



Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros

Série Avaliação nº 5



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação

A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

A partir desse debate espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, assim como reafirmar o ideal de incluir socialmente o grande número de jovens e adultos excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão, no âmbito do do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; direitos humanos; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção à crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; educação de jovens e adultos; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, tolerância e paz mundial.

O desenho e implementação de processos avaliativos sistematizados, tanto pela equipe central quanto pelos parceiros – no caso de programas com execução descentralizada –, não é prática comum na administração pública brasileira. Embora já se tenha evoluído nesse sentido, ainda não há uma cultura de avaliação consolidada no setor público.

No caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), além do componente avaliação assumir papel fundamental no processo de elaboração e implementação do programa, ela é realizada não apenas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), mas também por uma miríade de entidades e instituições parceiras – responsáveis pela execução direta das ações de alfabetização de jovens e adultos –, que avaliam seus próprios projetos, conforme recomendação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), no instrumento jurídico que regula o apoio financeiro a estes projetos.

Esta publicação apresenta um panorama das avaliações desenvolvidas pelos



Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros

Organização:
Jorge Luiz Teles
Mônica de Castro Mariano
Carneiro

1ª Edição



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Ministério
da Educação**

Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/Unesco

**Ministério
da Educação**

**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros

Organização:
Jorge Luiz Teles
Mônica de Castro Mariano
Carneiro

1ª Edição



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Ministério
da Educação**

Brasília, dezembro de 2006

© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Célio da Cunha

Dalila Shepard

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

André Luis Lara Resende Saraiva

Patrícia Ramos Mendonça

Revisão

Angélica Torres

Diagramação

ITECH – Instituto de Tecnologia do Habitat

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros / Organização: Jorge Luiz Teles, Mônica de Castro Mariano Carneiro. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

228 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 5, v.22)

ISBN 85-98171-66-2

1. Alfabetização de jovens e adultos. 2. Avaliação da aprendizagem escolar. I. Teles, Jorge Luiz. II. Carneiro, Mônica de Castro Mariano. III. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. IV. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. IV. Série.

CDU 372.415(81)

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A efetividade das políticas públicas sociais, entendida como o impacto produzido na vida dos beneficiários pelo investimento de recursos públicos na área social, depende de fatores como a eficiência na gestão dos programas, a eficácia das ações desenvolvidas e o quanto se está garantindo de atendimento às reais necessidades do público-alvo.

Por essa razão, o desenho adequado de um programa social, orientado para garantir o máximo possível de efetividade, depende primordialmente, além da identificação precisa do fenômeno sobre o qual se quer atuar, de três variáveis: i) elaboração de diagnóstico detalhado das causas desse fenômeno; ii) construção de conhecimento profundo tanto dos impactos gerados por programas similares aplicados a outras populações quanto das boas práticas de implementação e gestão; e iii) desenvolvimento de sistema de monitoramento e avaliação permanente, que oriente o aperfeiçoamento sistemático do desenho do programa.

Partindo desse entendimento, a fim de contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a avaliação das políticas públicas, foi instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE).

As avaliações levadas a cabo por esse Departamento têm por objetivo subsidiar os processos de aperfeiçoamento e redesenho dos programas. Para tanto, a utilização de metodologias quantitativas (visando refinar e organizar os objetivos específicos e as ações em indicadores mensuráveis) e de abordagens qualitativas (buscando delinear o contexto dos programas e a situação dos beneficiários) instrumentalizam as equipes das áreas finalísticas da Secad/MEC, permitindo, além disso, que se garanta a qualidade das ações, com utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

Essa forma inovadora de fazer política torna mais criterioso o processo de revisão das ações implementadas a cada ano e proporciona aos gestores e agentes uma oportunidade para repensarem dinamicamente suas atuações, frente aos objetivos postos pelos diferentes programas.

Além de dar transparência e compartilhar as experiências na área de avaliação obtidas pela Secad/MEC, a *Série Avaliação* é uma linha editorial concebida para dialogar com as demais obras da *Coleção Educação para Todos*, que problematizam, do ponto de vista conceitual, a realidade que se pretende alterar por meio de programas e ações. Espera-se, ainda, disseminar as metodologias utilizadas e promover o debate sobre sua adequação aos programas implementados, estimulando o leque de sugestões disponíveis para o aprimoramento tanto das avaliações realizadas pela Secad/MEC quanto daquelas realizadas por outras instituições.

Finalmente, a divulgação dos resultados alcançados, assim como das críticas construtivas feitas aos programas, contribui para um maior grau de controle social e indica o caminho a ser trilhado para a melhoria permanente das políticas públicas. Espera-se que essas publicações sejam úteis não apenas aos gestores dos programas e projetos analisados como também a todos os que se debruçam sobre iniciativas – governamentais ou da sociedade civil – voltadas para a transformação da realidade brasileira, em direção a um País de todos e para todos, com igualdade e equidade.

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

Sumário

Introdução	11
-------------------------	-----------

Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação

Mônica Mariano	13
O Brasil e o <i>Programa Brasil Alfabetizado</i>	14
Plano de Avaliação do <i>Programa Brasil Alfabetizado</i>	19
A Execução	32
Considerações Finais.....	33
Referências	34

Mapeamento das Avaliações dos Parceiros do Programa Brasil Alfabetizado em 2005

Mônica Mariano	35
Avaliação e sua Importância	37
O Mapa	39
O Questionário	40
As Entrevistas	41
Considerações Finais.....	70
Referências	73
Anexo I	
Questionário de meta-avaliação	75
Anexo II	
Manual de instruções para preenchimento do questionário	85

O Sesi e a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil

Departamento Nacional do Sesi.....	91
Princípios da Ação Pedagógica	93
Estratégias de Acompanhamento e Avaliação do Projeto.....	94
Sistema de Avaliação de Competências – Parceria Sesi e Unesco	96
Fundamentação do Sistema em Competências.....	96
As Matrizes de Competências e Habilidades para Avaliação do Programa Sesi – por um <i>Brasil Alfabetizado</i>	98
Metodologia de Avaliação	101
Resultados da Avaliação dos Alfabetizandos.....	109
Anexo	125

Experiência de Avaliação da Alfabetização e Literat

Maxiene Alves de Oliveira Ferreira e Elaine de Oliveira Martins	131
Fundamentação Teórico-Pedagógica do Método de Alfabetização.....	137
Pressupostos Teóricos	138
Estratégias	140
Palavras-chaves	141
A Produção Coletiva x a Produção Individual.....	144
A Interpretação	144
A Alfabetização Matemática.....	145
Metodologia de Avaliação	146
Ferramentas de Avaliação e Monitoramento da Alfalit Brasil e Seus Resultados	149

Considerações Finais.....	159
Referências	160
 Sistema de avaliação na Alfabetização Solidária	
Regina Célia Esteves de Siqueira e Ednéia Gonçalves	161
Missão da Alfabetização Solidária	161
Programas da Alfabetização Solidária	167
Avaliação.....	172
Referências	192
 O Conceito de Avaliação no Projeto de Alfabetização e Letramento Todas as Letras, da Central Única dos Trabalhadores	
Martinho da Conceição e Maristela Miranda Barbara.....	195
A Estratégia de Implantação do <i>Projeto Todas as Letras</i>	199
Fundamentação Teórico-Pedagógica	200
Metodologia de Avaliação	205
Considerações Finais.....	221
Referências	223

Introdução

A execução de um programa, acompanhada de processos avaliativos sistematizados, tanto pela equipe central quanto pelos parceiros, não é prática comum na administração pública brasileira. Embora já se tenha evoluído nesse sentido, ainda não há uma cultura de avaliação consolidada no setor público.

No caso do *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), além do componente *avaliação* assumir papel fundamental no processo de elaboração e implementação do programa, ela é realizada tanto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), como pelos parceiros, que avaliam seus próprios projetos, conforme foi recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), no instrumento jurídico que regula o apoio financeiro a estes projetos.

É importante também destacar que, de forma inovadora, a Secad realizou um mapeamento das avaliações feitas pelos parceiros do PBA. A partir da aplicação de um questionário, pôde-se investigar as diferentes possibilidades de avaliação dos projetos, bem como captar de que forma os parceiros entendiam um processo avaliativo.

Complementarmente a isso, quatro dos maiores parceiros da sociedade civil organizada apresentam seus próprios relatos sobre suas respectivas avaliações. São eles: Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização Solidária (Alfasol) e Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esses quatro relatos demonstram, antes de tudo, a pluralidade de entendimentos sobre o que é uma avaliação de programa e a riqueza de informações que se pode obter a partir desses processos avaliativos.

Esta publicação pretende, além de reconhecer os esforços de cada um dos parceiros para implementar um processo de avaliação, ser também, de alguma maneira, um estímulo para que os processos avaliativos sejam cada vez mais disseminados, pois são decisivos na garantia do constante aperfeiçoamento na

implementação de políticas públicas e, conseqüentemente, capazes de colaborar no processo de avanço na eficiência da alocação de recursos públicos.

Por fim, talvez tão relevante quanto buscar colaborar na consolidação de uma cultura de avaliação no setor público, pretende-se dar transparência ao que está sendo levado a cabo pelo governo, tanto no que se refere ao uso dos recursos públicos quanto em relação às estratégias das ações que estão sendo implementadas. Por outro lado, procura-se contribuir para enriquecer o debate sobre metodologias para avaliação de políticas públicas e usos dos resultados destas.

Jorge Teles

Diretor do Departamento de Avaliação
e Informações Educacionais

Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação

Mônica Mariano¹

De acordo com o Censo de 2000,² havia, no Brasil, 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos que não sabiam ler nem escrever. Esse número correspondia, à época, a 10,09% da nossa população. Somado a isso, o mesmo Censo nos dizia que 33 milhões de brasileiros eram analfabetos funcionais³. Para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2005, existiam 22.353.967 pessoas analfabetas com mais de 15 anos, número que correspondia a 13,17% da população.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴, organizado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), o Brasil possui 7% de analfabetos e 30% de analfabetos funcionais⁵. Esses dados são alarmantes, principalmente quando lembramos que a alfabetização é um direito e que, portanto, deveria ser garantida a todo brasileiro, em qualquer fase da vida.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Brasília e consultora da Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE/SECAD/MEC).

² Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Possuíam, à época, menos de 4 anos completos de estudo, segundo o IBGE.

⁴ Anualmente é realizada pesquisa, baseada em amostra com representatividade nacional de pessoas entre 15 e 64 anos, para testá-las em suas habilidades de português e matemática. O erro desse índice é de 2,2%. A cada ano aplica-se, alternadamente, as provas de português e matemática.

⁵ Uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Fonte: Site Inaf, consultado em 31/07/2006.

Para minorar essas taxas de analfabetismo, em 2003, foi criado o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA)⁶. O Programa nasce na então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e, em 2004, após uma reestruturação na organização do Ministério da Educação (MEC), é transferido para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Para essa nova secretaria foi transferido o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), do qual faz parte a Coordenação-Geral de Alfabetização, responsável pela gestão do programa.

Já houve no Brasil diversas campanhas com o objetivo de tentar diminuir as taxas de analfabetismo, mas poucas delas com grande efetividade. O principal problema da maior parte dessas campanhas foi a temporalidade. Por terem sido realizadas em um curto período de tempo, acabaram impelindo os indivíduos a passarem de projeto em projeto, sem a possibilidade de empreender a continuidade do processo educacional. Em suma: havia a iniciativa, por parte dos alunos, de se matricular no curso de alfabetização, mas não havia a preocupação, por parte dos promotores dos cursos, com a continuidade dos estudos após a alfabetização.

Essa realidade se agravava, uma vez que nem sempre era possível completar o processo de alfabetização com um único curso. Por essa razão, o *Programa Brasil Alfabetizado* busca se firmar como uma política pública que, por ser contínua, além de se preocupar com a alfabetização em português e matemática, se preocupa também com a continuidade dos estudos desses recém-alfabetizados.

