



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Mareco, Maria Joana Durbem; Silva, Walter Guedes  
Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual  
de Campo Grande e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização  
Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-19  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

## Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual de Campo Grande e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização

Implementation of PNAIC training with teachers from Campo Grande  
state network and the results of the National Literacy Assessment

Maria Joana Durbem Mareco

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.  
[joanadurbem@hotmail.com](mailto:joanadurbem@hotmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-1091-2084>

Walter Guedes Silva

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, Mato Grosso do Sul.  
[guedes@uem.br](mailto:guedes@uem.br) - <http://orcid.org/0000-0001-6956-0119>

Recebido em 21 de outubro de 2019

Aprovado em 10 de fevereiro de 2020

Publicado em 29 de março de 2020

### RESUMO

A formação dos professores alfabetizadores constitui-se elemento central na melhoria da qualidade da educação básica. O objetivo deste trabalho é analisar o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede estadual de ensino no município de Campo Grande (MS), cujos professores do ciclo de alfabetização participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2013 a 2016. O período pesquisado considera o início das formações do PNAIC e o primeiro ano de aplicação da ANA. Enquanto procedimento metodológico, além do levantamento bibliográfico foram utilizados estudos e relatórios da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e os resultados da ANA das escolas pesquisadas. Os aportes teóricos utilizados compreenderam os estudos que tratam da formação de professores e da avaliação em larga escala. Apesar dos resultados da ANA sinalizarem estratégias que deveriam ser planejadas para garantir o direito de alfabetização plena aos estudantes até o fim do ciclo de alfabetização, esse processo avaliativo ainda está centrado no governo federal, dificultando ações locais das secretarias de educação no sentido de reverter os resultados negativos das avaliações.

**Palavras-chaves:** Formação; Alfabetização; Avaliação.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

## ABSTRACT

The training of literacy teachers is a central element in improving the quality of basic education. The aim of this paper is to analyze the result of the National Literacy Assessment (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA) in the state school network in Campo Grande (MS), whose teachers of the literacy cycle participated in the formation of the National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC), from 2013 to 2016. The surveyed period considers the beginning of PNAIC training and the first year of application of ANA. As a methodological procedure, we used, besides the bibliographic survey, data and reports from the State Department of Education of Mato Grosso do Sul and the ANA results of the surveyed schools. The theoretical contributions used have included studies that deal with teacher training and large-scale evaluation. Although ANA's results signal strategies that should be devised to guarantee students the right to full literacy by the end of the literacy cycle, that evaluation process is still centered by the federal government, which difficult local education secretaries' actions in order to reverse the negative evaluation results.

**Keywords:** Training; Literacy; Evaluation.

## Introdução

A formação inicial e continuada de professores tem como pressuposto constituir um profissional crítico, que, segundo Alarcão (1996), é aquele que reflete na ação e sobre a ação como forma de desenvolvimento profissional e precisa, além de articular os saberes práticos aos saberes teóricos relacionados à vivência da sala de aula, compreender que sua atuação é mais abrangente e deve estar a favor da construção de uma política de sociedade democrática.

As temáticas sobre alfabetização mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como a apropriação do conhecimento escolar pelas crianças. Indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidem sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os, nesse caso, o centro do debate pedagógico.

Para o governo federal, a formação dos professores alfabetizadores constitui-se em uma ação central para a melhoria da qualidade da educação básica e da escola

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

pública. Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012), visa a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do ciclo de alfabetização, sendo a formação dos professores um elemento fundamental para esse propósito e para que as crianças alcancem melhores resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Mas será que a participação dos professores nas formações do PNAIC garante às crianças um melhor desempenho na ANA?

A avaliação produz informações importantes sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, possibilita a organização do espaço escolar com planejamentos das atividades e abre novas perspectivas para a escola repensar o fazer pedagógico. A partir das diretrizes e matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, o INEP organiza testes padronizados que, em tese, aferem o conhecimento do estudante.

