que os níveis de avaliação de proficiência em leitura e escrita desse grupo de escolas se mantiveram ou aumentaram nas turmas dos professores titulares, com formação inicial adequada. Portanto, ela considera que, não necessariamente, os níveis aumentaram por causa do PNAIC. Ela sugere que se deve levar em conta a formação inicial dos professores, suas experiências e prática de sala de aula, como variáveis concorrentes. Uma das justificativas para a redução do índice de formação nessas unidades escolares está no grande número de professores em regime de contrato temporário, que não podiam participar dos cursos de formação.

Finalmente, o grupo 3, que manteve o índice de formação de professores, no qual encontra-se apenas a escola 9, os resultados da ANA mantiveram-se ou se elevaram.

Os resultados da escola 9 foram assim descritos:

Esta escola apresentou índices importantes em leitura, aumentando o nível 3, que em 2013 era de 44,24%, para 52,94%, em 2014, e atingiu o nível 4 (8,82%). Já na proficiência em escrita, a escola aumentou o nível 4, de 31,15%, em 2013, para 79,41%, em 2014, e atingiu o nível 5 (8,82%), antes não alcançado (ASSIS, 2016, p.131).

Segundo a pesquisadora, a escola 9 deve ser considerada como referência para a análise, pois em 2013, antes da implantação do PNAIC, a escola já apresentava um quadro de professores alfabetizadores com 100% de formação inicial adequada. “Em 2014, esse quadro se manteve, revelando que a formação docente e os resultados das avaliações mantiveram-se e/ou aumentaram” (ASSIS, 2016, p.131).

O desenho da pesquisa permite observar mudança ao longo do tempo, uma vez que apresenta um período anterior e posterior à implementação da proposta de intervenção do programa, ou seja, considerando os resultados da ANA 2013 como pré-teste e os resultados da ANA 2014 como pós-teste.

A pesquisadora aponta como fatores que podem ter interferido nos resultados – ameaças à validade interna e externa – as diferenças na formação inicial dos professores.

A amostra não é aleatorizada e, diferentemente dos outros estudos, é composta por unidades escolares. A pesquisa poderia ter sua validade interna aumentada, caso tivesse estabelecido um grupo controle. Existem técnicas específicas, que permitem destacar um grupo de escolas semelhantes, que não foi submetida ao programa para comparar os resultados ao longo do tempo. A ausência de um grupo controle, o que permitiria construir um desenho quase-experimental com grupos não equivalentes, piora muito a validade interna do estudo, uma vez que não é possível descartar ameaças ao desenho, como por exemplo: ameaça histórica ou simplesmente o fato de que, na média, todas as escolas melhoraram nas avaliações externas e não apenas aquelas submetidas ao PNAIC.

Quadro 10 – Resumo das informações da pesquisa BTD CAPES 38

BTD CAPES 38	
Dados de identificação	ASSIS, Ana Katia Ferreira de. O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos? 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
Área de interesse	Língua Portuguesa
Desenho do estudo	O ₁ X O ₂ Grupo único, com pré-teste e pós-teste. No caso, entende-se como teste as edições da ANA de 2013 e 2014.
Ano de publicação	2016
Instituição	Universidade Federal de Goiás
IES	Pública

Financiamento	Sem financiamento
Grau acadêmico	Mestrado Acadêmico
Região	Centro-Oeste
Arquivo	Disponível na base de dados
Programa	Educação
Tema	Formação Continuada
Autores citados no resumo	Não cita.
Objetivo	Analisar as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, das escolas da rede municipal de Jataí-GO, a partir da adesão e implantação do PNAIC. (ASSIS, 2016, p.23)
Conclusões	Os dados analisados reafirmam uma realidade já conhecida dos pesquisadores em educação: gastam-se verbas imensuráveis com programas, metas e ações descontínuas e fragmentadas, implantadas sem a participação dos principais interessados – alunos, pais, professores e comunidade. E, ainda, mostram que houve mudanças nos níveis de proficiência em leitura e escrita, especificamente, nas escolas da rede municipal de ensino, de Jataí-GO, de acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2013 e 2014, independentemente de as escolas elevarem ou não o índice de formação dos professores alfabetizadores por meio de sua participação nos grupos de formação do PNAIC, confirmando que não se pode nivelar o processo de alfabetização pelo fato de cada escola apresentar uma realidade peculiar. (ASSIS, 2016, p.139)
Tipo de pesquisa	Quase-experimento
Instrumentos/ técnicas para coleta de dados	Documentos de adesão ao PNAIC, disponíveis na SME do município de Jataí e resultados da ANA, de 2013 e 2014.
Amostra	19 escolas; 111 professores. O número de alunos envolvidos não é informado.
Tipo de dados	Secundários
Estudo avaliativo	Sim
Tipo de estudo avaliativo	Impacto
Como se refere ao PNAIC?	Programa e política
Avaliação do PNAIC	O PNAIC não fez diferença.
Avaliação do estudo Pontuação – 2,0	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho avaliativo é adequado? (0,3) 2. Os critérios e a amostra foram descritos? Em parte. Não sabemos quantos alunos estão implicados nos resultados da ANA. Não há grupo controle. (0,5) 3. Qualidade dos dados: os dados utilizados na avaliação de impacto são padronizados e/ou permitem a comparação entre grupos? Sim. (0, 8) 4. A perda amostral foi indicada? Não é mencionada. (0) 5. Outras ameaças à validade interna do estudo foram descritas e analisadas? Sim, sugere viés. (0,4)

Fonte: elaboração própria

Cabe ponderar que, embora se deva concordar com o fato de que há outras variáveis que poderiam interferir no aumento/ queda dos índices de proficiência dos estudantes, como por exemplo, a formação inicial citada pela pesquisadora, existem resultados com maior significância estatística que apontam para melhor desempenho dos alunos naquelas escolas em que o índice de formação aumentou. Inclusive, deve-se observar que a diferença no número de unidades é significativa: 13 escolas (grupo 1, melhorou índice de formação e proficiência dos alunos), 4 escolas (grupo 2, diminuiu índice de formação e melhorou proficiência) e 1 escola

(grupo 3, manteve índice de formação e proficiência manteve-se ou aumentou). Os resultados sugerem a possibilidade de correlação entre índice de formação e proficiência dos alunos numa direção positiva, quando são analisadas as 13 escolas do grupo 1.