Entende-se que a continuidade é um meio de fortalecer a Educação, vista como instrumento de promoção social, individual e coletiva. A alfabetização, dessa forma, passa a ser pensada como a porta de entrada para uma Educação continuada, no caso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho tem por objetivo apresentar, na sua primeira parte, o desenho do *Programa Brasil Alfabetizado*. Na segunda parte será apresentado o Plano de Avaliação do Programa e, na terceira, a execução, até o momento, desse plano.

O Brasil e o Programa Brasil Alfabetizado

No Brasil já foram elaborados diversos estudos que comprovam a acentuada ligação entre escolaridade e renda⁷. E, dentre os países da América Latina, é justa-

⁶ O PBA foi formalizado pela Lei 10.880, de 09 de julho de 2004.

⁷ Ver NETO, F. A. & FERNANDES, R., 2000; BARROS R.P. & MENDONÇA R.S.P., 1995; e BARROS R.P. & MENDONÇA R.S.P., 1997.

mente no Brasil onde essa relação se dá de forma mais acentuada. Esse dado, portanto, é mais um elemento que justifica a necessidade de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O *Programa Brasil Alfabetizado* possui cinco grandes focos:

1º) *Gestão participativa*. Algumas entidades foram chamadas para colaborar na definição de parâmetros e iniciativas de redesenho do *Programa Brasil Alfabetizado*, dentre as quais destacamos: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de entidades da sociedade civil organizada, como os Fóruns de EJA. Especialmente para o PBA foi criada, em 2003, a Comissão Nacional de Alfabetização⁸, formada por 14 representantes de diferentes instituições da sociedade civil e presidida pelo Ministro da Educação.

O objetivo dessa Comissão é assegurar a transparência e a consulta popular na gestão do PBA. Além disso, ela assessora também o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

2º) *Descentralização e controle social*. As ações do PBA são coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e os recursos para os projetos apresentados por governos estaduais, municipais e instituições da sociedade civil são repassados⁹ via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse sistema aproveita a capilaridade já construída por essas instituições, dando maior flexibilidade e, conseqüentemente, permitindo uma melhor adequação à diversidade da sociedade brasileira. Mas é preciso lembrar que o financiamento do MEC destina-se somente à formação inicial e continuada e à bolsa dos alfabetizadores. Todos os custos relativos à infra-estrutura, material didático e material de uso em sala devem ser assumidos, como contrapartida, pelos parceiros.

3º) *Preocupação com a continuidade da alfabetização*. Como dito no início deste trabalho, há a preocupação do MEC em incentivar os alunos recém-alfabetizados a se matricularem em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, assim, continuarem sua trajetória educacional.

⁸ Hoje, essa comissão, chama-se Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), – pois passou a incluir a questão da continuidade e análise das políticas de EJA da Secad.

⁹ Após aprovação dos projetos pela SECAD/MEC.

4º) *Transversalidade da EJA*. O objetivo é unir esforços no sentido de promover um atendimento integrado, com ênfase no trabalho e na capacitação profissional. Entre esses projetos integrados, destacamos:

- Saberes das Águas, destinado a pescadores, realizado em parceria com a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca. Esse projeto buscou atender pescadores do médio São Francisco nas localidades de Xique-Xique e suas ilhas, Remanso, Barra e Pilão Arcado.
- Projeto para atendimento educacional à população em conflito com a lei, realizado em parceria com o Ministério da Justiça, que visa à formação de servidores da execução penal e educadores do sistema penitenciário e o apoio à gestão e formulação de material didático específico;
- Integração dos cadastros dos Programas *Bolsa Família* e *Brasil Alfabetizado*, realizado em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social. Entendendo-se a forte ligação entre educação e renda, os beneficiários do Programa Bolsa Família são potenciais alfabetizandos do PBA. Com essa união de cadastros poder-se-ia incluir, como contrapartida do *Bolsa Família*, a frequência na AJA e EJA;
- Alfabetização de populações quilombolas, realizada em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR);
- Publicação da cartilha *Orientações para obter o Registro Civil*, voltada a alfabetizandos e seus familiares que não tiveram acesso à documentação civil, realizado em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).

5º) *Prioridade na avaliação*. As avaliações do *Programa Brasil Alfabetizado* são realizadas por um conjunto de instituições coordenadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cujo objetivo é promover melhorias constantes nos serviços fornecidos à população.

Formação dos alfabetizadores

Hoje, cada instituição parceira recebe do MEC/Secad R\$ 40,00 pela formação inicial¹⁰ de cada alfabetizador. Soma-se a esse valor R\$ 10,00 por mês por al-

¹⁰ Em 2003, os parceiros recebiam R\$ 20,00 pela formação inicial e R\$ 60,00 pela continuada. Em 2004, houve mudanças; para os cursos de 6 meses os parceiros recebiam R\$ 100,00 pela formação inicial. Nos cursos de 8 meses, R\$ 120.

fabetizador para custeio da formação continuada, perfazendo o total de R\$ 120,00. A formação inicial dos alfabetizadores é de, no mínimo, 30 horas e a formação continuada deve ser presencial e coletiva, de, no mínimo, 2 horas/aula semanais.

Atualmente, a bolsa paga aos alfabetizadores é de R\$ 120,00 por mês, mais R\$ 7,00 por mês por alfabetizando em sala, com um limite de 25 alunos por professor¹¹. Isso perfaz, no máximo, R\$ 260,00 por mês de bolsa. No caso de turmas com alunos portadores de necessidades especiais ou jovens em conflito com a lei, o valor pago ao alfabetizador é de R\$ 150,00 por mês mais R\$ 7,00 por aluno. No caso de ser necessário um tradutor em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), ele também receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 150,00.

Os cursos financiados pelo *Programa Brasil Alfabetizado* têm a duração de seis a oito meses, perfazendo cargas horárias de 240, 280 ou 320 horas, com aulas quatro ou cinco vezes por semana. Essa diferença de carga horária se deve a variações didático-pedagógicas.

Quanto ao tamanho, as turmas devem ter no mínimo cinco alunos no caso de áreas rurais e dez em áreas urbanas. No caso de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, o máximo é de três por turma.

Para o melhor acompanhamento dessas iniciativas, o Programa criou o *Sistema Brasil Alfabetizado* (SBA), que possui o cadastro de todos os alfabetizandos, alfabetizadores e turmas.

Esse sistema representa uma revolução em termos de acompanhamento e monitoramento de políticas públicas, pois é acessível de qualquer computador ligado à internet – o que torna as ações do programa ainda mais transparentes, além de promover o controle social.¹²

Das parcerias

O processo de parceria com o *Programa Brasil Alfabetizado* se inicia com a assinatura de uma Declaração de Compromisso por parte das instituições que desejam se tornar parceiras. Em seguida, essas instituições devem elaborar um plano

¹¹ Em 2003, o pagamento dos alfabetizadores era de R\$ 15,00 reais por aluno, perfazendo, com turmas que comportavam no máximo 25 alunos, o valor máximo de R\$ 375,00 para a bolsa. O sistema de pagamento atual, favorece turmas menores, pois o impacto da perda de alunos sobre a bolsa dos alfabetizadores é menor. O sistema de 2003 favorecia classes maiores, pois a diferença no número de alunos tinha forte impacto sobre o valor da bolsa do alfabetizador.

¹² <http://www.mec.gov.br/secad/sba/>

pedagógico e enviá-lo à equipe pedagógica responsável pelo Programa. Essa equipe analisa o projeto e, quando necessário, sugere modificações no sentido de adequá-lo à resolução daquele ano. Depois de aprovado o projeto, a parceria¹³ é formalizada.

O repasse de verbas se dá em cinco parcelas e o pagamento dessas parcelas está atrelado a contrapartidas por parte dos parceiros. Aqueles parceiros que não seguirem as regras estabelecidas pela resolução podem ter seu repasse cortado. Ao final da parceria deve-se realizar a prestação de contas e possível devolução dos recursos não utilizados.

Os Parceiros

O *Programa Brasil Alfabetizado* possui quatro tipos de parceiros: estados, municípios, organizações não governamentais (ONGs) e instituições de ensino superior (IES). De 2003 para 2004, houve uma evolução no número de parceiros, com destaque para o número de municípios participantes.

Tabela 1 – Tipo de Parceiro

Tipo de Parceiro	2003	2004	2005	2006
Municípios	149	307	567	598
Estados	17	24	22	22
ONGs	17	45	47	209*
IES	5	6	6	27*
Total	188	382	642	856

Fonte: SBA consultado em 22/12/2006

* Números das declarações de compromissos, que se constituem em intenção de parceria.

A distribuição das turmas é bastante desigual; grande parte delas concentra-se em um número pequeno de instituições. O Serviço Social da Indústria (Sesi) e a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, por exemplo, possuem, juntos, cerca de 24 mil turmas.

¹³ São assinados convênios para ONGs e IES. Para estados e municípios, o repasse é realizado na modalidade *transferência direta*.

Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado

O Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* está sistematizado em um texto¹⁴ desenvolvido pela equipe do IPEA. O conteúdo abaixo é um resumo comentado deste material e tem o objetivo de apresentar de forma sucinta parte do trabalho do Ministério da Educação no que se refere a avaliação do PBA.

Os processos avaliativos são vistos, comumente, como auditorias, como processos de punição. Por essa razão, a transparência é fundamental para diminuir a ansiedade e as incertezas, abrindo espaço para a participação de todos. Como se trata de um trabalho de equipe, deve-se sempre ter em mente que o objetivo de uma avaliação é identificar formas de melhorar o desempenho dos programas e não simplesmente decidir pela continuidade ou pelo fim deles. A avaliação alimenta redesenhos de programas e vê-la, simplesmente como resposta para a continuidade ou finalização de um programa é um enorme reducionismo.

O objetivo do Plano de Avaliação é verificar a contribuição do programa, de forma a conhecer as mudanças por ele provocadas, bem como as possibilidades de ampliar essas mudanças. Para garantir a validade do estudo, o plano de avaliação baseou-se em procedimentos objetivos e replicáveis, com representatividade ampla e segura.

O plano de avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* é coordenado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e envolve outras cinco entidades: a Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Science), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), o Instituto Paulo Montenegro (IPM)¹⁵, e a Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia (Anpec).

A união dessas instituições tem por objetivo garantir uma avaliação ampla e de qualidade, de forma a produzir uma análise do programa sob os mais diversos ângulos. A idéia dessa ação conjunta é aproveitar a vocação de cada instituição, garantindo a alta qualidade da avaliação.

Como forma de tornar o processo de avaliação mais participativo, o plano foi submetido e aprovado pela equipe gestora do programa¹⁶, gestores educacionais¹⁷, avaliadores¹⁸ e sociedade civil¹⁹, antes de ser executado.

¹⁴ AZEVEDO, J.P. et al. *Um Mapa de Avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado*. mimeo, 2006.

¹⁵ Entidade ligada ao Ibope/Opinião.

¹⁶ Representados pelo Gabinete/Secad e Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja/Secad).

¹⁷ Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

¹⁸ Representados pela Comissão de Especialistas em Avaliação.

¹⁹ Representada pelos Fóruns de EJA.

As cinco instituições envolvidas no plano de avaliação foram divididas em equipes responsáveis por seis etapas do trabalho, a saber:

- 1º) Concepção de cada avaliação e das respectivas metodologias, incluindo a consolidação em um plano geral de avaliação, sob responsabilidade do Ipea;
- 2º) Construção dos instrumentos de coleta, sob responsabilidade do Ipea, em colaboração com a Science, Anpec e IPM;
- 3º) Construção dos testes cognitivos de leitura/escrita e matemática, sob responsabilidade do Ceale;
- 4º) Desenho e seleção das amostras, sob responsabilidade da Science;
- 5º) Execução do trabalho de campo, sob responsabilidade do IPM;
- 6º) Análise de informações, sob responsabilidade do Ipea, em parceria com Science, Anpec, IPM, Ceale e equipe técnica da Secad.

O plano de avaliação do PBA parte do pressuposto de que o processo avaliativo deve permitir alimentar o redesenho do programa, corrigir erros e promover ajustes às constantes mudanças das necessidades da população beneficiária e do ambiente socioeconômico e institucional. Por essa razão, cada função do programa deve ser avaliada individualmente e em comparação com as outras funções.

