

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

Adriana Dickel¹

RESUMO: Não obstante caracterizar-se como uma avaliação de segunda geração, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constitui-se também como uma das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo articulada a uma proposta de formação continuada de professores. Este artigo pretende abordar tensões que emergem na composição dessa “dupla face” da ANA, tratando-a inicialmente no contexto do SAEB, mediante categorias oferecidas por estudos que abordam os impactos da avaliação em larga escala na gestão, currículo e práticas pedagógicas. Em seguida, são recuperados estudos que permitem problematizar a sua relação com o PNAIC, em especial os alargamentos e/ou restrições que emergem de sua relação com o programa de formação continuada.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação Nacional da Alfabetização. Currículo.

¹Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-graduação em Educação – Passo Fundo (SP), Brasil. E-mail: dickel@upf.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622016162940

*The National Literacy Assessment in the context
of the Basic Education Assessment System and
the National Pact for Education at the Right Age:
accountability and control*

ABSTRACT: Despite its characterization as a second-generation assessment, the National Literacy Assessment (ANA), one of the components of the Basic Education Assessment System (SAEB), is also one of the National Pact for Education on the Right Age (PNAIC) initiative, thus it is linked to a continuing education program for teachers. This article intends to discuss the tensions that arise due to the “double-faced” nature of ANA, initially discussing it in the context of SAEB, with the use of studies that assess the impacts of large-scale management, curriculum and pedagogical practices. Further on, studies that problematize ANA’s relation to PNAIC, notably the advantages and/or restrictions that arise due to its relation to the continuing education program, are discussed.

Keywords: Literacy. National Literacy Assessment. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em larga escala, no Brasil, já faz parte do cotidiano dos docentes e de boa parte da população. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) existe desde 1990 e tem repercutido, de diferentes formas e intensidades, tanto sobre a produção acadêmica quanto sobre o funcionamento das escolas e as práticas pedagógicas. O mais novo elemento desse sistema é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo Governo Federal. O fato de constituir o SAEB e integrar o pacto produz no cenário das políticas curriculares e de avaliação uma configuração singular.

Por um lado, o uso dos resultados gerados pela ANA não se iguala ao que é feito dos resultados da Prova Brasil (ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), outras duas integrantes do SAEB.

De ambas provêm dados que integram o cálculo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado para monitorar o cumprimento das metas postas no Plano de Desenvolvimento da Educação, entre elas a de atingir até o final da vigência do plano um IDEB de 6,0 pontos, índice do nível de qualidade educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por outro, a ANA objetiva “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” (BRASIL, 2012a), já que é apresentada pelo programa como uma das ferramentas à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças. Nesse papel, vincula-se organicamente ao programa de formação continuada de professores alfabetizadores (doravante, PFCPA), outra ação integrante do PNAIC.

Este trabalho reúne elementos que exploram essa dupla face da ANA, situando-a, primeiramente, no contexto do SAEB e, em seguida, no âmbito do PNAIC, e problematizando-a com base em estudos que analisam o efeito que as políticas de avaliação em larga escala têm produzido sobre a educação brasileira. Defender-se-á a tese segundo a qual a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada ao professor alfabetizador, produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população e que, nesse processo, opera-se uma restrição de sentidos sobre o apreçoado pelo PFCPA, dado o caráter de indutor de currículo da avaliação. Serão evidenciadas as continuidades e as distinções existentes entre os dois âmbitos de justificação da ANA, a fim de expor os argumentos que sustentam tal proposição.

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), reinaugura o SAEB. Dele passam a constar três modalidades de avaliação, duas delas já conhecidas, a ANEB e a ANRESC, e a ANA. A regula-

mentação de uma avaliação estandardizada de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e à Matemática, aplicada aos finalistas do Ciclo de Alfabetização, no âmbito do SAEB, herda daquelas modalidades a centralidade do desempenho dos estudantes em exames de larga escala na composição do que se considera qualidade em educação.

No entanto, nem sempre foi esse o critério de definição de qualidade educacional. Segundo Oliveira e Araújo (2005), diferentes sentidos lhe foram atribuídos no curso das lutas pela universalização da escola pública no Brasil. Se em um primeiro momento da educação pública no país o acesso indicava qualidade e, em resposta a isso, a ampliação de vagas foi o desdobramento possível; e se, com a insuficiência dessa medida, a acepção de qualidade se conecta ao fluxo escolar e, por consequência, medidas de correção de fluxo constituíram a busca pela qualidade; em um terceiro momento, a permanência no sistema mostra sua fragilidade nos paradoxos exibidos na forma de resultados de testes de desempenho dos estudantes, novo indicador da qualidade de ensino.