A aplicação do teste nas avaliações em larga escala pressupõe aferir se o estudante aprendeu, ou não, determinados conteúdos. Esse padrão de aferição da qualidade encontra grande resistência entre os profissionais da educação porque não se concebe pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância que socialmente é conferida aos testes na divulgação de um modelo adequado de ensino e de escola.

Em que pese a oposição dos educadores aos sistemas de avaliação de qualidade amparados por testes padronizados no ensino fundamental, os resultados permitem a constatação de que a articulação para o acesso não eliminou as fortes desigualdades sociais, culturais e regionais internas dos próprios sistemas. Esteban (2012) afirma que

Tal articulação demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares (ESTEBAN, 2012, p. 376).

Esses indicadores apontam que, apesar da ampliação de vagas para entrada das crianças no processo de escolarização conferida nas últimas décadas, as fortes desigualdades sociais e econômicas inviabilizam a garantia de permanência com

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

qualidade de forma igualitária a todos na escola. Os resultados das avaliações evidenciam a necessidade de o governo estruturar meios e recursos necessários para que todas as crianças tenham acesso à escola com qualidade.

As políticas públicas de formação continuada de professores são mecanismos que o governo federal utiliza para que, nas avaliações nacionais, possa obter melhores resultados no que se refere à alfabetização das crianças.

Alarcão (2004) conclui que

Resolvido o problema de acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre informação válida e inválida, correta e incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação (ALARÇÃO, 2004, p. 13-14).

O desenvolvimento de competências necessárias para a interação dos estudantes na sociedade exigirá um modelo de escola que, acima de tudo, saiba utilizar as informações de forma a facilitar a construção da aprendizagem das crianças.

Os indicadores de sucesso ou fracasso escolar estão associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização; por outro lado, podem não produzir efeitos se medidas políticas ou pedagógicas não forem promovidas a partir dos seus resultados. Os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o resultado da ANA na rede estadual de ensino no município de Campo Grande (MS), cujos professores do ciclo de alfabetização participaram das formações do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016.

Para isso, recorremos a documentos e marcos regulatórios relacionados ao PNAIC, relatórios e registros de frequência dos professores alfabetizadores de quatro escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande que participaram dos três anos das formações e aos resultados da ANA disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (MS) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

Além da introdução, o trabalho apresenta outras subdivisões. Na primeira é feita uma contextualização da alfabetização no Estado do MS com discussão dos resultados da ANA nas escolas da rede estadual de ensino do MS; na segunda parte é feita uma análise das formações do PNAIC relacionando-as aos resultados da ANA no município de Campo Grande (MS); por fim, tem-se as considerações finais e as referências.

## A alfabetização e avaliação em Mato Grosso do Sul

O Plano Estadual de Educação do Estado do MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) objetiva “alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. No ano de 2012, o nível de aprendizagem adequada das crianças do 3º ano do ensino fundamental no Brasil, Centro-Oeste e no MS ficou abaixo de 50% em leitura, escrita e matemática.

**Tabela 1** – Taxa (%) de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada (2012)

	BRASIL	CENTRO-OESTE	MATO GROSSO DO SUL
Leitura	44,5	47,8	46
Escrita	30,1	36,2	24,9
Matemática	33,3	31,8	30,9

**Fonte:** [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br).

Em relação à média do Centro-Oeste, o MS apresentou baixo desempenho nas aprendizagens em leitura, escrita e matemática. Comparada ao desempenho em âmbito nacional, a leitura supera em 1,5% o índice nacional, mas em relação à escrita e à matemática a média do Estado também ficou abaixo da média nacional, evidenciando a necessidade de ações eficazes no processo de ensino e de aprendizagem dos três primeiros anos do ensino fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 41).

Para orientar o trabalho da Secretaria de Estado de Educação do MS, a Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (SUPAI) elaborou estudos acerca do rendimento das crianças no ciclo de alfabetização. O objetivo foi produzir

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

um diagnóstico dessa realidade educacional em todo o MS, possibilitando acompanhamento das ações no ciclo de alfabetização.