À guisa de conclusão, embora os quatro estudos selecionados para essa etapa da pesquisa possam ser descritos como estudos quase-experimentais, de acordo com a classificação apontada por Cano (2006), mais uma vez, sinaliza-se que essa classificação foi realizada a partir da análise das produções de acordo com o objetivo dessa pesquisa. Os autores não descreveram seus estudos nessa perspectiva. Entretanto, pretende-se lançar luz sobre a importância desse tipo de pesquisa para a área educacional, sobretudo quando se trata da avaliação de políticas e programas públicos, que envolvem muitos recursos materiais e humanos e podem representar enormes ganhos ou grande desperdício de tempo e investimentos para a sociedade. Quando o risco envolve questões críticas como o analfabetismo escolar, isso fica ainda mais grave, pois várias gerações de estudantes poderão ficar comprometidas com programas ineficazes que não atingem os objetivos propostos. Prejuízo individual, prejuízo coletivo.

No processo de análise das produções, foi possível observar que os dois pesquisadores que estudaram a área de Matemática apontam para a necessidade de uma formação continuada de cunho mais científico. Há indicações de que o Programa tratou os temas da matemática de forma superficial e dentro de um tempo exíguo de trabalho, incompatível com a complexidade dos conteúdos em questão.

Tomando-se a questão da causalidade, por exemplo, somente um dos estudos (BTD CAPES 38) tentou, de forma mais clara, eliminar hipóteses alternativas aos resultados encontrados. Isso reforça a preocupação com a qualidade dos estudos que buscam estimar impactos no campo da educação e, de forma mais específica, sobre os possíveis efeitos no PNAIC.

Não houve, em nenhum dos estudos, a seleção aleatória das amostras, o que poderia aumentar sua validade interna, uma vez que esse procedimento permite construir grupos equivalentes em expectativa e, portanto, comparáveis. Em um dos estudos, entretanto, a pesquisadora fez o pareamento das unidades (GIOMBELLI, 2016 – BTD CAPES 45), quando se divide a população em dois grupos em que as características sejam as mais similares possíveis (ELACQUA, 2014). Embora não seja o ideal, essa estratégia demonstra uma maior compreensão de se tratar a questão de forma mais científica. A seleção aleatória, contudo, protege o estudo em relação aos fatores desconhecidos.

É importante, mais uma vez, sinalizar que os estudos identificados como BTDCAPES 05 e 14 (PEREIRA, 2016; SILVA, 2015, respectivamente), utilizaram também intervenções elaboradas pelos pesquisadores. No primeiro caso (PEREIRA, 2016), isso deve ser visto com mais atenção ainda, pois o pesquisador avalia os resultados da segunda observação com base no seu próprio teste, seguindo orientações que não estão previstas na fundamentação teórica do Pacto. Mesmo assim, o estudo foi incluído, considerando-se os resultados do primeiro teste, aplicado a alunos do 4º ano, que, esperava-se, tivessem domínio dos conteúdos indicados pelo pesquisador como adequados à etapa de escolarização em que se encontravam.

Outro aspecto que merece relevo é o que se refere às ameaças à validade interna e externa dos estudos. Esses aspectos são tratados de forma tangencial, com ressalvas para os estudos BTDCAPES 45 (GIOMBELLI, 2016) e BTDCAPES 38 (ASSIS, 2016), em que a questão é abordada de forma mais objetiva.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que, dos quatro estudos, apenas um (SILVA, 2015 – BTDCAPES 14) classifica o seu tipo de pesquisa como qualitativa/quantitativa (SILVA, 2015), embora todos eles se utilizem de informações dos dois tipos. A diferença entre os dois tipos de pesquisa, na prática, “não é tão profunda ou evidente quanto pode parecer” (CANO, 2006, p.93). Os pesquisadores que optam pelas pesquisas qualitativas recorrem frequentemente a dados quantitativos, embora o façam com menos precisão. Há indícios de que essa polarização entre pesquisas quali e quanti vem diminuindo no sentido de que se deve pensar essas escolhas em termos de adequação ao problema a ser enfrentado e de complementaridade entre as duas possibilidades de tratamento dos dados.

PARA FOMENTAR O DEBATE

Popper (2004), em um texto fundamental à compreensão da lógica das Ciências Sociais, nos inspira a pensar que ignorância e conhecimento se encontram e se confrontam, permanentemente, em um diálogo desconfortável, mas inevitável e necessário.

Essa pesquisa, portanto, como qualquer outra, enfrenta esse desafio e algumas das limitações desse estudo já foram declaradas. Entretanto, há algumas contribuições a serem consideradas também.

É possível que esse estudo seja a primeira revisão sistemática sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As Revisões Sistemáticas representam, hoje, uma estratégia importante, levando-se em consideração a grande quantidade de informações disponíveis sobre os mais variados temas. Mesmo dispondo de recursos tecnológicos avançados de busca, ainda assim, tem sido um desafio aos pesquisadores gerenciar uma gama tão extensa e diversificada de dados. Portanto, RS podem contribuir para a agilidade e a qualidade dos estudos de muitos outros pesquisadores. Trata-se de um método bastante trabalhoso – a estimativa é de que são necessários sete meses à realização de uma boa RS –, mas de baixo custo, o que parece adequado à realidade de nossas universidades.

As contribuições das revisões sistemáticas se concretizam tanto pela apresentação dos dados compilados e organizados, como também e, principalmente, pela qualidade das evidências dos estudos selecionados. Nesse sentido, observa-se que estamos diante de grandes desafios. Os resultados encontrados sugerem que há uma agenda de pesquisa que ainda está distante de voltar-se a dimensionar os impactos de políticas e programas e de investigar, de forma mais precisa, a interferência dos processos de implementação nos resultados obtidos. Pode-se, inclusive, indicar certa incoerência nesse sentido. Os discursos, em boa parte dos trabalhos analisados, revelam essa preocupação, mas as produções não a traduzem na medida da gravidade e urgência que carregam, sobretudo, quando se trata de um tema como o analfabetismo escolar, que compromete a trajetória de milhares de crianças.