Diante desse último cenário, impõe-se uma questão: se o desempenho de crianças e jovens em exames estandardizados indica a qualidade da educação oferecida, a quem cabe a responsabilidade pela aprendizagem dos conhecimentos escolares a ser manifesta por crianças e jovens?

A resposta a essa questão produz uma nova forma de responsabilização da escola, que, segundo Freitas (2007), pauta-se pelo princípio segundo o qual a qualidade do ensino melhorará mediante a pressão social sobre os seus sujeitos. Diante das diferenças de desempenho na “medição” da qualidade, tal abordagem expõe os méritos daqueles que atingem os parâmetros estabelecidos como adequados — “do diretor que é bem organizado; (...) das crianças que são esforçadas; (...) dos professores que são aplicados; (...) do prefeito que deve ser reeleito etc.” (FREITAS, 2007, p. 971-972)— e oculta um conjunto de condicionantes que tanto ou mais afetam tal desempenho (as condições de vida dos alunos, as condições de vida e de trabalho dos professores, as políticas governamentais, entre outros). Agrega-se a isso o fato de que a atribuição de méritos imputa responsabilidades.

Anderson (2005), ao descrever esse contexto, reconhece que três modalidades de responsabilização atingem atualmente os professores

e atuam simultaneamente sobre eles. A primeira delas é a mais branda, pois diz respeito à conformação de suas condutas aos estatutos e regulamentos próprios da profissão docente diante de resultados produzidos pela escola, vistos como decorrentes das características dos alunos. A segunda é baseada na adesão dos professores às normas profissionais, sejam elas formalizadas ou não. Tais parâmetros são instaurados e/ou consensuados pelas práticas profissionais ou pelo discurso normalizador acerca do que sejam as responsabilidades profissionais do docente. As definições curriculares, a exposição em documentos oficiais do que se considera padrão de comportamento para um professor, o estabelecimento de conteúdos/capacidades/conceitos requeridos de estudantes em avaliações padronizadas são formas de observar o funcionamento desse sistema de adesão ao qual está submetido o professor. Nesse caso, o docente é responsabilizado perante seus pares pelo resultado de sua adesão ou não aos padrões estabelecidos. Por fim, a terceira modalidade de responsabilização é mais forte, uma vez que é baseada nos resultados obtidos pela escola no que se refere às aprendizagens dos alunos. Nesse caso, o professor deve responder por elas não somente diante de seus pares, mas também diante do público em geral.

A autora observa que, por vezes, a modalidade de conformação ao comportamento profissional e a modalidade de resultados entram em conflito, originário da insatisfação com os resultados históricos do modo como os professores conduzem a sua profissão. Isso faz com que, geralmente, nos sistemas de responsabilização, haja uma menor pressão sobre o sistema de conformação, ampliando-a sobre o de resultados. A autora considera que, para se elaborar um sistema de responsabilização defensável e viável, baseado em resultados e em diálogo com as normas profissionais e com os requisitos regulatórios, algumas condições são necessárias, entre elas: o sistema precisa responsabilizar os professores por todos os estudantes, independentemente das vantagens ou desvantagens que eles tragam para a escola, e o sistema deve ser construído sobre componentes alinhados entre si — objetivos, pressupostos, instruções, recursos, prêmios e sanções.

É sintomático do caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de se sustentar em testes de desempenho, a previsão de “medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas

e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a). Anuncia-se, com isso, não somente prêmios, mas também o seu inverso, as sanções, e a atividade do professor como foco problemático, já que o que se prioriza no instrumento utilizado são as aprendizagens, acumuladas pela criança ao longo daquele período, no que se refere ao constante no documento *Elementos Conceituais para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012b), difundido pelo PFCPA. Nesse sentido, a ANA exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo a ser implementado. Tal fenômeno caracteriza o que Bonamino e Souza (2012) identificam como articulador de uma das três gerações da avaliação de larga escala, mais precisamente, da avaliação de segunda geração. Essa dimensão assumida pela avaliação tem em vista favorecer a “mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375). São de segunda geração, pois vão além de oferecer um diagnóstico da qualidade da educação (objetivo das avaliações de primeira geração), mas não chegam a impor uma “responsabilização forte”, manifesta por meio de prêmios e sanções (própria das avaliações de terceira geração).