De acordo com o relatório da SUPAI no MS, a desigualdade educacional já se materializa nos indicadores de retenção e abandono escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. No mesmo relatório, a SUPAI informa que a implantação do PNAIC pouco impactou a reversão dos resultados de retenção e abandono na rede pública do MS. A tabela 2 mostra o comparativo do insucesso escolar nos anos iniciais desse nível de ensino na rede privada e pública do Estado do MS.

**Tabela 2 – Taxa (%) de retenção e abandono dos anos iniciais do ensino fundamental das redes privada e pública do MS (2010-2016)**

Total	Taxa de retenção							Taxa de abandono							
	Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ano	0	1	2	3	4	5	6		0	1	2	3	4	5	6
Rede privada	1,9	1,6	1,6	1,6	1,6	1,5	1,3		0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Rede pública	13,7	12,1	11,9	10,7	11,1	10,2	10,9		1,3	1,1	1,0	0,9	0,9	0,7	0,7

**Fonte:** MEC/INEP.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), fixa as idades de 6 a 14 anos como período de formação do ensino fundamental. Desde 2010, no MS existem questionamentos judiciais contra a regra da idade mínima nessa etapa de escolarização, com decisões determinando a matrícula de estudantes com idade inferior a seis anos. A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) alterou a LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental e tornou obrigatória a matrícula aos 6 anos de idade.

Em 2016, os percentuais de aprovação e retenção no 2º ano do ensino fundamental na rede estadual de ensino do MS foram de 82,7% e 16,8%, respectivamente. Para o 3º ano do ensino fundamental, esses mesmos percentuais foram de 87,7% e 11,8%, respectivamente. O avanço escolar pelas etapas de ensino é um aspecto importante para o fluxo escolar nos sistemas de ensino, entretanto, esse

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

avanço necessita estar revestido da aprendizagem esperada em cada uma dessas etapas (SUPAI, 2018, p. 17).

Com o propósito de resolver problemas relacionados ao processo de alfabetização dos estudantes no ciclo de alfabetização, o governo implementa políticas e programas nas esferas nacional, estadual e municipal, tais como:

a) ampliação do ensino fundamental para nove anos como medida para garantir que os estudantes ingressem na alfabetização aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006);

b) acordo dos entes federados assumido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), com a alfabetização das crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

c) definição dos três primeiros anos do ensino fundamental como o período destinado à alfabetização, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b).

Nessa perspectiva é importante a reflexão sobre os significados que a avaliação vem adquirindo no contexto das políticas públicas, quais são as relações estabelecidas entre o trabalho realizado pela escola e os resultados obtidos que devem produzir a construção de processos favoráveis às aprendizagens de todas as crianças no ciclo da alfabetização.

Em 2014, o INEP estabeleceu que a divulgação de resultados da ANA deveria estar condicionada à participação de 50% dos estudantes, passando para 80% a partir de 2016. Nos três anos de edições da ANA, a participação na rede de ensino do MS excedeu a média de 88% dos estudantes.

Uma etapa necessária e importante em toda a avaliação da ANA é a descrição dos resultados. Organizar os dados em escala é um meio de traduzir os resultados das avaliações para que os envolvidos possam planejar estratégias e ações. Assim, o desempenho dos estudantes é alocado em uma escala de proficiência que traduz o domínio das habilidades em leitura, escrita e matemática, conforme o quadro 1.

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>**Quadro 1** – Níveis das escalas de proficiências da ANA

	LEITURA	ESCRITA	MATEMÁTICA
Insuficiente	N1 – Elementar (Até 425 pontos)	N1 – Elementar (menor que 350 pontos) N2 – Elementar (maior ou igual a 350 pontos e menor que 450 pontos)	N1 – Elementar (até 425 pontos)
	N2 – Básico (maior que 425 pontos até 525 pontos)	N3 – Elementar (maior ou igual 450 pontos e menor que 500 pontos)	N2 – Elementar (maior que 425 pontos até 525 pontos)
Suficiente	N3 – Adequado (maior que 525 pontos até 625 pontos)	N4 – Adequado (maior ou igual a 500 pontos e menor que 600 pontos)	N3 – Adequado (maior que 525 pontos até 575 pontos)
	N4 – Desejável (mais que 625 pontos)	N5 – Desejável (maior ou igual a 600 pontos)	N4 – Desejável (maior que 575 pontos)