A síntese dos estudos de impacto também sugere que temos muito a avançar em termos de desenhos, tamanhos de amostras, publicação de resultados e redes de pesquisa. Em princípio, não foi identificada nesses estudos, e nem nos demais, preocupação marcante com o compartilhamento de informações, padronização de dados, uso de tecnologia para gerenciar e divulgar resultados, o que enfraquece a todos, pois impede que se reúnam informações até mesmo para fortalecer iniciativas locais. Em um país tão diverso, a diferença é importante, e ela já vem sendo alvo dos pesquisadores, mas nossas semelhanças também precisam de

cuidados. Há padrões que podem ser identificados e enfrentados a partir de pesquisas com desenhos mais adequados às questões que pretendem responder. Não se trata aqui de uma defesa indiscriminada dos estudos de impacto ou de um ataque a estudos de qualquer outro tipo. Acredita-se em uma pesquisa que possa contribuir, a partir de evidências robustas, para uma escola de qualidade e para a diminuição das desigualdades sociais, entendendo que essas são questões intimamente relacionadas.

Julga-se que uma abordagem mais pragmática também se faz necessária nesse momento de conclusões, o que se pretende fazer a partir de um breve resumo dos resultados, apresentados a seguir.

No que se refere à tipologia dos estudos, uma visão geral das informações mais relevantes coletadas ao longo da pesquisa dão algumas pistas sobre os estudos da área. Quanto ao número de produções, observa-se que a tendência é de crescimento nas bases de dados e a maior parte dos trabalhos tem sido produzida no âmbito das universidades públicas, tendência justificada pela concentração dos programas de mestrado e doutorado nessas universidades, sendo que o Mestrado Acadêmico é o grau de formação de onde se originou a maior parte dos trabalhos sobre o PNAIC, com predomínio dos programas de Educação.

Os temas abordados pelos pesquisadores, muitas vezes, aparecem associados, dificultando a classificação e um número expressivo de trabalhos foi encaixado na categoria “outros”, o que também traduz essa dificuldade. Quanto ao tipo de pesquisa, o predomínio é daquelas que analisam documentos e do tipo “estudo de caso”, quando definidas de modo mais específico e as dificuldades de classificação também foram aqui observadas: 54% dos estudos foram alocados na categoria “mistos”.

Buscou-se indicar o tipo de avaliação feita pelos pesquisadores sobre o Pacto e os resultados indicam: avaliação positiva, 41%; negativa, 28%; não fica clara, 30%. Essa avaliação foi complementada por um resumo dos aspectos positivos e negativos indicados pelos pesquisadores, referentes à implementação e aos eixos do Programa. Vários aspectos aparecem nas duas listagens, o que sugere ser um reflexo das avaliações de percepção.

Observou-se ainda que cerca de 55% das pesquisas não são avaliativas, outros 40% são de percepção (implementação e impacto) e somente cerca de 4% são estudos de impacto. Esses resultados podem apontar lacunas a serem preenchidas no âmbito da pesquisa em educação.

Foram encontrados poucos trabalhos que avaliam o impacto do PNAIC e a qualidade das evidências, segundo os critérios estabelecidos para essa pesquisa, sugerem estudos com muitas limitações, tanto na validade interna quanto na validade externa.

De acordo com o que foi apontado pelos autores dos 4 estudos de impacto analisados, é possível resumir assim suas conclusões:

Quadro 11 – Resumo da avaliação dos estudos de impacto da Formação Continuada do PNAIC

Estudo	Identificação	Área abordada	Avaliação da formação continuada do PNAIC
BTD CAPES 5	PEREIRA, Adauto de Jesus. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização. 2016. (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, São Paulo, 2016.	Matemática	Os resultados do primeiro teste indicam que os alunos não têm domínio dos conteúdos da geometria espacial esperados para a etapa de escolarização. Portanto, a formação do PNAIC não contribuiu para melhor desempenho de professores e alunos. O PNAIC NÃO FEZ DIFERENÇA.
BTD CAPES 45	GIOMBELLI, Cirlei. Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização. 2016. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina.	Matemática	Em termos conceituais, não há diferenças entre grupo experimental e controle. Há diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere à metodologia e compreensão das dificuldades dos alunos, com vantagem para o grupo experimental (participantes do PNAIC). PARCIALMENTE POSITIVA
BTD CAPES 14	SILVA, Geysa Paula Castor da. Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. 2015.	Linguagem	Considera que os alunos evoluíram em leitura e escrita. POSITIVA
BTD CAPES 38	ASSIS, Ana Katia Ferreira de. O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos? 2016. 180 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2016.	Linguagem	Não há ganhos significativos nos resultados da ANA (2014), após a participação na formação do PNAIC (2013). O PNAIC NÃO FEZ DIFERENÇA.

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre os estudos de impacto, segundo Elacqua (2014), outros países – especialmente os países anglo-saxões – têm cedido espaço cada vez maior para as evidências científicas nas decisões governamentais. No Brasil, esse tipo de iniciativa ainda está bastante restrito às organizações não governamentais, sendo pouco praticada nas universidades e pelo governo.

Basear-se em evidências científicas robustas e testes bem construídos parece ser um caminho mais seguro para o sucesso de programas e decisões em Educação (ELACQUA, 2014). Nesse sentido, se forem considerados os estudos aqui analisados, será possível concluir que pouco contribuem para a tomada de decisão de gestores e a pergunta sobre o que se sabe, hoje, sobre os efeitos do PNAIC, relacionados à proficiência de alunos e professores, ainda permanece no ar. De acordo com os dados recebidos do MEC, foram mobilizados uma média de 250 mil professores alfabetizadores e gastos, com o PNAIC, alguns bilhões nos cinco anos de existência do Programa. A premência por entender os resultados obtidos se justifica.

Mesmo em países que já possuem tradição na busca por evidências robustas sobre a eficácia de programas, aponta-se para a necessidade urgente de estudos de impacto sobre políticas ou programas educacionais que apresentem alta validade interna e externa. Já há iniciativas em diversos países como, por exemplo, Inglaterra, Holanda e Austrália, que demandam a realização de estudos de impacto, com desenho experimental, no momento em que se aprova a implementação de um novo programa. Essa deveria ser uma exigência não apenas de pesquisadores do campo da educação, mas também de membros da sociedade civil, preocupados com a melhoria da educação pública, e dos agentes que financiam as pesquisas (GORARD, SEE, SIDDIQUI, 2017).