Os resultados da ANA são disponibilizados para a escola por meio de boletim, contendo uma síntese da aferição do desempenho dos alunos e algumas informações produzidas a partir de um questionário (que não inclui o perfil sociodemográfico dos alunos e de suas condições de estudo), a fim de que a escola avalie e reorienta as suas ações e forneça à comunidade dados que lhe permitam acompanhar e monitorar o seu trabalho. Observa-se, portanto, que se tornam presentes também o que Anderson (2005) considerou como sistema de responsabilização baseado na adesão aos compromissos profissionais, uma vez que os professores dos três primeiros anos são expostos em relação ao seu comprometimento com o desempenho das crianças, junto aos seus pares e à comunidade.

Além de tais características, a ANA traz um elemento novo que a distingue das demais modalidades de avaliação integradas ao SAEB e corrobora o caráter indutor de currículo assumido nesse cenário: ela vem acompanhada de um projeto de formação de professores e, portanto, de um projeto curricular explícito. Que nuances isso produz sobre o sistema de responsabilização em curso será a questão norteadora da próxima seção.

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A crescente difusão de dados relativos ao desempenho de jovens e de crianças, egressos ou ainda inseridos na escola, no que se refere às habilidades básicas nas áreas de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, todos eles apontando para o que tem sido chamado de ineficácia escolar, marca o contexto de emergência do PNAIC. O pacto traz consigo a expectativa de responder a tal problemática por meio de um controle sobre o processo pedagógico escolar, que incida sobre o que o professor faz em sala de aula e sobre o que a criança manifesta saber, como resultado do ensino desenvolvido pelo professor. Para tanto, constituiu mecanismos e instâncias de gestão desse processo; um deles é o PFCPA e o outro, um sistema de monitoramento do processo de alfabetização, que articula três modalidades de avaliação: a avaliação sistemática das aprendizagens, desenvolvida pelos professores junto aos alunos; a Provinha Brasil, realizada por estudantes no início e ao final do segundo ano; e a avaliação externa, a ANA.

Nos cadernos de formação do PFCPA, as exposições circunscrevem-se, fundamentalmente, à primeira delas, com especial ênfase aos compromissos profissionais do professor com a avaliação das aprendizagens e com a elaboração e consecução de estratégias de registro dos aprendizados dos alunos e do seu próprio trabalho. Para Leal (2012), uma das autoras desse material, cabe ao professor, no que se refere à avaliação dos alunos: a identificação dos conhecimentos prévios, o reconhecimento das dificuldades dos alunos e das aprendizagens que acumulam e a definição de encaminhamentos relativos à progressão da criança de um ano para outro. Disso decorrem tarefas comumente atribuídas ao escopo profissional do professor: “o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito” (LEAL, 2012, p. 19).

Observa-se que a ênfase na avaliação segue duas direções: para o instrumento de avaliação e para o registro e monitoramento das aprendizagens e do trabalho do próprio professor. Considera-se que o planejamento e o registro são fundamentais ao bom resultado ao final do ano escolar, já que permitem o desenvolvimento de parâmetros de controle das situações

de ensino (BRASIL, 2012c). O planejamento do professor é “uma ferramenta essencial ao processo de avaliação”, já que permite “programar as ações avaliativas de forma sistemática” (BRASIL, 2012c). Já os instrumentos a serem utilizados devem ser variados e permitir “analisar a progressão dos alunos e suas relações com as estratégias didáticas adotadas” (BRASIL, 2012c, p. 8), com base no estabelecimento claro dos conhecimentos e das habilidades a serem ensinados. Um deles poderá ser a Provinha Brasil:

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil — instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC [Ministério da Educação] a todos os sistemas de ensino — oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. *A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças.* (BRASIL, 2012c, p. 24). Grifos nossos.

Além do modelo oferecido pela Provinha Brasil, o material apresenta sugestões de outros “instrumentos diferenciados, com objetivos variados e atentos às especificidades dos sujeitos envolvidos sejam utilizados”, “exemplos de instrumentos de avaliação” (BRASIL, 2012c, p. 8-9) de leitura de textos, de avaliação de produção de textos, propostas de atividade com gêneros de textos orais, seguidas de roteiro para a observação da oralidade e exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras. Constam ainda, como sugestões de instrumentos de monitoramento das aprendizagens, quadros de acompanhamento e de registro da aprendizagem por eixo de capacidades e um quadro de acompanhamento da turma.