**Fonte:** INEP/DAEB.

Com os resultados os estudantes são classificados em cada um dos níveis da escala de proficiência da ANA. Na avaliação da escrita foram considerados cinco níveis de aprendizagem: 1, 2 e 3 (elementar), 4 (adequado) e 5 (desejável). Na leitura a avaliação definiu quatro níveis: 1 (elementar), 2 (básico), 3 (adequado) e 4 (desejável). Em matemática, os níveis de aprendizagem foram assim classificados: 1 e 2 (elementar), 3 (adequado) e 4 (desejável). Os resultados adquiridos nos níveis 1 e 2 em leitura e matemática são considerados insuficientes; já em matemática, aprendizagem insuficiente foi aquela apresentada nos níveis 1, 2 e 3.

**Tabela 3** – Taxas (%) de estudantes do 3º ano do ensino fundamental com aprendizado suficiente na rede estadual de ensino do MS

	2013	2014	2016
Leitura	51,72	51,88	49,00
Matemática	50,72	50,14	46,39
Escrita	64,35	72,82	70,56
Aprovação do 3º ano do ensino fundamental	86,10	84,30	87,7

**Fonte:** MEC/INEP.

Os resultados da ANA representados na tabela 3 indicam redução nos percentuais de estudantes com aprendizado suficiente em leitura e matemática, ficando abaixo de 50%. O ideal é que esses resultados subsidiasssem ações e projetos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

num ambiente formativo de colaboração e de interação com os envolvidos no processo educacional.

## Análise das formações do PNAIC e do resultado da ANA em Campo Grande

No ano de 2013, houve uma participação de 180 professores da rede estadual de Campo Grande na formação do PNAIC; desses, 43% também participaram da formação em 2014. Quanto ao número de orientadores de estudos houve, em 2013, uma adesão de oito orientadores, mas três desistiram e foram substituídos em 2014 por orientadores sem experiência nessa função. Durante o período analisado de formação, vários orientadores de estudos foram substituídos, ocasionando descontinuidades das ações, o que compromete o resultado final da aprendizagem das crianças.

Para análise do desempenho dos estudantes do 3º ano das escolas de Campo Grande (MS), cujos professores participaram da formação do PNAIC no período de 2013 a 2015, foram coletados os dados da ANA em leitura, escrita e matemática em quatro escolas estaduais de Campo Grande que participaram de todos os anos de formação. A coleta de informações compreendeu a análise de relatórios das formações continuadas, registro da frequência dos professores alfabetizadores, pesquisa no sistema do INEP e na superintendência da secretaria de estado de educação do MS.

A relação entre os processos formativos dos professores alfabetizadores das escolas de Campo Grande que participaram durante os três anos das formações do PNAIC e a produção dos resultados escolares dos estudantes do 3º ano mostra a redução do papel das avaliações, que valoriza a homogeneidade e desconsidera importantes aspectos da aprendizagem da criança no ciclo da alfabetização.

A formatação do programa pelo governo federal para professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização não respondeu ao cenário revelado pelos resultados da ANA dos anos de 2013, 2014 e 2016. A respeito dos programas de formação continuada, Nóvoa (2009) relata que

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

Muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Como justificar a formação de professores durante três anos se os resultados da ANA no município de Campo Grande (MS) não mostraram avanços significativos? O arquétipo de formação padronizado que adota modelos sem considerar a realidade local acaba não se efetivando nos resultados.

As formações realizadas em Campo Grande com orientadores de estudos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul produziram conhecimentos sólidos aos participantes, todavia, a tarefa dos orientadores em multiplicar a formação para os professores alfabetizadores nem sempre produziu o resultado esperado, seja pela descontinuidade das ações com a troca dos professores, seja pela não frequência dos alfabetizadores nas formações.