Para Elacqua (2014), a cultura pedagógica exige dos profissionais um conhecimento amplo e profundo dos achados científicos que embasam a prática pedagógica e a capacidade de relacioná-los num todo coerente – seja para formular políticas no nível macro, seja para tomar decisões sobre ensino ou avaliação no nível micro. Desse modo, apesar de reconhecer as limitações da dissertação, espera-se ter contribuído para aguçar o debate sobre os estudos de impacto e sobre a qualidade das evidências, sobretudo, das pesquisas que estão por vir, além de fornecer um breve panorama da pesquisa em educação, a partir da tipologia de estudos apresentada.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. **A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0411.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- ACOSTA, Sidiane Barbosa. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. **Em direção às melhores práticas de avaliação**. Brasília, Revista do Serviço Público, ano 51, n. 4, out./dez., 2000. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/334/340>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. **As vozes que emergem do pacto federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p.367-387, maio/ago. 2010.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. Goiânia: Reunião Nacional da ANPED, 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p.527-544, set./dez, 2008.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010.
- _____, Marli. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

_____, Marli. **Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.58 [citado 2016-10-14], p.149-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN0104-4036. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100010>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____, Marli. **Pesquisa em educação:** questões de teoria e de método. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

ASSIS, Ana Katia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos?** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2631/1/TD_857.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p.229-252, maio/ago. 2010.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria de Moura; MARTINS FILHO, Lourival José. **A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis.** Revista Brasileira de Educação, n. 3. 2016.

BEILLEROT, Jacky. **A Pesquisa:** esboço de uma análise. In: ANDRÉ. A. (org.). O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP. Papirus, 2002, p.71-90.

BORGES, Aline Danielle Batista. **O movimento de reformas educacionais pós-90 e as ideias predominantes no Brasil:** a construção de uma tipologia dos estudos. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BOTELHO, Rafael Guimarães. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. Ci.Inf., Brasília, DF, v.44 n.3, p.501-513, set./dez. 2015, Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804/3251>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974. p.295-336.

BRASIL, 2017. **PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME.

_____, 2018. **PORTARIA Nº 4, DE 4 DE JANEIRO DE 2018**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DOU de 05/01/2018 (nº 4, Seção 1, pág. 15). Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental.

_____, 2015. Relatório de Gestão apresentado ao Tribunal de Contas da União como prestação de contas anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do Art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com a Instrução Normativa TCU nº 63/2010, Instrução Normativa nº 72/2013, Decisão Normativa 134/2013, Decisão Normativa Nº 139/2014, Portaria TCU nº 90/2014 e Portaria CGU nº 650/2014.

_____. **MEC. Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Caderno de Apresentação. Distrito Federal: MEC, 2015.

_____. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Manual do Pacto. Distrito Federal: MEC, 2015.

_____. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Manual do Pacto. Distrito Federal: MEC, 2016.

_____. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Manual do Pacto. Distrito Federal: MEC, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Portaria no 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 243, 18 dez. 2012. Seção 1, p.15.

_____. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de**

alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Senado Federal. Produção científica no Brasil: um salto no número de publicações.** Disponível em: <<https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CALLEGARI, C. **Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil.** IBSA – Instituto Brasileiro de Sociologia. 2015. Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CAMPELLO, B. S. Teses e Dissertações. In: **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais.** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000. p.121-128.

CAMPBELL, D. STANDEY, J. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.** São Paulo: EDUSP, 1979.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.136, p.269-283, jan./abr. 2009.

CANO, Ignacio. **Introdução à avaliação de programas sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 2006. 3ª edição.

_____, Ignacio. **Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil.** Porto Alegre, ano 14, no 31, set./dez. 2012, p.94-119 94.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p.37-55, jan-abr, 2015.

CASTRO, Carla Maria Motta do Valle. **Avaliação do aprendizado no ciclo de alfabetização de alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Rio de Janeiro, 2016.

CEARÁ, 2007. **DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, SÉRIE 2 ANO X Nº239. FORTALEZA, 19 DE DEZEMBRO DE 2007.** Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.26-32.

CONSTANT, Elaine. Entrevista concedida a Rosa Seleta de S. F. Xavier. Rio de Janeiro, 10 jul. 2017.

CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos (org). **Educação em movimento:** artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (orgs.). **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CUBA, 2011. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN** República de Cuba. PARA QUE LA FAMILIA EDUQUE MEJOR. La Habana.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** tendências recentes e experiências no Brasil. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CUNHA, Renata Peixoto da. **O letramento literário no ciclo de alfabetização. Em foco:** o PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos programas do livro do Governo Federal dos alunos de 2010 a 2015. 2016. 333 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais.** RBPAAE – v. 33, n. 1, p.015 - 034, jan./abr. 2017.

_____, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Brasília: Líber Livro, 2007.

_____, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. In: **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

DICKEL, Adriana. **A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle**. Cadernos CEDES, Volume 36. Edição: 99 Páginas: 193-206, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas**. Comunicação & Educação. Ano XXI, número 1, jan/jun 2016.

ELACQUA, Gregory [et al.]. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27503706/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____, Bernardete. **A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas**. 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____, Bernardete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista. Curitiba, n.50, p.51-67, out/dez, 2013.

_____, Bernardete. **Formação de Professores: compreender e revolucionar**. In: Por uma revolução no campo da formação de professores. Campinas: Papirus, 2016.

_____, Bernardete. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. Revista Época, 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____, Bernardete. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade**. In: Práticas inovadoras na formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GOMES, Isabelle Sena. CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p.395-411, jan/mar de 2014.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; MOTA, Maria Renata Alonso. **O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações**. ANPED, 2017. Disponível em:
<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_1100.pdf> Acesso em: 21 fev. 2018.

GORARD, Stephen. **Research design: robust approaches for the social sciences**. London: SAGE, 2013.

GORARD, Stephen; SEE, Huat Beng and SIDDIQUI, Nadia. **The trials of evidence-based education. The promises, opportunities and problems of trials in education**. England: Taylor & Francis, 2017.