O foco no controle do trabalho pelo professor atinge, no Caderno 7, do ano 1, não somente as aprendizagens das crianças, mas também a sua própria conduta. São sugeridos dois quadros de monitoramento de atividades realizadas, a serem preenchidos pelo professor a fim de se autoavaliar e com isso verificar se está diversificando de maneira satisfatória as estratégias didáticas. No primeiro deles constam atividades didáticas cuja incidência nos dias de cada mês poderá ser controlada (ex.: “Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial e final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas”)

(BRASIL, 2012d, p. 41); no segundo, os materiais cuja frequência em sala de aula também poderá ser controlada diariamente (ex.: “Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes, informativos, embalagens, etc.)”) (BRASIL, 2012d, p. 42). Esses quadros se repetem nos anos 2 e 3. Como instrumentos de avaliação de leitura, produção de textos e análise linguística são sugeridos, em sua maioria são questões de múltipla escolha, semelhantes às encontradas na Provinha Brasil, e comandos que incitam à escrita de textos.

Reitera-se, portanto, no âmbito do PF CPA, a necessidade de adesão dos professores às atribuições profissionais — elaboração de planejamento, monitoramento das aprendizagens, elaboração de instrumentos de avaliação —, o que indica o sistema de conformação que está operando através dele. Tal conduta remete a uma continuidade entre os objetivos da avaliação em larga escala (como integrante do SAEB) — monitoramento e controle — e os objetivos da avaliação como componente do trabalho pedagógico do professor (como ação do PNAIC), tornando-o, também, um mecanismo de controle e mensuração a serviço das metas estabelecidas pelas políticas mais do que da aprendizagem infantil (ESTEBAN, 2012). Concebidos dessa forma, os instrumentos restringem a experiência da aprendizagem a um conjunto de “competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis que em muito se distanciam das relações que cada sujeito efetivamente estabelece com a cultura escrita” (ESTEBAN, 2012, p. 578).

Além disso, outro elemento merece destaque. Diz respeito às restrições impostas à concepção de alfabetização difundida pelo PF CPA, quando confrontada com os conteúdos avaliados pela ANA. Leal (2015) analisa as orientações teóricas presentes nos cadernos de formação do PNAIC, das quais resulta uma concepção de alfabetização constituída em quatro dimensões:

1. Apropriação do sistema de escrita alfabética;
2. Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos;
3. Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão de textos;
4. Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. (LEAL, 2015, p. 34).

Dessa concepção se desdobram eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem que têm “como norte central a ideia de contemplar a inserção da criança em diferentes situações, nas quais ela possa produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos” (LEAL, 2015, p. 32). A autora, no entanto, afirma que, nos cadernos de formação, duas compreensões teóricas de alfabetização se debatem: a primeira delas associa-a ao domínio do sistema de escrita; e a segunda concebe-a em sentido ampliado. Resende (2015), na análise dos cadernos de formação do PFCPA, também identifica essa tensão. No entanto, enquanto essa última considera que esse conflito é resolvido pela predominância de uma concepção “racionalista e mecanicista” do domínio da língua, ou seja, pelo predomínio da primeira compreensão, Leal (2015) entende que ambas confluem para o princípio segundo o qual “a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade” (LEAL, 2015, p. 34).

No que se refere à ANA, apesar de não ser possível acessar o instrumento aplicado em 2013 e 2014, pode-se inferir, pelo que é apresentado anualmente na Provinha Brasil, pelos instrumentos de avaliação sugeridos nos cadernos de formação e pelos itens representativos de cada nível da escala de proficiência em leitura, escrita e análise linguística, expostos no Relatório ANA 2013-2014, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que os testes se orientam, em síntese, pelos seguintes princípios:

- a alfabetização é concebida em uma perspectiva de letramento, cuja dimensão enunciativa, em virtude do caráter formal e genérico do instrumento, não poderá ser contemplada;
- privilegia-se a identificação de características relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita “diretamente perceptíveis”, isto é, de “conhecimentos linguísticos passíveis de serem examinados por uma prova de avaliação em larga escala” (BRASIL, 2013b, p. 15);
- a leitura e a escrita são avaliadas pelos produtos das práticas com os textos próprios da escola;

- há uma seleção de saberes e informações adequada aos construtos eleitos para compor o instrumento, resultante do “recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar” e ajustada às “limitações dos instrumentos” e à “opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto” (BRASIL, 2013b, p. 13).