Para cumprir essa função, inicialmente foram propostas avaliações *ex-ante*²⁰ e avaliações *ex-post*²¹. As avaliações *ex-ante* tiveram os seguintes objetivos:

- 1º) Elaborar um diagnóstico detalhado do analfabetismo no Brasil e conhecer suas causas;
- 2º) Conhecer os resultados das avaliações de outros programas semelhantes ao PBA.

A partir dessas informações, foi possível propor avaliações *ex-post* que foram organizadas em um Plano de Avaliação. Esse plano traz todas as etapas de monitoramento e avaliação dentro de um processo contínuo e integrado ao desenvolvimento do programa. Dessa forma, o movimento de avaliação e redesenho foi pensado como intrínseco ao desenvolvimento do Programa e não como uma etapa final.

²⁰ Trata-se de uma avaliação que serve de base para a elaboração dos planos, intervenções e complementos de programação.

²¹ Avaliação que se desenvolve durante ou após a conclusão da implantação do programa. É feita uma apreciação da eficiência e da eficácia em relação aos objetivos estabelecidos.

Partindo-se da idéia apresentada acima, de que cada função deve ser analisada individualmente, o primeiro passo foi elencar cada uma delas. Ao todo foram encontradas 36 que puderam ser agregadas em 18 funções e por sua vez quatro macro-funções, a saber:

1º) **Mobilização de recursos.** O objetivo dessa macro-função é avaliar se “... o programa tem a capacidade de elevar de forma sustentável o volume de recursos que a sociedade brasileira dedica ao combate ao analfabetismo, ao invés de simplesmente substituir recursos privados por públicos ou federais por estaduais”²² ou seja, verificar se os recursos federais estão se unindo aos investimentos anteriores (municipais, estaduais e do terceiro setor), ou se estão substituindo esses investimentos, permitindo que os recursos anteriormente investidos sejam liberados para outras áreas. Ela se divide em três funções: volume, sustentabilidade e adequabilidade. Cada uma dessas funções se divide em diferentes avaliações.

2º) **Eficiência no uso de recursos.** Essa macro-função busca avaliar a qualidade do serviço, atendendo-se ao maior número possível de beneficiários. A pergunta que deve ser respondida é: será que não é possível aumentar o número de beneficiários ou a qualidade do serviço oferecido sem aumentar o orçamento? Ela se divide em cinco funções: entrega de serviços contratados, grau de utilização dos serviços oferecidos, custo de produção, adequação dos custos administrativos e igualdade de oportunidade no gasto. E algumas dessas funções se subdividem em mais de uma avaliação.

3º) **Eficácia das ações realizadas.** A razão desse macro-objetivo é avaliar o impacto das ações do programa sobre a redução do analfabetismo. Essa macro-função se divide em cinco funções: alfabetização, impacto da alfabetização sobre o progresso escolar, condições de vida dos beneficiários, valor do programa e da alfabetização e determinantes do impacto. E algumas dessas funções se subdividem em mais de uma avaliação.

4º) **Seleção adequada dos beneficiários.** Essa macro-função avalia se o programa está chegando àqueles que mais necessitam do serviço e àqueles que mais dele podem se beneficiar. Esta, por sua vez, se divide em cinco funções: adequação do perfil dos beneficiários, a demanda por alfabetização, distribuição de recursos entre parceiros, seleção local dos beneficiários e percepção dos beneficiários. E algumas dessas funções se subdividem em mais de uma avaliação.

²² AZEVEDO, J.P. et all. *Um Mapa de Avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado*. mimeo, 2006.

Como dito, essas quatro macro-funções se dividem em 18 funções; que corresponderão a 36 avaliações, já que algumas funções do programa necessitam de mais de uma avaliação.

Dentro da macro-função **Mobilização de Recursos**, existem três funções e cada uma delas se subdivide. Para a função volume de recursos foi proposta:

I – Avaliação do impacto do programa sobre o volume de recursos federais alocados à Alfabetização de Jovens e Adultos.

Essa avaliação busca realizar três medições:

- a) Verificar se o Programa aumentou os recursos em Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) ou apenas reuniu aqueles recursos preexistentes em um único programa;
- b) Medir a capacidade do programa de convencer o governo federal a respeito da importância do combate ao analfabetismo e sua viabilidade;
- c) Avaliar a capacidade do programa de se mostrar efetivo e, portanto, merecedor dos recursos recebidos.

II – Avaliação do impacto do Programa sobre o volume de recursos estaduais e municipais alocados à Alfabetização de Jovens e Adultos.

Busca verificar se o programa está conseguindo estimular gastos estaduais e municipais, ou se simplesmente está substituindo esses gastos, antes investidos na AJA e agora “liberados” para serem utilizados em outras áreas.

III – Avaliação do impacto do programa sobre o volume de recursos alocados pela sociedade civil à AJA.

Verificar se o programa está conseguindo estimular gastos do terceiro setor ou se simplesmente está substituindo investimentos que já existiam.

Para a função sustentabilidade foi proposta a Avaliação do Grau de Sustentabilidade do programa que avalia as possibilidades de renovação e ampliação das fontes de financiamento do programa.

Para a função adequabilidade dos recursos foram propostas a Avaliação do Grau de Compatibilidade entre Recursos e Metas do Programa, que busca avaliar se o orçamento disponível é compatível com as metas estabelecidas e a Avaliação do Ritmo de Implantação do Programa. Se o programa é implantado muito rápido, ele não consegue se beneficiar das avaliações, pois não há tempo para reflexão e remodelagem. Para tanto é preciso medir:

- a distância entre o planejado e o executado;
- os entraves à expansão do programa;
- as conseqüências da imposição de um ritmo mais acelerado;
- o impacto da eliminação dos entraves à expansão.

Assim, será possível “calcular” o ritmo mais eficiente de implantação.

Nesta macro-função, **Grau de Eficiência na Utilização dos Recursos**, há cinco funções que são agregadas em três avaliações propostas, sendo que a última delas se subdivide:

I – Avaliação do grau de entrega dos serviços contratados.

Essa avaliação busca, basicamente, calcular a diferença entre o planejado e o executado: entre o número de turmas contratadas e o número de executadas; quantas turmas funcionaram em local ou hora diferente do combinado; quantas foram as práticas pedagógicas diferentes das combinadas; se os serviços contratados foram de qualidade inferior à esperada. Outra questão a ser respondida é a razão de todas as diferenças e se essas diferenças foram positivas ou negativas.

II – Avaliação do grau de utilização dos serviços oferecidos.

Essa avaliação parte do pressuposto de que, se apenas uma parte das vagas for usada, o programa é ineficiente. Para tanto, é preciso calcular e comparar os índices de ocupação, os índices de conclusão, as taxas de reposição e as taxas de frequência dos alunos.

III – Avaliação do custo de produção.

Essa avaliação busca verificar a relação custo-qualidade; em suma, calcular se com os mesmos recursos disponíveis seria possível atender um número maior de beneficiários ou melhorar a qualidade do atendimento. Essa avaliação divide-se em duas, que, por sua vez, se subdividem em três outras.

a) Avaliação da relação custo-qualidade dos serviços contratados. Esta, por sua vez, se divide em:

- Estimar a relação custo-qualidade ideal;
- Identificar o grau de ineficiência dos custos; e
- Identificar as causas da ineficiência.

De posse dessa informação, é possível identificar as combinações de custo e qualidade mais eficientes e a partir delas construir modelos mais efetivos.

b) Avaliação da eficiência na contratação dos serviços, que se subdivide em:

- Avaliar a eficiência na compra de insumos. Busca investigar se alguns estão sendo adquiridos com preços acima de seus valores de mercado, elevando os custos;
 - Avaliação da eficiência técnica. Busca investigar em que medida os insumos adquiridos estão sendo utilizados da forma mais eficiente possível. O objetivo dessa avaliação é verificar se, com os insumos disponíveis, seria possível atender a um número maior de beneficiários ou melhorar a qualidade do atendimento;
- c) Avaliação da eficiência econômica. A razão dessa avaliação é verificar se a combinação de insumos é adequada para o que se deseja produzir. Pesquisar quais as melhores combinações de insumos, a saber: o tamanho das classes, a qualificação dos instrutores, a orientação pedagógica, a coordenação, o monitoramento, a infra-estrutura e o material didático.

IV – Avaliação da Adequação dos Custos Administrativos.

Quanto mais dinheiro é gasto na administração, menos resta para repassar aos parceiros. No entanto, a redução desse investimento (administração) não significa necessariamente a melhora do Programa. Por isso, essa avaliação busca, inicialmente, calcular o quanto de dinheiro é gasto com a parte administrativa. Outra questão a ser avaliada é se essa quantidade é semelhante à de outros programas, e, por fim, qual seria o impacto de diminuir ou aumentar esse gasto.

V – Avaliação do Grau de Igualdade de Oportunidade no Processo de Seleção de Parceiros e Aquisição de Insumos.

Essa avaliação busca saber qual o grau de igualdade ou desigualdade na seleção dos parceiros do Programa, dos alfabetizadores e qualquer outra contratação necessária aos parceiros. Em outras palavras, busca saber quais foram os critérios dessas seleções.

Nesta macro-função, **Grau de Eficácia do Programa**, verificar-se-á a sua capacidade de efetivamente alfabetizar, ou seja, serão desenvolvidas avaliações de impacto. Na relação custo-benefício, é preciso que o benefício seja maior que o custo e, a partir desse cálculo é possível verificar a relação custo-efetividade.

As diferentes metodologias de alfabetização também variam em eficácia e custo e, por essa razão, diferentes escolhas têm impacto sobre a eficiência e a eficácia do programa. Essas avaliações também buscam verificar as melhores metodologias e as incentivar. Além disso, identificam o público que mais se beneficia do Programa e aquele que quase não se beneficia, como também o “casamento” entre esse público e as metodologias que a eles se adaptam.

Quanto ao tipo de impacto, a avaliação desse Programa fará uso de três:

- 1) Impacto imediato sobre a capacidade de ler e escrever de seus beneficiários no curto e no longo prazo;
- 2) Impacto da alfabetização sobre o processo educacional;
- 3) Impactos indiretos do Programa sobre as condições de vida dos beneficiários.
- 4) Determinantes do impacto

Desses três tipos, foram sugeridas 12 avaliações distintas:

I – Impactos sobre a alfabetização.

Esta avaliação é composta de outras quatro:

- a) Avaliação dos impactos dos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos sobre a capacidade de ler e escrever.

A idéia principal dessa avaliação é verificar o percentual de alfabetizados que finalizam o curso efetivamente alfabetizados. Busca também avaliar os ganhos cognitivos proporcionados pelo Programa (para aqueles que terminaram e para os que não terminaram o curso), comparando as pessoas antes e depois do curso. Essa avaliação abará não só o PBA, mas também os alfabetizados de outros cursos de AJA. Com base no contraste entre esses dois impactos, é possível estimar como a baixa frequência e a evasão podem reduzir a eficácia do Programa.

- b) Avaliação dos impactos de longo prazo do PBA sobre a capacidade de ler e escrever.

Essa avaliação objetiva saber em que medida a alfabetização é definitiva e em que medida o indivíduo recém-alfabetizado pode voltar a ser analfabeto. Para isso, avalia-se a capacidade de ler e escrever dos ex-alunos em diversos momentos depois do fim do curso. Quanto mais persistente for o aprendizado, maior o benefício do Programa. Por outro lado, se o impacto for efêmero, é preciso incentivar ainda mais os programas de continuidade; de forma a garantir uma maior fixação do aprendizado.

- c) Avaliação dos impactos do *Programa Brasil Alfabetizado* sobre a capacidade de ler e escrever por tipo de serviço.

Essa avaliação busca estimar como o impacto do Programa sobre a alfabetização varia com a natureza e a qualidade dos serviços oferecidos. Essa estimativa permite descobrir se recursos adicionais devem ser utilizados para elevar a qualidade dos serviços oferecidos ou a cobertura do serviço. Exemplo: impacto da merenda e do material didático.

- d) Avaliação dos impactos do PBA sobre a capacidade de ler e escrever por tipo beneficiário.