Além disso, também não houve instrumento de acompanhamento dos resultados que possibilitasse um acompanhamento dessa política nas escolas, com mecanismo de compreensão do trabalho de formação docente e sua relação com a aprendizagem escolar. Vejamos, por escolas, o resultado da ANA nos anos de 2013, 2014 e 2016 nas quatro escolas estudadas.

Em 2017, a Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias tinha 242 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 289 nos anos finais e 296 no ensino médio. Nessa escola, cinco professores participaram dos três anos de formação do PNAIC.

Pelos dados apresentados na tabela 4 é possível observar que de 2013 a 2016 houve um crescimento nos níveis 1 e 2 — insuficiente — nos conhecimentos em leitura e matemática. Nesse período, houve aumento no nível 1 — insuficiente — na escrita, com manutenção no nível 2 e diminuição no nível 3, ambos também considerados insuficientes na escrita. Quanto aos níveis 3 e 4 — suficiente — para leitura, houve um decréscimo em ambos. Sobre os percentuais das tabelas 4 e 5 referentes à escrita

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

no ano de 2013, vale o registro de que não atingem 100%, pois não foram considerados os cadernos de prova sem nenhuma pontuação.

**Tabela 4 – Resultado (%) da ANA na Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias**

Ano/ nível	2013			2014			2016		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
1	5,6	6	15,8	18	10	20,4	12,2	12,2	21
2	26,3	23,2	29,9	30	34	40,8	34,1	23,2	30,9
3	58,1	44,2	19,2	38	12	24,5	47,6	4,9	27,1
4	10	24,7	35,1	14	42	14,3	6,1	59,7	21
5	-	0	-	-	2	-	-	0	-

**Fonte:** MEC/INEP.

A Escola Estadual José Ferreira Barbosa possuía, em 2017, 279 alunos matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 179 nos anos finais, 112 no ensino médio, 49 na educação de jovens e adultos e 37 na educação especial. Nessa escola, três professores participaram da formação do PNAIC. No item leitura houve uma diminuição no nível 1 e aumento no nível 2, ambos insuficientes, o mesmo aconteceu nos níveis 3 e 4 — suficiente —, com aumento no nível 3 de zero para 10,6% e queda no nível 4 de 9,1% para 4,3%. No conhecimento de matemática houve um aumento de mais de 50% no nível 1 — insuficiente — e queda no nível 3 de 25% para 4,2%. Na escrita também é possível registrar crescimento nos níveis 1 e 2 — insuficiente — e diminuição no nível 4 — suficiente — de 25% para 14,9%.

**Tabela 5 – Resultado (%) da ANA na Escola Estadual José Ferreira Barbosa**

Ano/ nível	2013			2014			2016		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
1	54,5	6,3	25	47,5	20	45,2	44,7	29,8	52,1
2	36,4	31,3	41,7	30	10	42,9	40,4	44,7	35,4
3	0	18,8	25	20	32,5	4,8	10,6	6,4	4,2
4	9,1	25	8,3	2,5	35	7,1	4,3	14,9	8,3
5	-	0	-	-	2,5	-	-	4,2	-

**Fonte:** MEC/INEP.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

A Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha estava, em 2017, com 455 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 388 nos anos finais, 234 no ensino médio e 36 na educação especial. Nessa escola duas professoras participaram das formações do PNAIC. Sobre o aprendizado em leitura houve considerável aumento nos níveis 1 e 2 — insuficiente — passando de 33,4% para 63,6% no período de 2013 a 2016; o mesmo também ocorreu com o conhecimento em matemática, que passou de 59,9% para 66,6% no mesmo período. Na escrita houve avanço no nível 4 — suficiente — de 12,1% em 2013 para 74,7% em 2014, com queda em 2016 para 66,2%. Já o nível 5, também considerado suficiente, caiu de 31% em 2013 para 2,6% em 2016.

