

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAS NAS ESCOLAS DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Jaqueline Ventura Ferreira¹

<https://orcid.org/0000-0001-8073-479X>

Dr. Paulo César Marques de Andrade Santos²

<https://orcid.org/0000-0001-5803-2388>

RESUMO

Este artigo faz uma relação entre o contexto socioeconômico, a formação docente e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 06 (seis) escolas urbanas do sertão Pernambucano. Trata-se de um estudo descritivo e comparativo com base documental sobre os indicadores de aprendizagem dos níveis de Leitura, Escrita e Matemática. A análise mostra que há uma tendência das escolas, classificadas por níveis socioeconômicos mais baixos, apresentarem também resultados inferiores de alfabetização. Fica perceptível que práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e problematizadoras, e um trabalho em equipe, favorecem a formação continuada no espaço escolar e a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Formação docente. Contexto Socioeconômico.

IMPACTS OF THE NATIONAL EVALUATION OF LITERACY IN CHILDREN EDUCATION IN SERTÃO PERNAMBUCANO

ABSTRACT

This article makes an association between the socioeconomic context, the teacher training and the results of Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) in 06 (six) urban schools of Pernambuco's backwoods. This is a descriptive and comparative study with documentary bases on the learning indicators levels of Reading, Writing and Mathematics. The analysis shows that there is a schools tendency of, classified by lower socioeconomic levels, to also have lower literacy scores. It is noticeable that reflective pedagogical practices, contextualized and problematizing, and a team work, favors the continued formation in the school space and the learning results of the students' improvement.

Keywords: : Evaluation. Literacy. Teacher training. Socioeconomic Context.

¹ Pedagoga, Coordenadora e Formadora dos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina/PE, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/PE, jventuraferreira@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/PE, paulo.marques@upe.br

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais referem-se a um conjunto de ações e incentivos, em sua grande maioria governamentais, que buscam resolver problemas de diversas naturezas com objetivo de oferecer à sociedade uma estrutura escolar que possibilite uma efetiva aprendizagem de um ensino de qualidade. Nesse sentido, as Avaliações de Larga Escala na Educação, desempenham um papel fundamental ao mensurar, tal qual um termômetro, a qualidade do ensino ofertada pelas instituições de ensino.

Os resultados dessas avaliações oferecem informações capazes de orientar e/ou reorientar a formulação de políticas públicas, além de oferecer informações sobre o desempenho escolar em escala temporal (curto, médio e longo prazos) já que essas avaliações ocorrem com regularidade. Entre os instrumentos utilizados pelo governo brasileiro para avaliar as políticas públicas educacionais, está o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criada em 1990, e que reúne um conjunto de avaliações com intuito de avaliar a qualidade educativa da educação básica.

Nesse conjunto de avaliações, se destaca a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que pretende verificar os níveis de aprendizado referentes às habilidades de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Sendo cujo o objeto de estudo deste artigo, o qual objetiva analisar a relação entre o contexto socioeconômico, a formação docente e os resultados da ANA das escolas de Petrolina/PE, que apresenta o contexto e fundamentação da ANA; situando o contexto de resultados entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina/PE; descrevendo e analisando os indicadores de contexto (o nível socioeconômico e adequação da formação docente) de escolas urbanas municipais de Petrolina (PE); comparando com os resultados de aprendizagem obtidos pelas mesmas na ANA em 2016 e tecendo argumentações a partir de reflexões teóricas.

O artigo está organizado em três seções: a primeira apresenta o contexto e fundamentação da ANA; a segunda seção que trata dos resultados de aprendizagens obtidos nas esferas federal, regional, estadual e municipal; e a terceira seção, que discute os indicadores de contextos socioeconômicos e de adequação da formação docente traçando uma comparação com o indicador de aprendizagem. As conclusões finalizam com algumas considerações finais sobre as contribuições e reflexões proporcionadas pelo estudo.

1 O CONTEXTO E FUNDAMENTAÇÃO DA ANA

As Avaliações de Larga Escala na Educação vêm para mensurar a qualidade do ensino por meio da verificação da aprendizagem dos alunos, principalmente quanto à aquisição e domínio da Língua Portuguesa e dos Conhecimentos Matemáticos, tendo como instrumentos, provas escritas que contemplam as habilidades básicas desejáveis à construção por todos que cheguem ao fim de cada ciclo de ensino vivenciado.

Foi a partir dos resultados das avaliações de larga escala aplicadas ao final de cada ciclo do ensino fundamental (5º e 9º ano), que se percebeu a necessidade de investir um olhar mais minucioso sobre as séries iniciais, precisamente ao ciclo de alfabetização, quando a criança desperta para o mundo da leitura e da escrita.