O público do Programa é bastante heterogêneo e, por essa razão, é preciso saber qual o tipo de beneficiário que mais se beneficia e aquele grupo que quase não se beneficia. As características tipicamente consideradas são: idade, cor, gênero e localização geográfica. Essa avaliação permite redesenhos no sentido de melhor adaptar o Programa àqueles que não estão conseguindo se beneficiar.

II – Impacto da alfabetização sobre o progresso escolar

Quando o processo de Educação se encerra na alfabetização seu impacto é bastante limitado. A continuidade na EJA é fundamental tanto para garantir a alfabetização quanto para maximizar seu impacto. Essa temática se divide em duas avaliações distintas:

- a) Avaliação do impacto sobre a continuidade educacional.

Busca investigar a proporção dos matriculados em cursos de EJA que é formada por egressos de AJA. Busca investigar também se a AJA levou os alunos a se matricularem e permanecerem na EJA. E, finalmente, se são os melhores alunos de AJA que se matriculam na EJA.

- b) Avaliação do impacto sobre o nível educacional finalmente atingido.

Verificar o nível educacional máximo alcançado pelos alunos, o contexto que permitiu que ele chegasse nesse nível e os incentivos recebidos.

III – Impacto do Programa e da alfabetização sobre as condições de vida dos beneficiários. Essa avaliação parte do pressuposto de que o Programa alfabetiza e a alfabetização tem influência sobre o emprego, a renda, a saúde etc. No entanto, a participação pode ou não levar à alfabetização, o que gera diferenças de impacto sobre o emprego e renda e a saúde. O contraste entre essas duas estimativas permite identificar que parcela é impacto direto e que parcela é impacto indireto da alfabetização. Somado a isso, essa avaliação também busca medir o impacto sobre a auto-estima e a motivação dos alfabetizandos. Para tanto, essa verificação se divide em três momentos: avaliação a curto, médio e longo prazo.

- a) Avaliação dos impactos de curto prazo.

Verifica as mudanças vivenciadas logo após o fim do curso, tanto no caso daqueles que não se alfabetizaram como daqueles que se alfabetizaram.

- b) Avaliação dos impactos de médio prazo.

São aquelas que necessitam de mais ou menos um ano para que o impacto apareça, como os casos do emprego e da renda. Aqui também será avaliado se alguns impactos detectados no curto prazo aumentaram ou diminuíram.

c) Avaliação dos impactos de longo prazo.

Como é muito complicado acompanhar por anos os egressos dos programas, aqui serão utilizados dados secundários. Para tanto, será feito uso de pesquisas domiciliares, como as Pnads. O objetivo dessa avaliação é encontrar melhora de vida entre aqueles que foram alfabetizados. Mas é preciso saber que o alcance dessa pesquisa é limitado, por não se tratar de uma pesquisa experimental. Além disso, ela não avalia o impacto só do PBA, mas de todos os projetos de AJA. Por outro lado, permite estimar tanto o impacto da alfabetização quanto o do acesso aos programas de alfabetização.

IV – Avaliando o valor do Programa e a alfabetização.

Essa avaliação objetiva comparar o impacto do PBA com outros programas sociais. Esse cálculo será efetivado a partir da soma de diversos impactos.

V – Determinantes do Impacto.

Envolve duas avaliações: o grau de adequação do Programa às necessidades dos beneficiários e suas conseqüências sobre o impacto do Programa; e a relação entre o desempenho do PBA e sua integração com outros programas sociais. Essa avaliação se subdivide em duas outras:

a) Avaliação da adequação do Programa às necessidades dos beneficiários e sua importância para a alfabetização.

Às vezes, o que dificulta o processo de alfabetização não é a qualidade do serviço, mas sim a inadequação deste ao seu público. Para perceber essa adequação ou não, serão realizadas entrevistas com alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores.

b) Avaliação do grau de complementaridade.

A idéia é verificar como os impactos do Programa são influenciados pela presença de outros programas, como o Fazendo Escola, Bolsa Família²³, Saúde da Família²⁴ e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).

²³ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda, com condicionalidades, que beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00).

²⁴ Programa em que equipes de profissionais de saúde são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. Essas equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais freqüentes, e na manutenção da saúde desta comunidade.

Seleção adequada dos beneficiários: O objetivo dessa macro-função é verificar se está sendo dada prioridade àqueles que mais necessitam e que mais podem se beneficiar do Programa. No desenho do PBA, todo aquele que declara não ser capaz de ler e escrever um bilhete simples é um potencial beneficiário. No entanto, tem-se encontrado pessoas que, já nas primeiras semanas de aula, mostram-se capazes de ler e escrever, situação que diminui o impacto do Programa. Essa macro-função divide-se em cinco avaliações, que, por sua vez, se subdividem em outras.

I – Adequação do perfil dos beneficiários.

Essa função busca verificar se os alunos que estão nas salas do PBA atendem aos pré-requisitos definidos pelo Programa, ou seja, efetivamente não saber ler e escrever um bilhete simples. Essa função está dividida em três avaliações distintas:

a) Perfil dos beneficiários.

Com esse perfil, é possível verificar falhas, para que se atraia o público adequado, ou seja, pessoas que não sabem ler e escrever. Esse levantamento é possível a partir de uma pesquisa de campo ou com os dados administrativos do Programa.

b) Prioridade para seleção dos beneficiários.

Usar os alfabetizadores para selecionar os alfabetizando pode levar à utilização de critérios baseados na proximidade – física e familiar –, excluindo aqueles que mais precisam e que mais podem se beneficiar do programa, critério recomendado pelo PBA. A idéia dessa avaliação é verificar quais as prioridades para seleção dos beneficiários que estão sendo utilizadas.

c) Grau de focalização.

Verificar se o Programa está atendendo às pessoas que mais precisam dele. Por exemplo, a aplicação de um teste cognitivo nas primeiras semanas do curso revelaria aqueles que já sabem ler e escrever e que, portanto, tendem a ser menos beneficiados pelo Programa.

II – Avaliação da demanda por alfabetização.

Buscar calcular a estimativa da demanda por alfabetização e entender porque alguns buscam ou se motivam para freqüentar cursos de alfabetização e outros não.

III – Avaliação da distribuição de recursos entre parceiros.

Essa avaliação busca saber qual a melhor combinação entre parceiros e público-alvo, de forma a que quem mais precisa, e mais pode se beneficiar com o Progra-

ma, seja atendido. Por exemplo, a escolha de diferentes parceiros implica diferentes capilaridades, tipos de metodologias e prioridades. Essa avaliação foi subdividida em duas outras:

a) Adequação das regras para repartição dos recursos.

Analisar em que medida os critérios ou regras existentes para a distribuição de recursos do Programa estão estabelecendo prioridades de maneira condizente com as características da demanda pelo seu serviço.

b) Distribuição atual dos recursos.

Verificar se a distribuição espacial dos recursos está acordo com a distribuição espacial das carências por cursos de alfabetização.

IV – Seleção local dos beneficiários.

Localmente, os beneficiários selecionados deveriam ser aqueles que mais precisam. Se uma parte dos alunos que frequenta o curso de AJA já sabe ler e escrever, é preciso compreender o viés presente no processo de seleção local. Para tanto, essa avaliação foi subdividida em três outras:

a) Adequação das regras para seleção local dos beneficiários.

Verificar com que formato o Programa chega aos parceiros. Essa avaliação também busca indicar a necessidade de se criar novas regras de seleção a partir da diversidade das realidades locais.

b) Processo de seleção local dos beneficiários.

Verificar se o processo de seleção local é o mais adequado, ou seja, se seleciona aqueles que podem se beneficiar mais do Programa.

c) Igualdade de oportunidade no processo de seleção local dos beneficiários.

O processo de seleção é igualitário ou alguns têm prioridade no atendimento?

V – Percepção dos beneficiários.

Essa avaliação busca trazer as impressões dos beneficiários sobre o Programa, e se subdivide em duas outras:

a) Percepção dos beneficiários sobre a relação entre os benefícios recebidos e o PBA.

Esta avaliação busca verificar se os beneficiários acreditam que aprendem com o curso de alfabetização.

b) Percepção sobre os beneficiários.

Muitos indivíduos tomam consciência de que não são alfabetizados ao frequentarem aulas de alfabetização; outros terminam o curso e não se sentem alfabetizados. O objetivo dessa avaliação é verificar tais percepções.

A tabela abaixo apresenta um mapa-resumo das Avaliações do programa

Tabela 2: Mapa de Avaliações do Programa Brasil Alfabetizado

Macrofunções	Funções	Avaliações
1. Mobilização de recursos	Volume de recursos	• Recursos federais • Recursos estaduais • Recursos municipais
	Sustentabilidade	
	Adequabilidade dos recursos	• Compatibilidade entre recursos e metas • Avaliação de adequabilidade do ritmo
2. Grau de eficiência	Entrega dos serviços contratador	
	Grau de utilização dos serviços oferecidos	
	Custo de produção	• Relação custo-qualidade dos serviços contratados • Eficiência na contratação dos serviços • Componentes de ineficiência
	Adequação dos custos administrativos	
	Igualdade de oportunidade no gasto	

(cont.)

Macrofunções	Funções	Avaliações
3. Grau de eficácia	Alfabetização	• Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos • <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> • <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> por tipo de serviço • <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> por tipo de beneficiário
	Impacto da alfabetização sobre o progresso escolar	• Continuidade educacional • Nível educacional finalmente atingido
	Condições de vida dos beneficiários	• Impactos de curto prazo • Impactos de médio prazo • Impactos de longo prazo da alfabetização
	Valor do Programa e da Alfabetização	
	Determinantes do impacto	• Adequação do Programa às necessidades dos beneficiários e sua importância para a alfabetização • Avaliação do grau de complementaridade
4. Seleção adequada aos beneficiários	Adequação ao perfil dos beneficiários	• Perfil dos beneficiários • Prioridades para seleção dos beneficiários • Grau de focalização
	Demanda por alfabetização	
	Distribuição de recursos entre parceiros	• Adequação das regras para repartição dos recursos • Distribuição atual dos recursos
	Seleção total dos beneficiários	• Adequação das regras para seleção local dos beneficiários • Processo de seleção local dos beneficiários • Igualdade de oportunidade no processo de seleção local dos beneficiários
	Percepção dos beneficiários	• Percepção dos beneficiários sobre a relação entre os beneficiários recebidos e o <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> • Percepção sobre os beneficiários

A Execução

Em dezembro de 2004, foi assinado o termo de cooperação entre o MEC e o Ipea, formalizando o trabalho conjunto. A primeira tarefa dessa cooperação foi a elaboração de um Mapa de Avaliação, tal qual descrito na segunda parte deste texto. Portanto, o desenho da avaliação só foi pensado depois da implantação do programa.

A essa época, o Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA) já estava implantado, mas em uma versão bem mais simplificada que a atual. Essa versão simplificada não trazia informações importantes, fato que dificultava o cálculo de uma amostra estatisticamente representativa. Por essa razão, já em 2004, uma das primeiras atividades desta equipe de avaliação foi incrementar o sistema, solicitando, aos parceiros, muitas novas informações.

No entanto, tais modificações foram feitas no meio do processo de preenchimento e, por essa razão, nem todos os cadastros continham as informações necessárias para o cálculo da amostragem. Outro problema era a questão do prazo para o preenchimento do SBA, que dependia do tipo de instituição parceira. Cada tipo de parceiro tem seu período de cadastro. Essa organização fazia com que o SBA demorasse muito para ser consolidado, atrasando assim os cálculos de amostragem.

Em 2004, foi realizado um primeiro pré-teste, com 256 alunos de 20 turmas. Com esses alunos, foram experimentados os testes cognitivos desenvolvidos pelo Ceale. Nesse pré-teste, foi utilizado um instrumento de aplicação individual, isto é, os pesquisadores aplicavam o teste em um aluno de cada vez. Esse método de aplicação se mostrou ineficiente por exigir muito tempo para sua realização. Para resolver esse problema, decidiu-se pelo desenvolvimento de um teste que pudesse ser aplicado coletivamente.