**Tabela 6 – Resultado (%) da ANA na Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha**

Ano/ nível	2013			2014			2016		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
1	11,7	1,5	17,5	6,7	5,3	13	14,3	10,4	19,2
2	21,7	12,1	42,4	37,3	17,3	40,2	49,3	19,5	47,4
3	57,3	43,3	19,9	41,3	2,7	16,9	32,5	1,3	16,7
4	9,3	12,1	20,2	14,7	74,7	29,9	3,9	66,2	16,7
5	-	31	-	0	-	-	-	2,6	-

**Fonte:** MEC/INEP.

Em 2017, a Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa possuía 215 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 354 nos anos finais, 464 no ensino médio e 39 na educação especial. Nessa escola, duas professoras participaram das formações de forma consecutiva. Sobre o resultado das avaliações é possível observar que na leitura ocorreu pequeno aumento nos níveis 1 e 2 — insuficiente — de 2013 a 2016, assim como no nível 4 — suficiente — que passou de 9,5% para 11,4% no mesmo período. A escrita apresentou melhores resultados nesse período, passando de 28,8% em 2013 para 52,2% em 2014 e 70,2% em 2016, conforme expresso na tabela 7.

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>**Tabela 7** – Resultado (%) da ANA na Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa

Ano/ nível	2013			2014			2016		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
1	14,8	8,7	5,4	13	8,7	26,1	6,8	2,3	20
2	37,8	15,7	59,5	47,8	30,4	47,8	47,7	15,9	50
3	37,9	46,8	15,3	34,8	8,7	8,7	34,1	11,4	18
4	9,5	28,8	19,9	4,4	52,2	17,4	11,4	70,4	12
5	-	0	-	-	0	-	-	0	-

**Fonte:** MEC/INEP.

O desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas quatro escolas estaduais de Campo Grande demonstra que os níveis de aprendizagem em leitura, escrita e matemática ainda estão muito abaixo do desejável, como pode ser observado na tabela 8. Em 2016, o melhor desempenho em leitura foi registrado na Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias — 53,7% — e o pior na escola estadual José Ferreira Barbosa — 14,9%. Mesmo o melhor desempenho ainda está aquém de resultados desejados de aprendizagem, na média 62,4% dos alunos apresentaram nível insuficiente em leitura.

**Tabela 8** – Resultado (%) da ANA na escola estadual pesquisadas em Campo Grande (MS) (2016)

Escola	LEITURA		ESCRITA		MATEMÁTICA	
	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente
1	53,7	46,3	59,7	40,3	48,1	51,9
2	14,9	85,1	19,1	80,9	12,5	87,5
3	36,4	63,6	68,8	31,2	33,4	66,6
4	45,5	54,5	70,2	29,6	30	70
Média	37,6	62,4	54,5	45,5	31	69

**Fonte:** MEC/INEP.

Quanto à escrita, a Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa foi a que apresentou melhor índice de aprendizagem no ano de 2016 — 70,2% —, já a Escola Estadual José Ferreira Barbosa apresentou o pior resultado de aprendizagem em escrita em 2016 — 80,9%. Na média, o nível de aprendizagem insuficiente em escrita foi de 54,4%.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

Na área de matemática, os resultados também ficaram aquém de índices que sinalizam qualidade na aprendizagem. Assim como nos itens leitura e escrita, em matemática a Escola Estadual José Ferreira Barbosa também apresentou o pior resultado de aprendizagem no ano de 2016 — 87,5%. Na média, o nível de aprendizagem insuficiente em matemática foi de 69%.

É relevante assinalar que, ao investir em um modelo de formação que se apresenta como meio para alcançar melhor qualidade da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, o governo não promoveu avanços na aprendizagem das crianças, nem mobilizou todos os envolvidos a assumirem a responsabilidade com os resultados apresentados. Não se pode desconsiderar que a reflexão e o debate são aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos da escola em relação aos seus resultados.