Pensando nisso, os sistemas educacionais em esferas municipais, estaduais e federal têm criado sistemas de avaliação e monitoramento voltados para mensurar os níveis de proficiência de alfabetização dos estudantes matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de conhecer melhor a realidade e traçar estratégias de intervenção para o alcance de melhores resultados.

Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter os problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura demonstrados pelos alunos, foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, dando início a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico (semestral) específico, por meio da Provinha Brasil que foi elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano do ensino fundamental de cada unidade de ensino, necessitando que a Secretaria de Educação faça adesão. O teste pode ser aplicado pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma.

Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição da avaliação “Provinha Brasil”. A partir de 2011, a prova incluiu instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática. Nesse sentido, ao implementar o instrumento de Matemática, o intuito garantiu que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla, e, ao mesmo tempo,

permitindo o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento. Em 2013, por conta das ações do PNAIC, o INEP desenvolveu um sistema online para apoiar as redes de ensino que optem por lançar seus resultados da Provinha Brasil, gerar relatórios e analisar os dados de forma mais sistematizada.

A ANA foi criada e incorporada ao SAEB em 2013 com objetivo de acompanhar o desempenho do processo de alfabetização das unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (EF), fase final do Ciclo de Alfabetização. Esse ciclo se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista pelo PNAIC, o qual foi instituído inicialmente por através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, constituindo-se num compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de alfabetização, que envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). (BRASIL, 2012a)

Após a revogação, entra em vigor a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, em que Brasil (2017a) estabelece como uma das ações do PNAIC e do PNME (Programa Novo Mais Educação) a “avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP” (art.6º, inciso III, alínea a.) contemplada no Art. 2º no qual diz que “O Ministério da Educação - MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.”

Todas as ações mencionadas em Brasil (2012a, 2017a) dirigem-se a um propósito: “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” (art. 5º, inciso I); “reduzir a distorção idade-série na Educação Básica” (art. 5º, inciso II), e conseqüentemente “melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). ” (Art. 5º, inciso III).

É este período escolar a fase decisiva e considerada necessária para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios, a fim de que tenham sucesso nos anos subseqüentes, nos quais o grau de informação aumenta a cada instante, o que exige dos pequenos cidadãos a capacidade de ler e escrever textos de

forma crítica, compreensiva e autônoma, mantendo a sua comunicação com o meio social em que está inserido.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo PNAIC de acordo com Brasil (2017a), caracterizam-se entre outras “pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas” (art. 2º, parágrafo 1º, inciso III).

Nesta perspectiva, a ANA assume como conceitos centrais o de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e alfabetização Matemática como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, buscando contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.

Assim sendo, a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Já a alfabetização em Matemática pode ser conceituada como o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados que potencializem sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012b).

2 INDICADORES DE APRENDIZAGEM E DE CONTEXTOS

Os indicadores contextuais representam informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo, e são classificados em: Nível Socioeconômico; Complexidade da Gestão Escolar; Esforço docente; e Adequação da Formação Docente e Regularidade Docente. Para tanto, neste artigo trataremos apenas sobre o Nível Socioeconômico e a Adequação da Formação Docente, apresentando paralelamente os dados à nível municipal e análises de algumas escolas selecionadas para a pesquisa.

2.1 INDICADOR DE APRENDIZAGEM: BRASIL, NORDESTE, PERNAMBUCO E PETROLINA/PE

O indicador de aprendizagem é gerado a partir dos resultados dos testes de desempenho em Leitura, Escrita e Matemática, sendo os dados percentuais dos estudantes organizados nas respectivas escalas de proficiência. A escala é organizada em níveis de desempenho do mais simples para o mais complexo. Cada nível de proficiência agrupa um conjunto de habilidades dominadas por um grupo comum de estudantes nos testes.

As escalas de proficiência estão estruturadas da seguinte forma: Língua Portuguesa (leitura) é composta dos níveis 1 a 4, sendo o 1 e 2 considerados insuficientes e o 3 e 4 como suficientes; Língua Portuguesa (escrita) é composta dos níveis 1 a 5, sendo o 1, 2 e 3 considerados insuficientes e o 4 e 5 como suficientes; e Matemática é composta dos níveis 1 a 4, sendo o 1 e 2 considerados insuficientes e o 3 e 4 como suficientes. (BRASIL, 2017b). Logo, são os níveis classificados como suficientes os que indicam o desempenho padrão esperado para que os alunos sejam considerados alfabetizados.