Em 2005, foi realizado um *workshop*, com duração de dois dias, com a presença de todas as instituições envolvidas no processo de avaliação do PBA. Nesse encontro, além da apresentação do Mapa de Avaliação, cada parceiro pôde expor e debater seu trabalho. Além disso, foram debatidas as 25 variáveis relacionadas à EJA inseridas no questionário da Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família. Essa inserção de questões ligadas à Educação na avaliação do Bolsa Família deve-se à hipótese de que os beneficiários são potenciais demandantes de cursos de alfabetização. Em 2005, na segunda quinzena de dezembro, foi realizado um novo pré-teste com o novo teste cognitivo, agora de aplicação coletiva. Além disso, foram testados os instrumentos socioeconômicos e de gestão. Esse pré-teste envolveu 625 alunos

distribuídos em 64 turmas. Esse momento permitiu, além de testar os instrumentos e colher novos dados, treinar os aplicadores.

No início de 2005, algumas das avaliações do mapa, descrito na segunda parte deste trabalho, começam a ser executadas: as avaliações de gestão, de demanda a partir de dados secundários, de impacto com dados secundários e de mobilização.

Também em 2005 a equipe de avaliação participou ativamente dos debates do redesenho do PBA.

Atualmente, a equipe de avaliação continua seus trabalhos em várias direções:

- 1º) Análise das perguntas sobre EJA acrescentadas ao Censo Escolar de 2005;
- 2º) Estudos do pré-teste de 2004 com dois objetivos: compreender o significado da pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples” e analisar os dados de gestão;
- 3º) Análise dos dados da Avaliação de Impacto do Bolsa Família, com o objetivo de calcular a demanda do Programa e a continuidade nos estudos dos alunos de AJA.

Quanto à resolução de 2006, ela foi divulgada mais cedo que as resoluções dos anos anteriores, fato que beneficiou a equipe de avaliação pois garantiu mais tempo para os preparativos das avaliações.

Considerações Finais

Como se verificou neste trabalho, desde o seu primeiro ano, o PBA vem sofrendo constantes redesenhos. Essas modificações tiveram e têm uma ligação direta com os resultados das muitas avaliações aqui apresentadas.

A principal função dos processos de monitoramento e avaliação é permitir a constante melhora dos programas. Nesse sentido, todo o esforço de avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* dá-se no sentido de aperfeiçoar cada vez mais as políticas de alfabetização no Brasil.

O ideal de uma avaliação é levar em conta o maior número possível de dimensões, de forma a tentarmos abarcar o maior número de funções, tal qual exposto no Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*. No entanto, nem sempre é possível concretizá-la tal qual planejado. Mesmo assim, este texto buscou evidenciar os esforços de dois anos e meio de árduo trabalho coletivo, realizado por várias instituições de pesquisa e pelo MEC/Secad.

Referências

- BARROS R.P.; MENDONÇA, R.S.P. Os determinantes da desigualdade no Brasil. *Texto para discussão Nº137*. Ipea, 1995.
- BARROS R.P.; MENDONÇA, R.S.P. Investimentos em educação e desenvolvimento Econômico. *Texto para discussão Nº525*. Ipea, 1997.
- HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de ; Azevedo, João Pedro (Orgs.) *Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: MEC/Unesco, no prelo (Série Avaliação, n.1; Coleção Educação para Todos, v. 18).
- HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de ; Azevedo, João Pedro (Orgs.) *Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004*. Brasília: MEC/Unesco, no prelo (Série Avaliação, n.2; Coleção Educação para Todos, v. 19).
- HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de ; Azevedo, João Pedro (Orgs.) *Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva*. Brasília: MEC/Unesco, no prelo (Série Avaliação, n.3; Coleção Educação para Todos, v. 20).
- HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de ; Azevedo, João Pedro (Orgs.) *Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006*. Brasília: MEC/Unesco, no prelo (Série Avaliação, n.4; Coleção Educação para Todos, v. 21).
- NETO, F. Anuatti; FERNANDES, Reynaldo. *Grau de Cobertura e Resultados Econômicos do Ensino Supletivo no Brasil*. 2000.

Mapeamento das Avaliações dos Parceiros do Programa Brasil Alfabetizado em 2005

Mônica Mariano¹

Um componente importante do *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) é o processo de avaliação. Além da avaliação coordenada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), já descrita no capítulo anterior, os parceiros do PBA são incentivados a realizar avaliações dos seus respectivos projetos. Esse esforço é, portanto, objeto de análise neste capítulo, a fim de que possamos conhecer a metodologia aplicada pelos parceiros.

O PBA pactua parcerias com quatro tipos diversos de instituições²: prefeituras, estados, instituições de ensino superior (IES) e organizações não governamentais (ONGs)³. Em 2003, primeiro ano do Programa⁴, o número de parceiros foi pequeno se comparado com o número de secretarias de Educação estaduais e municipais existentes e, também, com o potencial de crescimento junto às demais entidades, dada a baixa cobertura observada em 2003, conforme mostra o gráfico abaixo.

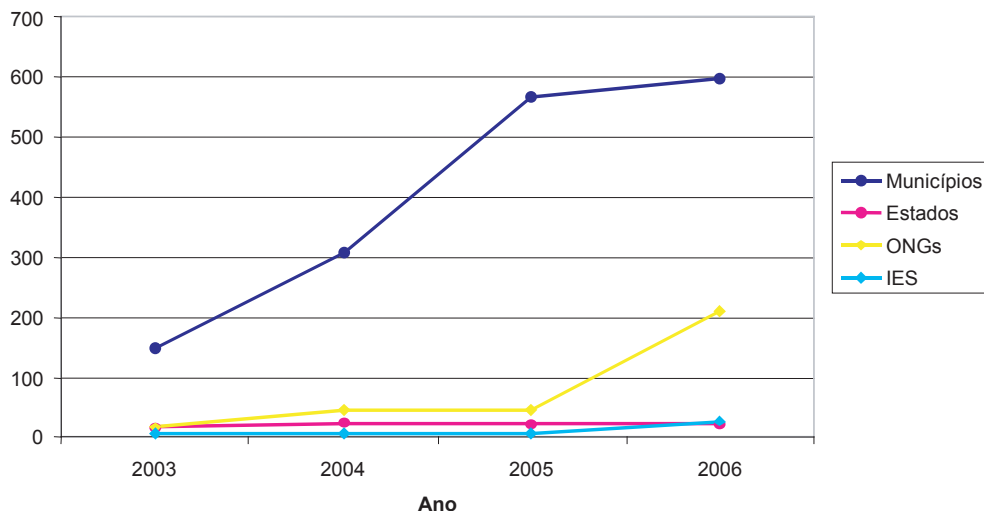
¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Brasília e consultora do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE/Secad/MEC).

² Uma prefeitura pode fazer uma parceria com uma ONG ou uma universidade federal e as duas juntas serem parceiras do PBA. As parcerias não são estanques.

³ Chamaremos ONGs todos os parceiros pertencentes ao que se entende como terceiro setor, ou seja, aquelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e de interesse público.

⁴ A Resolução, que estabelece os parâmetros para formalização das parcerias e distribuição dos recursos, foi publicada em 2003, mas as turmas de alfabetização, em sua maioria, iniciaram as atividades em 2004.

Gráfico – 1: Evolução do número de parceiros do PBA, segundo tipo de parceiro, por ano.



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado (SBA)⁵

Em 2005, o *Programa Brasil Alfabetizado* possuía 642 entidades parceiras, 1.966.132 alfabetizandos cadastrados, divididos em 105.220 turmas e 99.174 alfabetizadores, o que exigiu o investimento de R\$ 208,3 milhões.

Entre 2003 e 2004, o número de parceiros cresceu mais de 100%, aumento especialmente observável entre os municípios. Essa mudança pode ser creditada, em grande parte, às alterações relativas à temporalidade de seleção de parceiros e definição de metas de atendimento e cobertura, levadas a cabo em 2004. A partir desse ano, houve a publicação de duas resoluções: primeiramente, seria publicada uma Resolução destinada exclusivamente aos estados e municípios; após a definição das metas de atendimento e coberturas dos projetos apresentados pelas secretarias de Educação estaduais e municipais, era publicada outra Resolução, visando a pactuação junto às ONG's e instituições de ensino superior.

Apesar do crescimento expressivo do número de municípios participantes do PBA, eles não aparecem no *ranking* dos parceiros com maior número de alfabeti-

⁵ O SBA é um sistema de cadastro que detêm os dados de todos os parceiros, alfabetizados e alfabetizandos.

zandos atendidos, pois a maioria possui um número reduzido de turmas quando comparados a instituições com cobertura nacional e estadual.

Em 2005, dos maiores parceiros, 22 eram responsáveis por mais de mil turmas. Dentre eles, dois – Serviço Social da Indústria (Sesi) e Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – possuíam mais de dez mil turmas. Embora as ONGs não tenham crescido muito em termos de quantidade de parcerias, elas têm o maior número de turmas espalhadas pelo Brasil e, portanto, a maior cobertura.

Somando-se as turmas dos quatro maiores parceiros do terceiro setor – Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização Solidária (Alfasol), Alfabetização Através da Literatura (Alfalit) e Central Única dos Trabalhadores (CUT), teremos 28.018 turmas, perfazendo 26,63% do total. O Sesi tinha 14.018 turmas, a Alfalit 5.250, a Alfasol 5.227 e a CUT 6.523.

Avaliação e sua Importância

O processo de avaliação pode provocar incômodo nas instituições cujas ações estão sendo avaliadas, mas essa sensação é fruto da incompreensão da amplitude do seu significado, muitas vezes confundido com o de auditoria. Esse sentimento também é resultado, em larga medida, do quão recente são as avaliações de políticas públicas no Brasil. Avaliar é muito mais do que a aprovação ou reprovação de um projeto. Ela é a oportunidade que os atores envolvidos em um processo têm de refletir criticamente sobre seu trabalho, de forma aperfeiçoá-lo.

A avaliação de políticas públicas, programas e ações governamentais vem sendo cada vez mais difundida na última década. É uma peça fundamental do ciclo das políticas públicas, que funciona como instrumento de planejamento e gestão e permite tanto a correção dos rumos da execução de determinada política, ação ou programa, quanto o seu redesenho antes mesmo da implementação. Ela gera, portanto, importantes subsídios para que os gestores públicos possam tomar decisões nos diferentes níveis da administração pública federal.

Os objetivos gerais da avaliação são:

- a) *proporcionar maior transparência às ações de governo*: a avaliação fornece informações sobre o desempenho de programas, servindo como meio de prestação de contas à sociedade;

- b) *auxiliar a tomada de decisão*: a avaliação proporciona informações úteis à melhoria da qualidade das decisões relacionadas ao planejamento e à execução da ação governamental;
- c) *promover a aprendizagem e a disseminação do conhecimento nas organizações*: o processo de avaliação amplia o conhecimento dos gerentes e de suas equipes sobre o Programa. Para ser efetiva, deve ser compreendida como oportunidade de discussão entre todos aqueles envolvidos na implementação dos programas para a construção coletiva de soluções;
- d) *aperfeiçoar a concepção e a gestão dos programas*: a avaliação é um instrumento de gestão que tem a finalidade de assegurar o aperfeiçoamento contínuo dos programas e ações, visando a melhorar seus resultados, a alocação e o uso dos recursos públicos.

É importante, portanto, deixar claro, mais uma vez, que a avaliação é parte do ciclo da política pública e não se confunde com sua última etapa. As políticas públicas são dinâmicas, um processo contínuo de decisões e a avaliação tem o objetivo de subsidiar essas mudanças e decisões. A avaliação é, portanto, um componente estratégico desse ciclo.

O mapeamento aqui proposto não tem por objetivo policiar as ações de avaliação dos parceiros ou sequer de condenar aqueles que não as realizaram, mas conhecer e valorizar os esforços das instituições, de forma a incentivar cada vez mais esse tipo de ação. No entanto, é preciso deixar claro que este trabalho não trata em profundidade das avaliações dos parceiros, pois tem apenas a missão de mapear de que forma tais iniciativas foram implementadas durante o ano de 2005.

O PBA é descentralizado de incentivo a projetos de alfabetização e possui, além da avaliação central, as avaliações dos parceiros que são de fundamental importância para garantir a qualidade do Programa.