A ação de formação continuada de professores e a avaliação são pontos estratégicos do PNAIC, sendo considerada ainda como destaque a distribuição de materiais didáticos de apoio à alfabetização e, junto a isso, um sistema de acompanhamento que monitore a formação e a atuação docente previstas pelo MEC.

As avaliações em larga escala não têm sido atreladas à melhoria das condições de trabalho e à formação de professores, sendo mais utilizadas como instrumentos de responsabilização desses profissionais pelos resultados educacionais aos quais são submetidas às crianças no ciclo da alfabetização.

As propostas da ANA como parte das ações do PNAIC norteiam a relação pedagógica desenvolvida nas formações e nas atividades em sala de aula, sem considerar outros aspectos dessa relação. Sordi e Ludke (2009) observam que

Por seu lado, a avaliação do trabalho docente exige transparência por parte de quem se atribui a responsabilidade de estabelecer referentes indicativos da qualidade desejada e, sob este aspecto, é necessário assumir uma postura radical exigindo conhecer, na raiz, a concepção de qualidade que orienta o olhar avaliativo, sobretudo aquele contido nas políticas públicas de avaliação de cunho nitidamente regulatório (SORDI; LUDKE, 2009, p. 317).

A avaliação do ensino fundamental pressupõe que, num contexto de ensino ideal, crianças que frequentam a escola aprendam no tempo adequado as competências e habilidades requeridas para a etapa de escolarização em que se

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

encontram, possibilitando que as avaliações da qualidade educacional apontem quando os estudantes aprendem e em quanto tempo.

Não é aceitável que, para que os estudantes aprendam, devem repetir várias vezes uma mesma série, tampouco deveria ser permitido que avançassem de uma série a outra com deficiências de aprendizagem. É preciso que as práticas cotidianas se sustentem em perspectivas que assumem o processo educativo e o conhecimento como produção cultural marcado por diferenças. O diálogo e as relações estabelecidas fortalecem o papel da escola constituído como um espaço democrático em que a relação ensino e aprendizagem completem-se como parte dessa construção.

A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 889)

As práticas escolares no ciclo de alfabetização devem ser articuladas ancoradas nas diferenças sociais, promovendo a ampliação do acesso de todos ao direito de se alfabetizarem na idade certa. O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo e na reflexão, em que erro e acerto não sejam arranjos com valores desiguais, mas demonstrações dos diferentes sujeitos que possuem características diferenciadas.

A avaliação como prática coletiva que integra os diferentes sujeitos que constituem o espaço da escola na reflexão sobre os percursos realizados no ciclo da alfabetização mostra-se como um processo determinante na dinâmica do ensino e da aprendizagem em articulação aos processos sociais que conjugam autonomia e crescimento. Entretanto, uma reflexão crítica em relação às chamadas políticas de responsabilização não pode deixar de considerar, entre muitos outros aspectos, que as formas de avaliação escolares adotadas nos vários países e sistemas educativos nunca podem ser indiferentes ao debate sobre concepções alternativas do trabalho dos professores, nem podem ficar à margem do aprofundamento político em torno dos objetivos mais amplos da educação sujeitos às políticas educacionais do momento.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

No contexto educacional é relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas, pelo governo federal, como aspectos estratégicos no alcance da qualidade da alfabetização das crianças, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas e programas de formação de professores.

O processo de avaliação da educação, centrado em instrumentos de avaliação sem um processo de acompanhamento e ações claras, fragiliza o trabalho docente e promove a competitividade entre escolas na busca por resultados. A avaliação centrada no controle elimina o compromisso com a qualidade e fortalece a lógica da aferição a partir de números.

Muitos elementos devem ser considerados ao aferir aprendizagem por meio de processos avaliativos que vão além da formação do professor, como salário do docente, estruturas e níveis de decisão, participação e envolvimento da comunidade escolar, além de fatores do contexto socioeconômico, cultural e social que influenciam o desempenho dos estudantes.