Para as análises tecidas, os resultados quantitativos apresentados são fruto da soma dos percentuais dos níveis considerados suficientes, apresentados em cada escala de proficiência, consolidando assim o total percentual de desempenho de alfabetização alcançado pelo município ou escola na ANA.

Traçando um comparativo do nível de proficiência em suficiência de leitura e matemática entre Brasil, Nordeste e Pernambuco nos anos de 2013 a 2016, conforme dados do INEP/SAEB(2017), verificamos que os alunos do município de Petrolina (PE) apresentaram desempenho mais elevado em relação ao estado de Pernambuco e a região Nordeste em que se localiza; e que somente em 2016 conseguiu ultrapassar o resultado nacional. (BRASIL, 2015a; 2015b; 2017b; 2017c).

Constatamos ainda que em 2016, restaram 53,76% de alunos no nível de insuficiência na leitura e 53,7 % de insuficiência em matemática, o que significa que grande parte destes alunos chegou ao 4º ano do ensino fundamental em 2017 sem dominar as habilidades previstas para o ciclo de alfabetização, visto que foi de 10,8% a taxa de reprovação nas turmas de 3º ano no município de Petrolina em 2016. (BRASIL, 2016a).

Por meio das experiências pedagógicas, percebemos que quando o estudante avança de etapa/ano sem dominar as habilidades previstas, torna-se mais difícil ela enfrentar os desafios seguintes, mas não é impossível, desde que enquanto educadores, efetivemos uma prática planejada a partir de um olhar sensível sobre cada aluno e suas particularidades de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Ferreiro (1997) comenta sobre a importância e necessidade de se trabalhar na escola a escrita em seus contextos sociais funcionais, isto é, que as crianças compreendam durante o processo de alfabetização como a linguagem é organizada no sistema alfabético de escrita; que não é por meio do ensino de letras ou sílabas isoladas, ou da transcrição de formas sonoras, mas sim através da vivência em um ambiente alfabetizador, onde a criança possa interagir com os variados tipos de textos, ajudando-a a compreender que se lê para ficar atualizado ou para conhecer algo; que se escreve para se comunicar com alguém ou para registrar algo que se queira lembrar depois; isto é, que a língua escrita assuma sua função social. Pois, “(...) a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso.”. (FERREIRO, 1997, p. 20-21).

Traçando um comparativo de níveis de proficiência em suficiência de escrita entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina, verificamos que a proficiência de escrita só começou a ser mensurada a partir de 2014. E que igualmente ao resultado de leitura, entre os anos de 2014 e 2016, os alunos apresentaram desempenho mais elevado em relação aos indicadores Nacional, regional e do próprio Estado de Pernambuco. Mas ainda apresenta um indicador preocupante: 31,97 % de alunos no nível de insuficiência na escrita, os quais finalizaram o 3º ano do ensino fundamental necessitando de apoio e intervenção pedagógica para cursarem as etapas subsequentes.

Ao se tratar do cenário relativo ao ensino da matemática, a realidade não é muito diferente da leitura e escrita, principalmente no ciclo da alfabetização. Quando as crianças estão no auge do estágio operatório concreto, precisam vivenciar atividades práticas, utilizando recursos materiais e jogos, de forma que possam sentir-se desafiados e invadidos pelo mundo da imaginação. Isso facilitará que façam a transição das situações problemas socialmente vividos para uma configuração mais abstrata nas etapas/anos seguintes, pois já haverá compreendido o processo e o significado dos números em nosso cotidiano.

O ponto de partida para que a sala de aula possa ser um ambiente de aprendizagem, no qual as crianças se envolvam em ‘criar, inventar modos diferentes de se fazer matemática’, deveria ser o desafio. A criança se interessa por tarefas desafiantes. Para que isso ocorra, nós, professores, precisamos criar tarefas ou situações-problema de tal forma que a solução não possa ser obtida rapidamente, por meio de uma conta. Será necessário envolver a criança de modo que ela se sinta desafiada a descobrir o que precisaria fazer quando a proposta é aberta. (PASSOS, 2015, p.17)

Logo, neste processo, as possibilidades de aprendizagem não são apenas do estudante, mas do educador que aprenderá a reconduzir sua prática diante dos desafios que o esperam a Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.95-109 /2019

cada turma de alunos que recebe em um novo ano. Assim, o professor em sala de aula aprende com seu aluno, aprende não só a melhor forma de os ensinar, mas ligado a isto, reflete sobre suas ações práticas, participando de uma formação continuada, pois “não há ensinar sem aprender porque o processo ensino-aprendizagem traz implícito os dois atos em cada um deles”. (ESTEBAN, 2001, P. 31).