GUANILO, Monica Cecilia De-la-Torre-Ugarte; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. **Revisão sistemática: noções gerais**. Rev. Esc. Enferm. USP vol.45 no.5 São Paulo Oct. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500033>. Acesso em: 15 fev. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

LITTELL, Julia; CORCORAN, Jacqueline; PILLAI, Vijayan. **Systematic review and metaanalysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LÓPEZ, Margarita Quintero. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios**. Estudos Avançados 25 (72), 2011.

LÜDKE, Menga; BOIENG, Luis Alberto. **Profissionalidade docente**. Disponível em:
<<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=345Autor>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LUDWING, Antônio Carlos Will. **Métodos de pesquisa em educação**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.2, p.204-233, jul-dez. 2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd 38, 2017, São Luís. Anais eletrônicos. São Luís, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho38anped2017GT08465.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida a Rosa Seleta de S. F. Xavier. Rio de Janeiro, 8 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalilla Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p.323 – 337, abr. – jun. 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo *et al.* **Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE**. Disponível em: <<http://arquivos.alfaebeto.org.br/nota-sobre-nova-proposta.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio “escola nota dez”**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto/PT: Editora Porto, 2014. [18-32].

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PEREIRA, Adauto de Jesus. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, 2016.

PEREIRA Maurício Gomes; GALVÃO, Taís Freire. **Heterogeneidade e viés de publicação em revisões sistemáticas**. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(4):775-778, out-dez 2014. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/ress/v23n4/2237-9622-ress-23-04-00775.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic Reviews in the Social Sciences – A Practical Guide**. Victoria: Blackwell Publishing, 2006.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POPPER, K. **A lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PORTUGAL. 2013. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Disponível em: <www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Professores no Brasil, perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros. 2016. <Disponível em: <http://docplayer.com.br/39353233-Professores-no-brasil.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**: Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. **A educação em Cuba entre 1959 e 2010**. *Estudos Avançados* 25 (72), 2011.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, William Soares dos (org). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p.743-760, jul-set. 2013.

SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Leticia Carneiro. **A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil**. Tabanque: Revista pedagógica, n. 27, p.41-63, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon [*et al.*]. **A nova agenda**: desafios e oportunidades para o Brasil/ Elena Landau, organizadora. – 1ª ed. – Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 2012.

_____, Simon. **Educação**: a nova geração de reformas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004, p.481-504.

_____, Simon. O teto de vidro da educação brasileira. In: **A nova agenda** – Desafios e oportunidades para o Brasil. 2012. Disponível: em <<https://archive.org/details/OTetoDeVidroDaEducacaoBrasileira-Itv>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SEE, Beng. **Conducting a systematic review**. Disponível em: <https://www.dur.ac.uk/resources/education/research/Conductingasystematicreview.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

SILVA, Geysa Paula Castor da. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização**: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da *et al.* **Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)**. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação; Vol.24 no.91. Rio de Janeiro/June 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200445&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da *et al.* **Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil**: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p.15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SLAVIN, R. E. **Evidence-based education policies**: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v.31, n.7, p.15-21, out. 2002.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Délcia Cristina dos Santos de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho de gêneros textuais**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados** – MS. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____, Denise. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica**. Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, p.117-140.

_____, Denise. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional**. Octaedro, 2005.

VARGAS, Ingobert. **Políticas públicas para os livros e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCHWARTZMAN, Simon (organizadores). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

VOGT, W. P.; GARDNER, D.C.; HAEFFELE, L.M. **When to use what research design?** New York: Guilford Publications, 2012.

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de parentização: repercussões na sala de aula. In: **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. **Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC**. Revista Brasileira de Educação, Volume: 22 Edição: 68 Páginas: 147-167, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRABALHOS ANALISADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA

	Referência	Título
1	BTD CAPES 01	UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AS FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
2	BTD CAPES 02	POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ANASTÁCIO – MS
3	BTD CAPES 03	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA E DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO
4	BTD CAPES 05	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
5	BTD CAPES 06	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALAS MULTIFASES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
6	BTD CAPES 09	ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC
7	BTD CAPES 10	A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC
8	BTD CAPES 11	ERA UMA VEZ... ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E CONTOS DE FADAS: UMA PERSPECTIVA PARA O LETRAMENTO NA INFÂNCIA
9	BTD CAPES 12	O LUGAR DOS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES NO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
10	BTD CAPES 13	AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC NA DINÂMICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
11	BTD CAPES 14	LEITURA E ESCRITA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM A PROPOSTA DE LETRAMENTO DO PNAIC
12	BTD CAPES 15	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATENDE - PE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS
13	BTD CAPES 17	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR A PARTIR DO PNAIC
14	BTD CAPES 18	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL A PARTIR DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
15	BTD CAPES 20	APRENDIZAGEM SOCIAL NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO (PNAIC): POR UMA ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO
16	BTD CAPES 21	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: DO TEXTO AO CONTEXTO
17	BTD CAPES 24	ADESÃO... PORQUE NÃO? REFLEXÕES SOBRE OS MOTIVOS DA NÃO ADESÃO DOS PROFESSORES AO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE
18	BTD CAPES 25	QUAL O LUGAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS
19	BTD CAPES 26	ENTRE O PROPOSTO E O ALMEJADO: DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ÀS EXPECTATIVAS ALMEJADAS POR DOCENTES PARTICIPANTES