Antes de apresentarmos esse mapeamento, é preciso fazer considerações sobre como foi encarado o processo avaliativo de cada parceiro. Primeiramente, não foi imposto nenhum conceito de avaliação. Compreendemos que existem várias formas de avaliar, que implicam em diferentes escolhas metodológicas. O objetivo aqui foi captar qualquer atividade que os parceiros entendessem como uma avaliação.

É preciso informar, ainda, que não houve o acompanhamento das avaliações dos parceiros durante sua realização, uma vez que o questionário e as entrevistas foram aplicados exclusivamente ao final da execução do projeto de alfabetização e, portanto, depois de finalizados os processos avaliativos.

Também fará parte desta publicação o relato dos quatro maiores parceiros do terceiro setor, cujo total de turmas, como já foi mencionado, corresponde a 27,54% dos alfabetizando atendidos pelo PBA, no ano de 2005. Esses parceiros são: Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização Solidária (Alfasol) e Central Única dos Trabalhadores (CUT). Serão, portanto, relatadas quatro maneiras diferentes de avaliar. Por serem experiências mais estruturadas, os relatos desses parceiros podem servir de inspiração para novas experiências, por parte de todos aqueles que participam do PBA.

O Mapa

Para o mapeamento das experiências de avaliação dos parceiros, optou-se pelo desenvolvimento de um questionário (Anexo I), processo que envolveu um esforço coletivo entre as equipes do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (Daie) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), ambos pertencentes à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Depois de finalizada a parte de conteúdo do instrumento, ele foi enviado à equipe da Coordenação-Geral de Sistemas de Informação, que desenvolveu um sistema (enviado por *e-mail*) para que os parceiros selecionassem as respostas que refletiam a situação da sua instituição e as encaminhassem para um endereço eletrônico criado para este fim, o parceiropba@mec.gov.br. Para orientar o preenchimento desse questionário, foi elaborado um manual (Anexo II) que, por meio de fotos, apresenta todas as orientações necessárias.

O questionário de mapeamento, juntamente com o seu manual de preenchimento e um *e-mail* explicativo, foram enviados a todos os parceiros no dia 30 de agosto, com prazo de envio das respostas até o dia 18 de setembro. Cada instituição recebeu três *e-mails* com esse *kit*, um destinado ao endereço eletrônico geral da entidade, outro, ao do dirigente, e um terceiro para o coordenador pedagógico.

Essa repetição pretendia garantir que os 642 parceiros recebessem pelo menos um *kit*. Dentro da Secad, existe uma coordenação que, entre outras funções, é responsável por tratar da articulação do PBA com os seus parceiros; trata-se da Coordenação Geral de Alfabetização (CGAlfa). Como meio de fortalecer o papel de articulação dessa coordenação, optou-se por enviar os *kits* via CGAlfa, a coordenação que, como dito, tradicionalmente faz contato com os parceiros.

No dia 15 de setembro, os *e-mails* foram reenviados a todos os parceiros a fim de lembrá-los da importância das respostas. Nesse momento, obtivemos a informação de que parceiros não haviam recebido o instrumento. Também recebemos *e-mails* com dúvidas e problemas de preenchimento. Assim, o prazo para as respostas foi estendido até o dia 22 de setembro.

No período de 16 de setembro até 29 de setembro, houve um intenso contato, via *e-mail* e telefone, com os parceiros. Esses contatos tiveram como objetivo reenviar os instrumentos e tirar dúvidas em relação ao preenchimento e envio dos dados.

Recebidos os questionários, eles foram salvos em meio magnético e também impressos, para que suas informações fossem digitadas em um banco de dados que permitisse uma análise das avaliações das experiências locais.

O Questionário

O questionário (Anexo 1) pode ser dividido em 13 blocos ou temas para avaliação:

1- Estrutura física; contempla itens como a condição das salas de aula, banheiros, oferta de merenda, acesso às salas.

2- Material de apoio; foi considerado material de apoio todo o tipo de material usado pelo professor em sala de aula, do quadro negro a um projetor, passando por jornais, revistas, tintas etc.

3- Responsáveis técnico-pedagógicos; são os técnicos registrados no SBA como responsáveis pelas parcerias do PBA. Perguntamos pela avaliação da sua capacitação pedagógica e atuação como coordenadores.

4- Responsáveis pelas questões administrativas. Há parceiros com muitas turmas e nesses casos é comum haver um profissional que cuida das questões administrativas e outro que cuida das questões pedagógicas. Perguntamos pela capacidade de gestão desse profissional e sua atuação.

5- Alfabetizadores; questionamos se foram capacitados, se demonstram paciência, se dão aula de boa qualidade.

6- Alfabetizando; perguntamos se frequentam as aulas, chegam no horário, realizam as tarefas solicitadas.

7- Material didático; foi considerado como sendo livros, cartilhas e todo material instituído para uso cotidiano. Questionamos se esse material foi avaliado, como e por quem.

8- Formação inicial; questionamos se os alfabetizadores foram realmente capacitados, se o número mínimo de horas foi respeitado, se os temas trabalhados foram pertinentes.

9- Formação continuada; perguntamos se essas reuniões acontecem, com que periodicidade, se são proveitosas.

10- Perfil dos atores. Perguntamos se os parceiros procuraram saber quem e como são os alfabetizandos.

11- Continuidade educacional; perguntamos como e se é feito o acompanhamento dos alfabetizandos, depois de finalizado o curso.

12- Conseqüências da avaliação; as avaliações feitas tiveram algum impacto sobre o programa? Quais?

13- Avaliação do Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA). Questionamos se os parceiros avaliavam esse sistema? Como foi essa avaliação?

Para cada um desses temas, havia questões específicas sobre se ele foi avaliado pela instituição, se a avaliação foi externa ou interna, quem demandou a avaliação, quais foram os itens avaliados e por quem foram avaliados. No caso da instituição não ter avaliado alguma das temáticas, foi perguntada a razão de tal opção.

Para os itens 11 (continuidade educacional) e 12 (conseqüências da avaliação), foram elaboradas perguntas abertas. No primeiro caso, perguntamos como as instituições faziam o encaminhamento dos alunos para a EJA, após a finalização do curso.

Na temática “conseqüências da avaliação”, perguntamos pelo impacto da avaliação junto aos projetos.

No último bloco, perguntamos se as instituições realizaram alguma avaliação dos cadastros dos alfabetizadores, alfabetizandos e turmas.

As Entrevistas

Como estratégia para complementar as informações obtidas por meio dos questionários de mapeamento das avaliações do *Programa Brasil Alfabetizado* - PBA, em 2005, foram realizadas entrevistas. Essas se organizaram em uma amostra não representativa daqueles que responderam questionário.

Para o cálculo da amostra, foi estabelecida uma percentagem em torno de 10%, sendo esta quantidade estratificada por tipo de parceiro, ou seja, para cada tipo de parceiros extraiu-se uma amostra de 10%. No momento de escolher os entrevistados, também foi levada em conta a questão da territorialidade, de forma a termos representantes do maior número de Unidades de Federação possível. Em outras palavras, procuramos fazer a distribuição dos entrevistados da maneira territorialmente mais representativa possível.

Temos a clareza de que os resultados dessa amostra não podem ser generalizados para todos os parceiros do PBA, e este não é o objetivo. A intenção dessa amostragem foi apenas racionalizar a escolha daqueles que seriam entrevistados e aprofundar os conhecimentos sobre as avaliações dos parceiros.

Contabilizando o total de parceiros do PBA, em 2005, temos a seguinte divisão espacial:

Tabela 1 – Total de parceiros do PBA, segundo UF

UF	Total %	Total (N)
AC	0,47%	3
AL	1,56%	10
AM	0,62%	4
AP	0,47%	3
BA	8,41%	54
CE	0,93%	6
DF	1,09%	7
ES	1,09%	7
GO	1,25%	8
MA	4,52%	29
MG	18,07%	116
MS	0,62%	4
MT	1,25%	8
PA	7,79%	50
PB	2,34%	15
PE	4,83%	31
PI	4,67%	30
PR	5,45%	35
RJ	5,61%	36
RN	2,80%	18
RO	1,09%	7
RR	0,31%	2
RS	6,07%	39
SC	2,02%	13
SE	1,09%	7
SP	13,71%	88
TO	1,87%	12
Total Global	100,00%	642

Fonte: SBA, 2005

Das respostas que obtivemos no mapeamento, temos os seguintes números:

Tabela 2 – Respostas obtidas pelo mapeamento, segundo UF

UF	Total %	Total (N)
AC	0,70%	1
AM	0,70%	1
BA	6,99%	10
CE	1,40%	2
DF	3,50%	5
ES	0,70%	1
GO	0,70%	1
MA	2,80%	4
MG	16,08%	23
MS	0,70%	1
MT	1,40%	2
PA	3,50%	5
PB	2,10%	3
PE	1,40%	2
PI	1,40%	2
PR	9,09%	13
RJ	9,09%	13
RN	2,80%	4
RO	0,70%	1
RS	8,39%	12
SC	3,50%	5
SP	21,68%	31
TO	0,70%	1
Total Global	100,00%	143

Fonte: Mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Dividindo, por tipo de parceiro, as respostas obtidas no mapeamento, temos os seguintes números.

Tabela 3 – Respostas obtidas no mapeamento segundo o tipo de parceiro

Tipo de parceiro	Total
Estado	7
IES	3
Ong	20
Prefeitura	113
Total Global	143

Fonte: Mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Fazendo o cruzamento entre o tipo de parceiro e o estado de origem das instituições, construímos a seguinte amostragem com, em torno de, 10 % dos respondentes do mapeamento:

Tabela 4 – Parceiros entrevistados, por tipo, segundo UF

UF	Estado	IES	Ong	Prefeitura
AC	1			
AM				1
BA				1
CE			1	
ES				1
GO			1	
MG		1		1
MS	1			
PA				1
PR				1
RJ		1		
RN			1	1
RO				1
RS				1
SC				1
SP				1
TO				1
Total	2	2	3	12

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Como se pode perceber, foram realizadas 19 entrevistas, divididas por tipos de parceiros e Unidade da Federação. Procurou-se contemplar o maior número de UFs possível.

A sistemática das entrevistas foi a de uma conversa informal gravada por meio de um sistema “viva-voz”. Os entrevistados foram os responsáveis técnico-pedagógicos de cada instituição, cujos nomes estavam registrados no Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA).

No início de cada conversa, foi feita menção ao questionário de mapeamento de avaliações enviado em 30 de agosto de 2006 e que a conversa seria um aprofundamento deste mesmo questionário. Os temas centrais das entrevistas foram:

- 1º) a descrição dos métodos de avaliação de cada instituição;
- 2º) tendo-se a possibilidade de realizar uma avaliação ideal, como esta seria.

A intenção era perceber como cada instituição pensa o conceito de avaliação, a partir das suas ações de avaliação.

Inicialmente é preciso deixar claro que o PBA possui uma grande diversidade de parceiros. Há desde ONGs com mais de dez mil turmas e capilaridade nacional, até pequenos municípios com uma única turma. Essa enorme diversidade se reflete nas possibilidades de avaliação e, portanto, nas respostas obtidas nas entrevistas. Procuramos não identificar de nenhuma forma às instituições entrevistadas e aproveitar igualmente a contribuição de todas, na compreensão de como os parceiros pensam e fazem avaliação.

Antes de apresentarmos “como” os parceiros avaliam, é interessante ter acesso a alguns dos exemplos de “conceitos” de avaliação fornecidos por essas instituições nas entrevistas. Essas percepções nos ajudarão a compreender um pouco mais os dados fornecidos pelo questionário.

Quando questionados acerca de como é a avaliação na sua instituição, obtivemos respostas das mais distintas. Entre elas destacamos algumas: *“Avaliação é uma conversa feita junto com a festa de encerramento”* e avaliar *“é testar o conhecimento da pessoa”*. Acerca dessa última definição, foram encontradas diversas variações, demonstrando que muitos dos nossos parceiros reduzem a avaliação a um teste cognitivo que comprovaria ou não o aprendizado do alfabetizando.