2.2 INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO X INDICADOR DE APRENDIZAGEM

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o nível de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. O INSE é dividido em 7 (sete) níveis: (I) muito baixo, (II) baixo, (III) médio baixo, (IV) médio, (V) médio alto, (VI) alto e (VII) muito alto. (BRASIL, 2014a).

No nível muito baixo: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.

No nível baixo: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.

No nível 3: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.

No nível 4: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou

mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

No nível 5: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

No nível 6: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

No nível 7: os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

O INSE é construído a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do SAEB. As questões dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes, e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis.

Com base nas respostas dos estudantes, percebe-se que as escolas do município de Petrolina (PE) em 2014, apresentavam uma maior concentração de alunos oriundos dos níveis

Médio Baixo (54,55%) e Médio (34,55%), apenas 7,27% no nível baixo, 3,64% no nível médio alto. Não foi observado matrículas de alunos no nível muito baixo ou muito alto nas escolas pesquisadas.

2.3 INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE X INDICADOR DE APRENDIZAGEM

O Indicador de Adequação da Formação Docente possibilita analisar a formação dos professores que lecionam as disciplinas avaliadas pela ANA. Assim, é calculado a partir da formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática na escola, apresentando o percentual dessas disciplinas que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal/Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Licenciatura em Matemática, respectivamente, ou Bacharelado em Pedagogia, Língua Portuguesa ou Matemática com devido curso de complementação pedagógica. Tais cursos de formação são assim considerados adequados para os professores que lecionam nas turmas mensuradas pela ANA. (BRASIL, 2014b)

O INEP utiliza os dados do Censo Escolar para identificação da formação do docente responsável pela regência nas turmas de 3º ano ensino fundamental. Para melhor analisar o nível de adequação da formação docente, foram selecionadas 5 (cinco) categorias/perfis de regências das disciplinas, conforme descrição no quadro a seguir.

Quadro 1- Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014b)

Ao analisar as descrições do quadro 1, e comparar com o que o INEP considera adequado como formação para o professor que leciona nas turmas do 3º ano ensino

fundamental, identificamos que o Grupo 1 (Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído) é o único classificado como desejável para que os professores estivessem situados, uma vez que a ANA avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, necessitando de docentes que tenham formação superior de licenciatura em Pedagogia ou nestas disciplinas, ou ainda, bacharelado nas mesmas disciplinas, com curso de complementação pedagógica.

Quanto ao que dispõe a LDB, os dados apontam que Petrolina (PE), em Brasil (2016b), tinha um quadro de apenas 39,3% de docentes com formação desejada, ou seja, se localizam no Grupo 1 (G1- com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído), o que é considerado o ideal para finalidade de oportunizar uma promoção da qualidade de ensino, pois o professor terá tido a chance de formar a competência de ministrar a disciplina que cursou durante a sua formação inicial. O docente conhece assim seus pressupostos, fundamentos e métodos, garantindo-se, dessa forma, mais êxito desde o planejar ao lecionar os conteúdos e habilidades previstos para a etapa de ensino.

A formação de professores se dá numa continuidade ao perpassar pela educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica; prolongando-se ao ciclo profissional. Cunha (2013) explicita dois espaços formativos principais do profissional professor: a formação inicial e a formação continuada. O espaço de formação inicial de professor é de responsabilidade, de acordo com a legislação brasileira, dos cursos de licenciatura. Já a formação continuada, numa perspectiva da formação como processo, é de responsabilidade das instituições que acompanham o desempenho profissional dos professores, ou seja, os sistemas de ensino e os centros educativos como universidades, escolas, entre outras.

Dessa maneira, a formação inicial docente, em grau de adequação quanto ao tipo ou nível de curso, não é garantia que as escolas tenham suporte pleno para o alcance de resultados de alfabetização em níveis de suficiência como se espera. Como sabemos, os contextos socioeconômicos-cultural e as dificuldades de gestão das escolas são diferentes, e devem ser levados em consideração ao se planejar e efetivar as práticas pedagógicas, a fim de que tenha melhor êxito na alfabetização e letramento dos alunos.