Esteban (2012), ao analisar o processo de avaliação da alfabetização, produzida pela Provinha Brasil, considera que as restrições face ao que considera alfabetização vão em três sentidos: validam apenas as trajetórias que estão em conformidade com as descrições existentes nos documentos orientadores da provinha; reduzem o campo educacional ao campo técnico-pedagógico, uma vez que operam um rompimento com outras questões, principalmente de ordem social e cultural presentes na vida escolar; e, por fim, tratam, através das questões da prova, “de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização” (ESTEBAN, 2012, p. 578). Um fato, dentre outros, que figura como central na análise dos efeitos produzidos pela ANA e que permite estender a ela a análise feita sobre a Provinha Brasil por Esteban (2012) é o de que, das quatro dimensões que embasam a concepção de alfabetização do PFCPA expostas por Leal (2015), são avaliadas somente duas (uma delas parcialmente): a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos escritos, ficando as demais a descoberto pelo instrumento de avaliação em virtude das limitações impostas pelo instrumento utilizado para avaliar.

Cabe questionar se, dada a ênfase no processo de monitoramento e controle das aprendizagens a que se fez referência e a exposição sistemática a testes que incidem sobre dimensões técnicas do processo de alfabetização, a solução proposta por Leal (2015) suportará tais restrições e preponderará sobre a “pedagogia do exame”, tal como concebida por Esteban (2012). Para a autora, as políticas de avaliação em larga escala conformam as práticas cotidianas às características dos instrumentos aos quais os estudantes são submetidos: “atividades de ensino direcionam-se fundamentalmente pelos conteúdos que serão verificados e priorizam a preparação dos estudantes para os testes padronizados”. A pesquisa

realizada por Freitas (2014) fornece indicadores que corroboram essa afirmação. Em seu estudo sobre o impacto das avaliações em larga escala sobre o cotidiano de escolas paulistas, evidenciam-se, entre outros, os seguintes efeitos: destina-se tempo de aula para preparação dos alunos para as provas, através de aplicação de simulados e de atendimento complementar a algumas crianças; e prioriza-se, em sala de aula, a leitura e a escrita, conteúdos fundamentais demandados pelas provas. Se a ANA provocar os mesmos desdobramentos, caberá a novos estudos abordar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado com vistas a situar a ANA no contexto do SAEB e do PNAIC posicionou-a diante de questões que atravessam as investigações acerca dos sentidos e dos desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Obviamente, não será possível inferir do exposto a defesa da suspensão da avaliação educacional como importante elemento a serviço de uma educação de qualidade para todos. No entanto, cabe uma análise rigorosa dos efeitos políticos e, em especial, curriculares (e, por isso, pedagógicos) de políticas educacionais pautadas por uma concepção restrita de avaliação, de qualidade educacional e de alfabetização. Se consideradas as condições em que a ANA se constitui integrante do SAEB, observa-se que ela não se instaura como uma modalidade de avaliação de responsabilização forte. Mas, ao projetar seu foco para as aprendizagens das crianças, secundarizando ou omitindo informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial, ela se eleva como estratégia de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar.

Pelo PNAIC, esses sujeitos têm sob sua responsabilidade por em curso um currículo amalgamado aos instrumentos de avaliação, não somente definidos pela ANA, mas também pela Provinha Brasil e pelas propostas de monitoramento e controle das aprendizagens das crianças e do trabalho do professor, expostos no material do PFCPA, resultando em restrições sobre a concepção de alfabetização orientadora do programa.

Da exploração das ideias centrais orientadoras deste trabalho, resultam questões que poderão ser oportunamente aprofundadas e evidên-

cias de que há um conjunto importante de pesquisadores imbuídos da convicção de que o seu trabalho pode auxiliar a não somente compreender o que os setores políticos e técnicos fazem no âmbito educacional, mas a fornecer elementos para a avaliação sistemática e necessária dessas ações e para a consecução de projetos que tenham maior alcance e maiores condições de atingir os complexos problemas relativos ao fracasso da educação escolar brasileira, reputados tão duramente somente à escola e ao professor.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J.A. *Accountability in education*. Education policy series. n. 1. Paris: IPE, 2005. Disponível em: ><http://publications.iiep.unesco.org/Education-Policy-Series>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012a. Seção 1. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília: 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07*. Brasília: MEC\SEB, 2012d.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, P.F. *Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo*. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEAL, T.F. Ciclo de alfabetização e progressão escolar. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08*. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 6-14.

LEAL, T.F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em Foco*, Edição Especial, p. 23-44, fev. 2015.

OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

RESENDE, V.A.D.L. *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

Recebido em 07 de abril de 2016

Aceito em 22 de agosto de 2016.