20	BTD CAPES 27	OS DESAFIOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DO RECIFE
21	BTD CAPES 28	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UM ESTUDO SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA EM VOTORANTIM/SP
22	BTD CAPES 29	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): CONQUISTAS E DESAFIOS
23	BTD CAPES 30	FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DA INFLUÊNCIA DO PNAIC NA PRÁTICA DOS DOCENTES DE BARUERI
24	BTD CAPES 31	O IDEÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DO PNAIC: POSSIBILIDADES DE RUPTURAS NO CHÃO DA SALA DE AULA
25	BTD CAPES 36	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DO PRÓ-LETRAMENTO AO PNAIC
26	BTD CAPES 37	NARRATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA
27	BTD CAPES 38	O PNAIC E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM JATAÍ-GO: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS?
28	BTD CAPES 39	O PNAIC COMO PEÇA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE FINS DECLARADOS E EXPECTATIVAS LOCAIS
29	BTD CAPES 41	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC
30	BTD CAPES 42	INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
31	BTD CAPES 43	POLÍTICA E GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR NA RELAÇÃO PAR/PNAIC EM DOURADOS, MS: QUAL QUALIDADE?
32	BTD CAPES 45	IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC NAS COMPREENSÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ELABORAÇÕES DE CONCEITOS MATEMÁTICOS PELAS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
33	BTD CAPES 48	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012): ANÁLISE E PERSPECTIVA DE AÇÃO
34	BTD CAPES 49	O QUE OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO SEMIÁRIDO SERGIPANO DIZEM SOBRE O PNAIC
35	BTD CAPES 50	PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
36	BTD CAPES 52	UMA COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
37	BTD CAPES 55	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA (2010 – 2014)
38	BTD CAPES 56	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL: ACERVOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
39	BTD CAPES 57	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
40	BTD CAPES 58	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS
41	BTD CAPES 61	A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PNAIC E IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

42	BTD CAPES 62	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA
43	BTD CAPES 63	AS VOZES QUE EMERGEM DO PACTO FEDERATIVO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) EM FOCO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
44	BTD CAPES 66	LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LINGUAGEM
45	BTD CAPES 67	OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE
46	BTD CAPES 68	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES EM MATEMÁTICA DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM PALMAS/TO
47	BTD CAPES 69	O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. EM FOCO: O PNAIC E O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DO USO DE OBRAS DOS PROGRAMAS DO LIVRO DO GOVERNO FEDERAL DOS ALUNOS DE 2010 A 2015
48	BTD CAPES 70	PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DOCENTE
49	BTD CAPES 71	COMO ENSINAMOS/APRENDEMOS A LER? AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA
50	BTD CAPES 72	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E AÇÕES
51	BTD CAPES 73	CONCEPÇÃO DE ORALIDADE PRESENTE NO PNAIC E NA FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS E PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PERNAMBUCO
52	BTD CAPES 75	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUA CONTRIBUIÇÃO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)
53	BTD CAPES 76	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A EDUCAÇÃO COMO LEGITIMAÇÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL
54	BTD CAPES 77	A GEOMETRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: OUTROS OLHARES A PARTIR DO PNAIC 2014
55	BTD CAPES 78	PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: ESTUDO DO USO DOS ACERVOS DE LEITURA
56	BTD CAPES 79	A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PNAIC 2013: UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE SURDOS
57	BTD CAPES 80	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
58	BTD CAPES 82	A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
59	BTD CAPES 83	APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE LEITURA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
60	BTD CAPES 84	PNAIC POLO SÃO PAULO: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
61	BTD CAPES 85	“ME ENSINA O QUE VOCÊ VÊ?” AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO PNAIC

62	BTD CAPES 86	CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM XAXIM/S
63	BTD CAPES 87	DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC MATEMÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA
64	BTD CAPES 88	REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
65	BTD CAPES 89	A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DA RETENÇÃO ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC
66	BTD CAPES 90	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
67	BTD CAPES 92	FAZENDO A DIFERENÇA. HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
68	BTD CAPES 93	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROGRAMA E OPINIÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
69	BTD CAPES 94	GRANDEZAS E MEDIDAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
70	BTD CAPES 95	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – E A PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE RIO AZUL – PR
71	BTD CAPES 96	AS CONCEPÇÕES DE LÚDICO A PARTIR DA UNIDADE QUATRO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – 2013
72	BTD CAPES 97	AÇÕES E IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL-RS: UM ESTUDO DE CASO
73	BTD CAPES 98	O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O EFEITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM ESTUDO SOBRE UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE GOIANO
74	BTD CAPES 99	(DES) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO/DO PNAIC: A POTÊNCIA DO ENCONTRO SUBVERTENDO A LÓGICA DE HOMOGENEIZAÇÃO
75	BTD CAPES 100	O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC
76	BTD CAPES 101	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS - PNAIC E PROUCA - PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
77	BTD CAPES 102	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO DE COORDENADORAS LOCAIS A PARTIR DE AÇÕES DO PNAIC EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL
78	BTD CAPES 105	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: POSSIBILIDADES E PERCEPÇÕES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE
79	BTD CAPES 106	DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO/ LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO TIGRE/ RS

80	BTD CAPES 107	ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE A SALAS DE AULAS COMPOSTAS POR ALUNOS COM DIFERENTES CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS
81	BTD CAPES 108	ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
82	BTD CAPES 110	PARA ALÉM DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: SABERES-FAZERES MATEMÁTICOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE SERRA
83	BTD CAPES 114	PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE
84	BTD CAPES 117	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E GERENCIAMENTO ABERTO: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS NOVOS FORMATOS DE ACOMPANHAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
85	BTD CAPES 118	IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM DOURADOS-MS
86	BTD CAPES 119	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
87	BTD CAPES 120	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORMAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE DISCUSSÕES SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
88	BTD CAPES 124	ENTRE O VERBAL E O VISUAL: AS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES
89	BTD CAPES 126	GÊNEROS E SEXUALIDADES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DISCUTINDO PEDAGOGIAS CULTURAIS E ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTALIDADE
90	BTD CAPES 130	A IDEIA DE NÚMERO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O OLHAR DO PROFESSOR
91	BTD CAPES 133	ENTRE FIOS E TEIAS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA FRENTE AOS PROGRAMAS DE GOVERNO NO PERÍODO DE 2012 A 2015
92	BTD CAPES 135	ENSINO SISTEMÁTICO DA LINGUAGEM ESCRITA E SISTEMATICIDADE: O QUE DIZEM OS MATERIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES ALFABETIZADORES DO 3º ANO?
93	BTD CAPES 136	O TRABALHO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES
94	BTD CAPES 143	O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
95	BTD CAPES 149	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
96	BTD CAPES 150	AS POLÍTICAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO NO BRASIL
97	BTD CAPES 154	POR TRÁS DO CURRÍCULO OFICIAL, QUE GEOMETRIA ACONTECE? UM ESTUDO SOBRE OS SABERES ANUNCIADOS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, APRESENTADA PELO CANDIDATO
98	BTD CAPES 155	SABERES DOCENTES NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