Além dessa definição, encontramos outras mais ricas: *“É o termômetro para avaliar a qualidade do nosso trabalho”*. É o *“diagnóstico para que se possa*

avançar e superar as dificuldades que se tem. Quando a gente avalia o aluno, a gente está avaliando o nosso trabalho. Quando o aluno está com dificuldades, talvez as dificuldades estejam na postura do professor, na maneira como ele apresenta as atividades ao aluno. A avaliação é um ponto de partida, está-se avaliando como se vai proceder dali em diante”.

Apesar da postura tradicional focada unicamente no aluno, esta definição já nos permite ver que a avaliação é interpretada positivamente como um mecanismo de detectar problemas e propor melhorias e não só como um mecanismo para “medir” conhecimentos.

Para outra instituição, a avaliação é *“o momento em que se vê os pontos positivos e negativos e como se pode estar melhorando isso. Eu vejo como um momento de reflexão, analisar o que está bom e o que está ruim e que caminho eu vou seguir. A sua prática modifica a partir da avaliação que você faz.”*

Nesta última definição, mais uma das utilidades da avaliação foi apresentada: a possibilidade de apontar melhores caminhos a serem seguidos. Esse entrevistado apresentou uma utilidade prática e imediata para a avaliação: subsidiar a mudança, a melhoria.

Outra definição trazida pelos entrevistados: *“A gente observa, faz análises, é uma análise a partir de pontos que são trabalhados... Analisar a necessidade do projeto dentro do contexto, o que ele vai proporcionar para a comunidade, em que ela (comunidade) pode conseguir avançar a partir desse projeto, em que a comunidade vai se beneficiar. E depois se o que está sendo proposto está alcançando mudanças. Para isso, um questionário poderia ser interessante com todos os professores, alunos, comunidade, além da avaliação dos alunos.”*

Essa definição de avaliação se mostra bastante completa, pois traz como primeiro elemento a necessidade da execução do projeto e das benesses que ele pode trazer. Depois de aprovadas essas etapas iniciais, o entrevistado propõe ainda que se avalie a efetividade do programa, ou seja, se está sendo cumprido o que foi planejado. Para esse processo, o nosso entrevistado propõe ainda a participação de toda a comunidade além dos personagens envolvidos diretamente no projeto. Essa última proposta é bastante inovadora e a ainda se mostra um desafio em grande parte dos processos de avaliação.

Como último exemplo, há um parceiro que define a avaliação como sendo algo que *“acompanha o projeto para ver se está dando certo, para ver os avanços, para ver onde nós falhamos, corrigir os erros, é uma parte do próprio pro-*

jeto...”. Esse entrevistado reconheceu que os processos avaliativos são inerentes, fazem parte do projeto, não são uma etapa estanque que não se relaciona com outros momentos.

Serão apresentados agora os dados obtidos com o questionário complementados com alguns trechos das entrevistas.

Os Dados

Das 642 entidades parceiras para as quais enviamos o questionário, recebemos respostas de 159, ou seja, 24,76%. Como a distribuição de turmas entre parceiros é muito desigual, não se sabe quantas turmas estão representadas nesses quase um quarto dos participantes.

Com relação ao tipo de parceiros, a divisão deu-se da seguinte forma:

Tabela – 5

Tipo de parceiro	% sobre o total de parceiros do PBA	% sobre o total de respostas do mapeamento
Municípios	88,30	74,56
Estados	3,42	3,21
ONGs	7,32	14,10
IES	1,05	5,13
Total	100	100

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Dos 13 temas avaliáveis, obtivemos os seguintes resultados gerais (em %):

Tabela – 6

Tema avaliado	Avalia	Não Avalia	Não respondeu
Estrutura física	79,11	17,73	3,16
Material de apoio	8,86	87,34	3,80
Responsáveis técnicos pedagógicos	82,39	14,47	3,14
Responsáveis pelas questões administrativas	59,75*	20,13	7,55
Alfabetizadores	87,42	5,66	6,92
Alfabetizandos	86,79	12,58	0,63
Material didático**	78,62	9,43	11,95
Formação inicial	93,08	5,03	1,89
Formação continuada	86,16	12,58	1,26
Perfil dos alfabetizandos	94,90	5,10	0
Continuidade da educacional	91,19	6,92	1,89

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

* Da porcentagem presente na tabela, foram excluídos 12,58% dos respondentes que afirmaram não possuir responsáveis pelas questões administrativas.

** Quanto ao uso de material didático, 86,16% dos respondentes afirmam usar material didático, 11,32% afirmam não usar e 2,52% não responderam. A porcentagem expressa na tabela excluiu os 11,32% que afirmaram que não usam esse tipo de material.

Dos temas avaliados, o material de apoio foi o menos avaliado e o perfil dos alfabetizandos foi o mais considerado. Esse baixo interesse em relação ao material de apoio provavelmente se deve ao fato de que os parceiros não os detêm. Como o Programa não prevê o financiamento deste tipo de material, é possível que a maioria dos parceiros não os possua. Quanto ao fato do perfil dos alfabetizandos ter sido o item mais avaliado, a hipótese levantada é que os parceiros estão convencidos que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o aluno e que é preciso conhecer sua realidade para que os cursos sejam um reflexo dela. A alfabetização precisa se “adequar” ao aluno e não o aluno a ela.

Estrutura Física

Quando questionados sobre as avaliações acerca da estrutura física, 79,11% dos respondentes afirmaram fazer esse tipo de avaliação, 17,73% afirmaram não avaliar e 3,16% não responderam. Para os quase 18% dos que não realizaram essa avaliação, perguntamos a razão e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela – 7

Razão para não avaliar a estrutura física	%
Falta de recursos financeiros	30,43
Falta de tempo da equipe	30,43
Falta de recursos humanos	26,09
Outros	26,09
Falta de dados	13,04

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Essa pergunta permitia múltiplas respostas e, por isso, algumas instituições apresentaram mais de uma razão para não avaliar a estrutura física. A categoria “outros” obteve uma porcentagem razoável de respostas, 26,09%. Dentro dessa categoria, destacam-se aqueles que não viram necessidade para esse tipo de avaliação (40%).

Dos 79,11% que afirmaram avaliar a estrutura física, a absoluta maioria, 96,12%, realizou avaliações internas, que normalmente implicam em menos custos e em menor resistência por parte das instituições avaliadas. Outra vantagem desse tipo de avaliação é que seus resultados circulam mais facilmente pelo fato das informações serem sistematizadas dentro das instituições.

Em relação aos demandantes dessa avaliação, ou seja, aqueles que solicitaram e que se interessam pelos resultados específicos desse item, três foram os mais citados: os coordenadores, com 70,77%; as secretarias municipais de Educação, com 68,46%; e os alfabetizadores, com 58,46%. É importante lembrar que essa questão permitia múltiplas respostas.

Em relação aos itens avaliados na estrutura física, foi oferecida aos respondentes uma vasta lista com itens relacionados ao tema, para que eles pudessem apontar aqueles considerados nas suas avaliações. A partir dessas formações, chegamos aos seguintes dados:

Tabela – 8

Itens considerados na avaliação	%
Adequação das salas de aula ao nº de alfabetizandos	99,24
Iluminação das salas de aula	96,95
Acessibilidade	93,75

(cont.)

Itens considerados na avaliação	%
Segurança	93,44
Ventilação das salas de aula	93,08
Conservação das salas de aula	93,08
Adequação das carteiras para jovens e adultos	90,00
Uso das carteiras individuais ou mesas coletivas	85,94
Conservação das carteiras	85,38
Transporte/vale-transporte	60,34***
Limpeza dos banheiros	93,28**
Existência de banheiros	97,67**
Cozinha	57,50*****
Biblioteca/sala de leitura	70,83*
Alimentação	67,65****

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

* 42,4% daqueles que fizeram avaliação de estrutura física não oferecem bibliotecas ou salas de leitura e, portanto, foram excluídos das contagens dessa tabela.

** 2,33% daqueles que fizeram avaliação de estrutura não possuem banheiros e, portanto, foram excluídos das contagens dessa tabela.

*** 53,93% daqueles que fizeram avaliação de estrutura não disponibilizam transporte ou vale-transporte e, portanto, foram excluídos das contagens dessa tabela.

**** 46,52% daqueles que fizeram avaliação de estrutura não fornecem alimentação e, portanto, foram excluídos das contagens dessa tabela.

***** 31,03% daqueles que fizeram avaliação de estrutura não possuem cozinha e, portanto, foram excluídos das contagens dessa tabela.

Como podemos perceber, a partir dos dados expressos na tabela acima, os itens mais avaliados foram a adequação das salas ao número de alfabetizandos (99,14 %), a iluminação das salas de aula (99,24%) e a acessibilidade (93,75%), o que indica preocupação com o acesso à sala de aula e com as condições mínimas de permanência nesse ambiente.

Por outro lado, mesmo retirando aqueles que não fornecem esses serviços, os itens menos avaliados foram a cozinha (57,70%), o transporte (60,34%), a alimentação (67,65 %) e a biblioteca/sala de leitura (70,83%). Esses três primeiros itens estão fortemente ligados à permanência dos alunos nos cursos. Principalmente em comunidades mais carentes, o transporte e o fornecimento de alimentação são importantes estímulos à permanência e, portanto, têm impacto importante sobre a evasão.

Quanto à biblioteca ou sala de leitura, fica a lembrança de que um ambiente adequado é mais um estímulo para que os neoleitores pratiquem seu aprendizado, criando um hábito fundamental para a preservação⁶ das habilidades e competências

⁶ Inúmeros estudos, como os presentes no livro *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*, de autoria de Magda Soares, comprovam a tendência à perda dos efeitos da alfabetização ao longo do tempo, quando esse aprendizado não é utilizado constantemente.

conquistadas durante o processo de alfabetização, a leitura. Além desses itens, encontramos na categoria “outros” menções à avaliação do laboratório de informática e ao local de armazenamento da merenda.

Como podemos verificar, a estrutura física de funcionamento das turmas foi preocupação recorrente entre os coordenadores e secretarias de Educação, que não só se preocuparam em demandar essa avaliação como convidaram uma equipe para executar as tarefas. Essa informação foi confirmada nas entrevistas onde foram descritas visitas às turmas e às escolas ou casas, antes e durante as aulas, de forma a verificar o estado da infra-estrutura oferecida.

Quando questionados acerca de quem avaliou as estruturas físicas, 86,2% disseram que foram os coordenadores, 49,06% disseram que foram os alfabetizadores e 29,01% que foram os alfabetizandos.

Encontramos ainda 18,32% que disseram que os diretores eram os executores das avaliações e 16,03% que apontaram os profissionais do ensino (secretários, serventes, merendeiros). Encontramos ainda indicações das secretarias de Educação (municipal e estadual) e aos supervisores educacionais. Percebe-se, mais uma vez, que o principal beneficiário da política e talvez maior usuário da estrutura física foi quem menos o avaliou. Veremos, ao longo desta análise que os alfabetizandos, apesar de serem o cerne do programa, têm pouca participação nos processos de avaliação.

Material de apoio

Entendemos por material de apoio tudo o que é utilizado em sala de aula para auxiliar o aprendizado, do quadro de giz à internet. Inicialmente, perguntamos se os materiais de apoio foram avaliados e, surpreendentemente, descobrimos que apenas 8,86% dos parceiros respondentes avaliam esse quesito. Essa falta de atenção das avaliações a esse item pode indicar dois caminhos: primeiro, que esses materiais não são considerados importantes, e, segundo, que as instituições não possuem esses materiais.

A principal razão alegada para essa ausência de avaliação foi a falta de recursos financeiros (55,56%). Podemos também inferir que esta falta de recursos financeiros também se aplique à compra de material de apoio, já que o programa não faz esse financiamento. A falta de recursos humanos (22,22%) e a falta de dados (11,11%). Encontramos ainda menções ao fato de que já se conhecia a realidade e que, portanto, não havia necessidade desta avaliação (22,22%).

Das poucas instituições que realizaram essa avaliação, a demanda partiu, principalmente, de coordenadores (79,72%) e alfabetizadores (69,23%), que são aqueles que precisam diretamente do material.