Para tanto, é no palco da escola, na engrenagem viva de cada contexto, que ao buscar fazer articulação entre a realidade dos alunos, os referenciais teóricos da formação docente

inicial e propostas pedagógicas apontadas pelas políticas educacionais, é que o professor se forma continuamente, refletindo sobre sua prática e na prática, reconstruindo-a cotidianamente. Este processo é o que garante, em maior proporção, que as práticas sejam mais eficazes e se alcance melhores resultados de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Placco e Silva (2002) analisa a formação docente como uma construção social que envolve reflexões, desafios e perspectivas, perpassando pelas seguintes dimensões: técnico-científica (domínio de conhecimentos de sua área), da formação continuada (pesquisa e questionamento contínuo sobre sua área de conhecimento), do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico (trabalho de cooperação em torno do projeto da escola), dos saberes para ensinar (conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, sobre os aspectos afetivo-emocionais e procedimentos didáticos), crítica-reflexiva (desenvolvimento da reflexão e avaliação sobre as ações que realiza) e avaliativa (habilidade de coletar, analisar dados e encaminhar soluções).

Portanto, a prática da formação continuada em serviço é um dos diferenciais que não se torna visíveis quando estabelecemos uma relação paralela entre nível de adequação da formação docente e o nível de alfabetização das escolas, pois é um aspecto muito particular inerente a cada realidade escolar e os sujeitos que a constituem, sendo assim necessária um estudo em campo com observação e análise mais específica.

3 CONCLUSÃO

Os resultados mostram que há uma tendência preponderante das escolas classificadas por nível socioeconômico mais baixo, apresentarem também resultados inferiores de alfabetização, mas que o contrário, em proporção menor acontece. Ficou perceptível que os resultados de aprendizagem, na maioria das escolas (66,6%), não estão associados à adequação da formação docente inicial, pois há escolas compostas de quadro de professores com maior percentual de adequação da formação docente, mas que apresentam nível de alfabetização inferior, bem como o contrário também acontece.

Assim, por meio das reflexões teóricas tecidas, percebemos que as práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e problematizadoras, acompanhadas de um trabalho em equipe, podem favorecer a formação continuada no espaço escolar e a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, libertando-os das heranças culturais socialmente impostas.

As reflexões, tecidas por professores e equipe escolar sobre suas práticas, são pertinentes para que se fortaleçam como profissionais da educação e possam articular os conhecimentos teóricos, os saberes experienciais, reconstruindo a prática cotidianamente a partir dos questionamentos sobre o contexto escolar em que estão atuando.

Logo, as análises tecidas sobre a influência dos indicadores contextuais (nível socioeconômico e adequação da formação docente) se tornam importantes para que os gestores públicos possam despertar para a visualização das escolas nos seus variados níveis de público estudantil que atendem e articular ações e políticas públicas mais adequadas a cada realidade escolar. Além disso, é necessário que busquem ofertar recursos materiais e tecnológicos, bem como projetos sociais e culturais, que inclusos na rotina escolar e da comunidade destes alunos, possam influenciar positivamente para a melhoria da aprendizagem e elevação dos resultados de alfabetização, colaborando para a transformação do contexto social em que estão inseridos.

Portanto, tais ações estão relacionadas à promoção da qualidade e equidade, que no âmbito das práticas escolares, por meio da organização de intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, contribuirão para o alcance de resultados de alfabetização satisfatórios nas escolas públicas brasileiras. Logo, estudos em campo sobre as práticas pedagógicas das escolas analisadas neste artigo, poderão contribuir para reflexões mais sólidas sobre a relação entre o contexto socioeconômico, a formação docente e os resultados de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal:** Trajetória - quadro geral do município - anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/INEP, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal:** Contexto - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Brasília: MEC/INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal:** Aprendizagem: quadro das avaliações educacionais –anos iniciais- ANA- Série histórica 2013-2014-2016. Brasília: MEC/INEP, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal**: Indicador de Adequação da Formação Docente. Brasília: MEC/INEP, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: INEP/MEC, 2015a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493912. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório 2013-2014**: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: INEP/MEC, 2015b. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1521>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017c. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jul. 2017. nº 130, n. Seção 1, p. 20–23. 2017a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/07/mec-prt-826.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto de define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 jul. 2012a, n. 129, Seção 1, p. 22–23. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Nota técnica Nº 020/2014**: Indicador de adequação da formação docente da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2014b. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9pnq0bXbAhXDiZAKHZEOAMEQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_basica%2Fprova_brasil_saeb%2Fresultados%2F2013%2Fnota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf&usg=AOvVaw38ogqJLkP4pABU6FcmNQ3i. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. São Paulo: Ahead Of Print, 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 198p.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Retradução e cotejo de textos – Sandra Trabucco. Venezuela. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 102p.

PASSOS, C. L. B. Investigações/explorações matemáticas no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.** Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 17-29

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, H. S. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32.