99	BTD CAPES 156	ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
100	BTD CAPES 162	A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS
101	BTD CAPES 164	O IMPACTO DO "PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA" NO ENSINO DA LEITURA INICIAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE SANTA CRUZ DO SUL: DANDO VOZ AOS PROFESSORES
102	BTD CAPES 168	PENSANDO A INSERÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DESSA FORMAÇÃO?
103	BTD CAPES 138	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UM ATO LÚDICO
104	BTD CAPES 134	ALFABETIZAÇÃO: DESAFIO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
105	ANPEd 02	PNAIC E SUAS TRADUÇÕES – DESAFIOS E NEGOCIAÇÕES ENVOLVENDO OS PROCESSOS CULTURAIS DO CURRÍCULO
106	ANPEd 04	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
107	ANPEd 06	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) EM ANÁLISE
108	ANPEd 07	REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
109	ANPEd 08	A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: UM ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES PRESCRITIVAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA
110	ANPEd 09	DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
111	ANPEd 10	O PNAIC E SEUS ATRAVESSAMENTOS COM A AVALIAÇÃO: ENDEREÇAMENTOS E IMPLICAÇÕES
112	SciELO 01	PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC
113	SciELO 02	O MILAGRE DA LEITURA: DE SINAIS ESCRITOS A IMAGENS IMORTAIS
114	SciELO 03	A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: RESPONSABILIZAÇÃO E CONTROLE
115	SciELO 04	UM PACTO CURRICULAR: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O DESENHO DE UMA BASE COMUM NACIONAL
116	SciELO 05	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - A EXPERIÊNCIA DO BRASIL E DE PORTUGAL
117	SciELO 06	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
118	ABAIf 01	LEITURA DELEITE COMO ESPAÇO DE INCENTIVO À LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
119	ABAIf 02	A CONSTITUIÇÃO DO DIÁLOGO SOBRE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DE ARARUAMA NO RIO DE JANEIRO
120	ABAIf 03	A LEITURA LITERÁRIA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO NO PNAIC/SC: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

121	ABAlf 06	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LIVROS INFANTIS COMO MOTE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL
-----	----------	---

APÊNDICE B – TESTE DO BTD CAPES 05

1º Instrumentos – Avaliação diagnóstica para os alunos.

Prezado (a) participante: Apresentamos alguns problemas de Matemática. Você não irá resolvê-los. Leia atentamente a cada um deles e, a seguir, assinale a opção que traduz a sua confiança caso tivesse que resolvê-los. Muito obrigado pela colaboração.

Escola Municipal - Cidade, _____ de fevereiro de 2015.

Nome: _____ nº _____

1 – Observe os objetos abaixo e pense nas figuras espaciais que podem ser associadas a elas.



I



II



III

Assinale a alternativa que mostra a relação correta entre os objetos e as figuras geométricas.

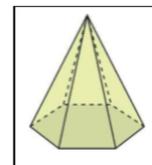
- | I | II | III |
|-------------|----------|----------|
| A) esfera | cubo | cilindro |
| B) esfera | cilindro | cubo |
| C) cilindro | esfera | cubo |
| D) cubo | esfera | cilindro |

2 – Entre as opções abaixo, o prato que tem o formato octogonal é:

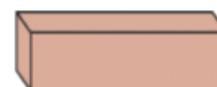


3 – A figura abaixo representa uma pirâmide de base hexagonal. O número de vértices dessa pirâmide é:

- (A) 06
- (B) 07
- (C) 10
- (D) 12

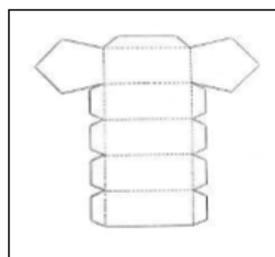


4 – Observe a caixa representada ao lado. E faça a planificação da figura ao lado.



5 – A forma geométrica espacial que pode ser associada à planificação abaixo é:

- (A) um cilindro.
- (B) uma pirâmide de base pentagonal.
- (C) um prisma de base pentagonal.
- (D) um paralelepípedo.



6 – As figuras 1, 2 e 3 correspondem, respectivamente, às planificações dos sólidos:

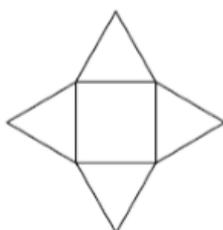


Figura 1

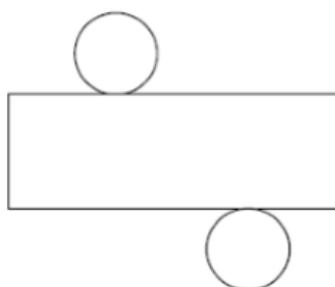


Figura 2

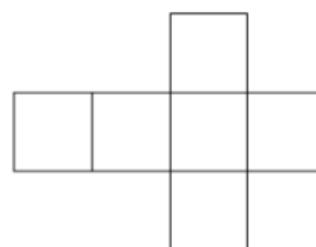
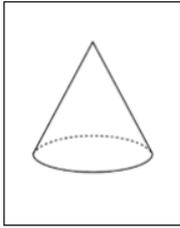


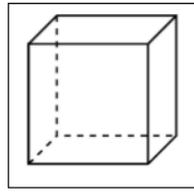
Figura 3

- (A) Cubo, cone, pirâmide.
- (B) Pirâmide, cilindro, cubo.
- (C) Cubo, cilindro, pirâmide.
- (D) Pirâmide, cone, cubo.

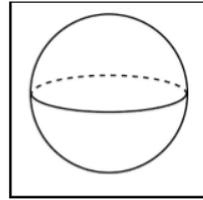
7 – Dentre as figuras abaixo, identifique aquela que pode ser classificada como um prisma.