Nesta pesquisa é relevante destacar a estreita relação entre a formação continuada de professores promovida pelo PNAIC e a avaliação no ensino fundamental, considerando que todo o documento relativo ao programa destaca a avaliação como um dos eixos fundamentais para o acompanhamento das formações.

Diante dos resultados apresentados pelas crianças nas avaliações, observamos que, apesar das informações produzidas pela ANA serem disponibilizadas para as secretarias de Educação dos Estados, o processo avaliativo ainda está centrado no governo federal.

## Considerações

As iniciativas de formação, além de serem influenciadas pelos estudos do campo da formação docente e de terem sido definidas a partir de resultados de avaliações externas sobre o desempenho dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental quanto ao processo de alfabetização, também se estruturam mediadas pelas definições de políticas transitórias.

# educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

Porém, a alternância de professores no processo de capacitação docente provoca a descontinuidade e fragiliza as ações de formação que têm perspectiva em sua organização e desenvolvimento. Nesse sentido é importante pensar no dinamismo de uma formação que respeita a complexidade que envolve o movimento em relação à permanência dos professores.

No caso específico do Estado do Mato Grosso do Sul, alguns professores iniciaram a formação do PNAIC, mas, no decorrer das formações, passaram a atuar fora do ciclo de alfabetização, demonstrando que não há critérios de lotação para os professores nas salas do ciclo da alfabetização. O profissional que aí atua nem sempre é efetivo, podendo ser um professor convocado que, pelas características contratuais, no encerramento do ano letivo não tem garantia de continuidade de seu contrato. Dessa forma, não há possibilidade de um acompanhamento do trabalho, o que compromete todo o processo de formação.

Outro elemento importante na pesquisa é que não foi encontrado nenhum instrumento de acompanhamento dos resultados das formações na Secretaria de Estado de Educação do MS que possibilita uma análise criteriosa de política instituída para o monitoramento e planejamento das ações nas escolas, objetivando obter maior compreensão de como o trabalho dos orientadores de estudo desenvolvido na formação se reflete na aprendizagem dos estudantes.

Ao não ter clara a importância dos resultados da ANA para o planejamento de ações que resultam na aprendizagem dos estudantes, não há na Secretaria de Estado de Educação do MS nenhum trabalho organizado tendo como objetivo a utilização da avaliação como foco na formação dos professores.

A ausência de uma política estabelecida pela referida secretaria para acompanhar as formações desenvolvidas com professores do ensino fundamental, sem um resultado efetivo delas, foi um dos fatores que impactaram o processo do PNAIC na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul.

No desenvolver desta pesquisa não foram encontradas ações da Secretaria de Estado de Educação do MS para analisar e estudar a política de alfabetização para a rede de ensino pública a partir dos resultados da ANA, evidenciando que os resultados

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

são publicados, mas, não são utilizados no planejamento de políticas para o ciclo da alfabetização.

Para pensar num processo de formação é necessário que haja o comprometimento de todos os envolvidos. É preciso repensar diferentes aspectos que vão desde a flexibilização das formas de oferecimento das formações a um possível movimento dos professores nas salas de aula em que atuarão, para que haja garantia da continuidade da formação e da atuação dos professores.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010a.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 04 de março de 2007. **Institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.** Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municípios-estão-disponíveis-no-painel-educacional-do-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municípios-estão-disponíveis-no-painel-educacional-do-inep/21206). Acesso em: 06 de setembro de 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado, 2001.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440710>

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Senado, 2006.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa.** Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_23490618\\_PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx). Acesso em: 13 de abril de 2018.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: CNE, 2010b.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Universidade de Lisboa: Educa, 2009.

SOUZA, Sandra Zábia Lian de; OLIVEIRA, Romulado Portela de. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 873-895, setembro, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. 2009. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SUPAI. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Relatório Qualidade Educacional: Um olhar sobre a alfabetização na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.** Mato Grosso do Sul: SED, 2018.

## Correspondência

**Maria Joana Durbem Mareco** – Secretaria de Estado de Educação – Avenida do Poeta, s/n, Parque dos Poderes, CEP 79031902, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)