()

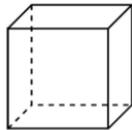


()

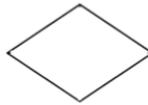


()

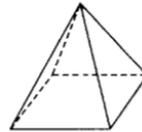
8 – Classifique as figuras abaixo como planas (P) ou espaciais (E):



()



()



()



()

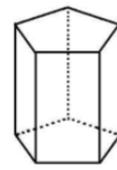
9 – Dentre as figuras abaixo qual pode ser classificada como poliedro:



()



()



()

10 – A figura abaixo pode ser classificada como:

- a) Cubo
- b) Paralelepípedo
- c) Pirâmide de base retangular
- d) Prisma de base quadrada



11 – Ao contornar as faces dos sólidos descritos na tabela abaixo, obtemos que figuras planas:

Cubo	
Paralelepípedo	
Pirâmide	
Cilindro	

12- Qual é a diferença entre geometria plana e geometria espacial? Dê exemplos.

Bom trabalho. Grato pela colaboração! Um ótimo ano para você.

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA DO BTD DA CAPES 45

Prezadas professoras,

Agradecemos vossa disposição em participar desta pesquisa. Abaixo vocês vão encontrar alguns problemas resolvidos por crianças do ciclo de alfabetização. Neste estudo, estamos investigando a compreensão das professoras sobre o raciocínio das crianças, com base na avaliação que fazem sobre o desempenho delas e, por isso, é muito importante que vocês expressem bem claramente vossos argumentos. Assim, solicitamos que leiam com atenção o enunciado dos problemas, analisem as respostas dadas pelas crianças a esses problemas e respondam às questões, a seguir.

Vamos descobrir? Desenhe ou escreva para mostrar como você fez para descobrir.

Aluno: T do 1º ano

Marta tinha 8 figurinhas e ganhou 4 em um jogo. Quantas figurinhas ela tem agora?

$$\begin{array}{r} 8 \\ +4 \\ \hline 12 \end{array}$$


hoze.

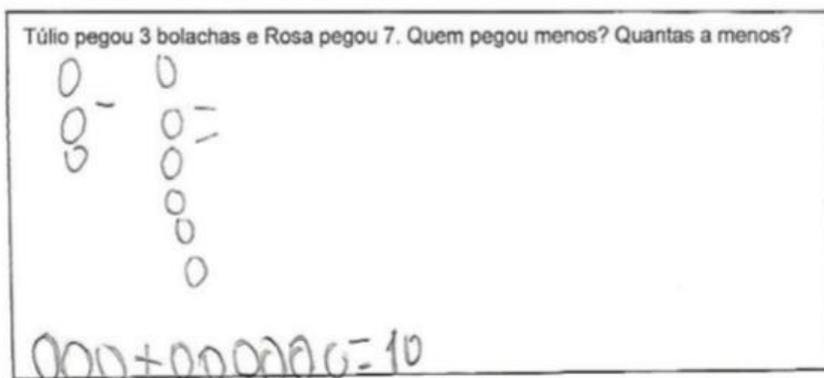
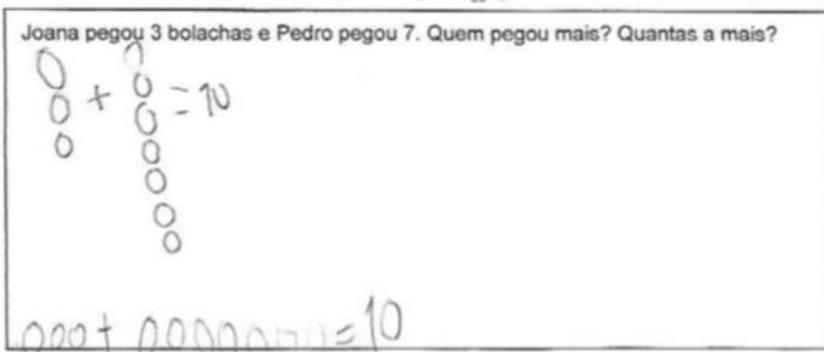
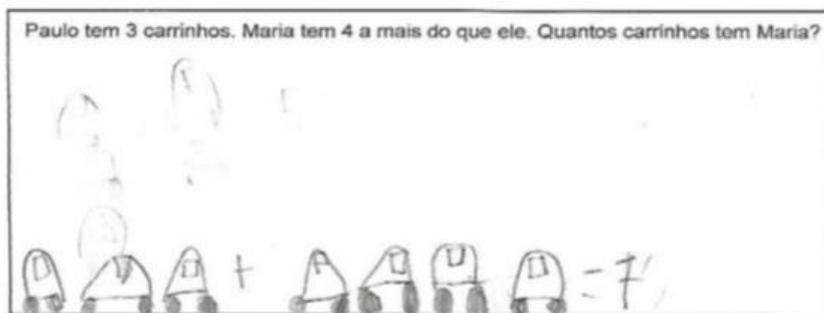
João tinha algumas figurinhas e ganhou 8 em um jogo. Agora ele tem 12 figurinhas. Quantas figurinhas ele tinha quando o jogo começou?

$$\begin{array}{r} 8 \\ +4 \\ \hline 12 \end{array}$$


- Como você avaliaria as respostas da criança? Justifique.
- O que você acha que a criança pensou para dar essa resposta?
- Por que o desempenho da criança é diferente em cada um dos problemas?
- Se você considera que a resposta da criança está equivocada, como você faria para ajudar a criança a chegar à resposta correta?

Vamos descobrir? Desenhe ou escreva para mostrar como você fez para descobrir.

Aluna: F do 1º ano



- Como você avaliaria as respostas da criança? Justifique.
- O que você acha que a criança pensou para dar essa resposta?
- Por que o desempenho da criança é diferente em cada um dos problemas?
- Se você considera que a resposta da criança está equivocada, como você faria para ajudar a criança a chegar à resposta correta?

Vamos descobrir? Desenhe ou escreva para mostrar como você fez para descobrir.

Aluna: L do 2º ano

A professora vai dar uma maçã para cada uma das crianças que ainda estão almoçando. São 4 meninas e 5 meninos. Quantas maçãs a professora precisa separar?



R = Doo 9 crianças

Na fila do lanche há 9 crianças. 5 são meninos. Quantas são as meninas?



R = tem 1 Na fila do lanche

- Como você avaliaria as respostas da criança? Justifique.
- O que você acha que a criança pensou para dar essa resposta?
- Por que o desempenho da criança é diferente em cada um dos problemas?
- Se você considera que a resposta da criança está equivocada, como você faria para ajudar a criança a chegar à resposta correta?

Obrigada pela vossa colaboração.