Tabela – 9

Material	Foi avaliado %	Não possui %
Quadro de giz	96,64	0,0
Mural	90,32	3,23
Televisão	60,71	24,29
Vídeo	58,16	26,95
Material dourado ⁷	41,61	32,12
Ábaco	34,59	36,84
Quadro de pincel	29,50	42,45
Calculadoras	22,63	34,31
Retroprojektor	21,74	50,00
Computador	21,05	45,86
Acesso à internet	12,31	48,46
Projektor de slides	11,11	55,56

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Na categoria “outros” encontramos ainda referência a alfabeto móvel, dominó com as quatro operações, jornais, revistas, sucata, tesoura, cola e vários tipos de papel. Nos itens mais avaliados encontramos o quadro de giz (96,64%), o mural (90,32%) e a televisão (60,71%), instrumentos usados tradicionalmente nas aulas.

Entre os menos avaliados estão as tecnologias mais recentes, e por isso mais caras e também menos presentes nas aulas de alfabetização. Das que possuem, apenas 12,31% das instituições avaliaram o acesso à internet e 21,05%, o uso de computadores.

É preciso destacar ainda que 48,46% dos respondentes não possuem acesso à internet, e 45,86% não têm computadores. O material de apoio mais universal continua sendo o quadro de giz, presente em 100% das instituições respondentes.

⁷ O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, composto por cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos. Este material é de grande importância na numeração e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão.

Os avaliadores do material de uso em sala de aula foram, majoritariamente, aqueles que os utilizam, os coordenadores (89,19%) e os alfabetizadores (73,57%). Por outro lado, apenas 35,71% afirmaram que os alfabetizandos avaliaram o material de apoio. É preciso ressaltar que é de suma importância que não só educadores, mas também educandos participem ativamente dos processos de avaliação.

Responsáveis Técnico-Pedagógicos

Responsável técnico-pedagógico é o nome dado àquele que responde pelo PBA em um determinado estado, município, ONG ou IES. Esses técnicos, cujos nomes estão registrados no Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA), são os responsáveis pelo envio dos relatórios de monitoramento e avaliação exigidos pelo MEC.

Dos respondentes, 82,39% afirmaram avaliar seus responsáveis técnico-pedagógicos. Essa avaliação foi, em sua maioria, demandada pelos coordenadores (89,29%), alfabetizadores (73,57%) e secretarias municipais de Educação (66,42 %).

Por outro lado, dos 14,47% que afirmaram não fazer esse tipo de avaliação, 41,18% apresentaram como razão a falta de recursos humanos e 23,53%, a falta de tempo da equipe.

Dos 82,39% que avaliaram seus responsáveis técnicos pedagógicos, a maioria, 93,8%, afirmou ter realizado avaliações internas. Em seguida, foi oferecida aos respondentes uma lista de itens para verificar aqueles que foram considerados nas avaliações. Dessa forma, obtivemos os seguintes dados:

Tabela – 10

Quesito	% que considerou na avaliação
Relação com os alfabetizadores	100
Preocupação com a continuidade	99,28
Disponibilidade para atender os alfabetizadores	98,56
Formação acadêmica	98,55
Participação na formação inicial	98,54
Participação na formação continuada	97,79
Articulação com gestores locais	97,01
Hábitos de leitura	94,57
Relação com os alfabetizandos	91,73
Carga horária no programa	90,37

(cont.)

Quesito	% que considerou na avaliação
Disponibilidade para atender os alfabetizandos	89,71
Carga horária fora do Programa	74,62
Já fez pesquisa na área de Educação	61,07
Faz pesquisa na área de Educação	60,48

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Na categoria “outros”, encontramos ainda referências à “experiência em EJA” (10,52 %), “experiência anterior em Educação” (7,89 %) e “participação em movimentos sociais” (5,26%).

Dos itens avaliados, os mais presentes e, portanto, considerados mais importantes pelas instituições, foram a relação com os alfabetizadores (100%), a preocupação com a continuidade dos estudos dos alfabetizandos (99,28%), a disponibilidade para atender os alfabetizadores (98,56%) e a formação acadêmica (98,55%).

Por outro lado, os itens menos avaliados foram se já “fez pesquisa em Educação” (61,67%), se “faz pesquisa em Educação” (60,48%) e a “carga horária fora do Programa” (74,62%). Esses dados nos informam que, embora “tempo para receber os alfabetizadores” e “formação acadêmica” sejam itens considerados importantes, os respondentes não se preocuparam muito em incluir, nos itens dessa formação acadêmica, a pesquisa em Educação e, da mesma forma, não avaliaram muito a carga horária fora do Programa. No entanto, a carga horária fora do Programa é fundamental para que se tenha a noção de quanto tempo pode ser dedicado ele.

Esses técnicos pedagógicos foram avaliados pelos alfabetizadores (73,13%) e pelos alfabetizandos (17,91%), mas também encontramos referências aos coordenadores (8,08%) e às secretarias municipais e estaduais de Educação (22,22%).

Também questionamos se foi realizada alguma avaliação de satisfação em relação aos responsáveis técnico-pedagógicos e, 69,70% dos que realizam avaliações sobre esses profissionais fizeram avaliações de satisfação.

Essa avaliação de satisfação foi respondida, em sua maioria, por alfabetizadores (84,95%), mas também foram encontradas várias menções às secretarias municipais e estaduais de Educação (10,2%) e aos coordenadores (10,52%).

Nas entrevistas, encontramos informações um pouco diferentes em relação à avaliação dos coordenadores; a grande maioria afirmou ser avaliada informalmente pelos alfabetizadores no momento da formação continuada e que não havia qual-

quer tipo de avaliação realizada pelos alfabetizandos em relação aos coordenadores. Também foi mencionada, em alguns casos, a existência de relatórios de auto-avaliação dos coordenadores e alfabetizadores.

De forma geral pode-se dizer que ações descritas nas entrevistas mostram que as avaliações foram realizadas em conversas informais, sem a mediação de um instrumento quantitativo ou qualitativo que pudesse armazenar as informações tratadas.

A existência do mecanismo mais formal de avaliação encontrado na maioria das entrevistas foi o “relatório” que, pela descrição dos entrevistados, é um conjunto de impressões dos seus autores sobre as formações iniciais, rendimentos das turmas ou atuação dos coordenadores. Quando questionados acerca da destinação desse material, a maioria nos informou que eram arquivados juntamente com as produções dos alfabetizandos ou enviados ao MEC.

Responsáveis pelas Questões Administrativas

Das entidades respondentes, 12,13% afirmaram que não possuíam responsáveis pelas questões administrativas e 7,55% não responderam essa questão. Acreditamos que os parceiros que não possuem esses técnicos sejam aqueles com poucas turmas, em que o responsável técnico-pedagógico acumula as duas funções. Dos que possuem tais técnicos e responderam essa questão, 74,8% afirmaram que avaliaram esse profissional. Desses, 93,81% fizeram avaliações internas, tipo que parece ser a tendência dos respondentes.

Dos que não realizaram essa avaliação, 42,56% alegaram que não a realizaram por falta de recursos humanos, 13,79% por falta de recursos financeiros, 10,34% por falta de tempo e 10,34% por falta de dados.

A avaliação foi demandada principalmente pelos alfabetizadores (49,56%) e pelos coordenadores (37,26%) e executada por alfabetizadores (65%) e alfabetizandos (16,51%). Encontramos ainda referências aos coordenadores e secretarias de educação como avaliadores dos responsáveis pelas questões administrativas. Novamente percebemos uma participação exígua dos alfabetizandos. Embora se tenha consciência das dificuldades dessa participação, já que os alunos não poderiam responder a um questionário, reiteramos a importância da sua participação.

Dos itens consideráveis em uma avaliação acerca dos responsáveis por questões administrativas foram observadas as seguintes características:

Tabela – 11

Item avaliado	% dos que avaliaram
Relação com o coordenador pedagógico	98,11
Capacidade de gestão	94,29
Relação com os alfabetizadores	93,40
Disponibilidade para atender alfabetizadores	90,74
Carga horária no Programa	86,54
Já trabalhou como administrador na área de Educação	83,18
Relação MEC/FNDE	82,08
Formação acadêmica	81,48
Disponibilidade para atender alfabetizandos	77,80
Já trabalhou como administrador	75,47
Relação com os alfabetizandos	72,38
Carga horária fora do Programa	69,52

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

As características mais valorizadas nas avaliações foram: a relação com o coordenador pedagógico (98,11%), a capacidade de gestão (94,29%) e a relação com os alfabetizadores (93,40%). Por outro lado, as menos valorizadas foram a carga horária fora do Programa (69,52%), a relação com os alfabetizandos (72,38%) e se já trabalhou como administrador (75,47%).

Mais uma vez a carga horária fora do Programa não parece ser uma grande preocupação por parte das instituições parceiras. Por outro lado, o fato de apenas 72,38% ter avaliado a relação desses técnicos com os alfabetizandos e 93,40% terem avaliado a relação desses com os alfabetizadores pode revelar uma postura tradicional, onde educadores e técnicos são o centro do processo educacional, e não os educandos.

Além desses itens, perguntamos aos que avaliaram os responsáveis pelas questões administrativas quantos fizeram avaliações de satisfação desses profissionais. Desses, 76,58% afirmaram que as fizeram e que essas avaliações foram respondidas pelos alfabetizadores (75,61%) e pelos alfabetizandos (18,29%). Encontramos também, dentro da categoria “outros”, referências aos coordenadores (30,27%) e às secretarias de Educação (18,53 %).

Alfabetizadores

Os alfabetizadores são elementos chave dentro do PBA e essa importância é refletida no número de avaliações: foram avaliados por 87,42% das instituições respondentes. Dessas, 95,89% realizaram avaliações internas. Essas avaliações foram, em sua maioria, demandadas por coordenadores (77,55%), secretarias municipais de Educação (59,18%) e pelos próprios alfabetizadores (35,77%).

Dos 5,66% que não realizaram nenhuma avaliação com relação aos alfabetizadores, 25% alegaram falta de tempo da equipe, 12,5%, alegaram falta de recursos financeiros, 12,5% falta de recursos humanos e 12,5%, falta de dados.

Oferecemos àqueles que avaliaram seus alfabetizadores uma extensa lista de itens e perguntamos quais das características foram considerados nas avaliações. Dessa forma, obtivemos os seguintes dados:

Tabela – 12

Característica avaliada	%
Disponibilidade de tempo para formação inicial	99,33
Disponibilidade de tempo para formação continuada	99,33
Utilizam materiais didático e paradidático	98,66
Relação alfabetizador/alfabetizando	98,65
Buscam orientação com os coordenadores	97,30
Visão do docente sobre os alfabetizando	96,62
Faz parte da comunidade	91,03
Hábitos de leitura	86,52
Experiência em docência	81,63
Formação acadêmica	73,97
Opinião do docente sobre a bolsa	73,94
Experiência em EJA	71,92
Carga horária fora do Programa	69,66
Experiência de pesquisa na área de Educação	36,81

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Como podemos observar, os alfabetizadores foram foco de muitas avaliações, além de serem avaliados por quase 90% das instituições respondentes. A maior parte dos quesitos de avaliação teve uma alta porcentagem de respondentes. Os itens

mais presentes foram a disponibilidade para formação inicial (99,33%), a disponibilidade para a formação continuada (99,33%), a utilização de material didático e paradidático (98,66%) e a relação com os alfabetizandos (98,65%).

Essa preocupação com o tempo disponível é fruto do princípio freireano⁸ que diz que o educador está em constante formação. No caso do PBA, como não há exigência de formação na área de Educação para se candidatar a alfabetizador, as formações inicial e continuada são de suma importância para melhorar a qualidade do processo de alfabetização.

Por sua vez, os menos avaliados foram a experiência em pesquisa na área de Educação (36,81%), a carga horária fora do Programa (69,66%) e experiência em EJA (71,62%).

Os avaliadores dos alfabetizadores foram, em sua maioria, os coordenadores (95,33%) e os alfabetizandos (26%). Também encontramos menção às secretarias municipais e estaduais de Educação (34,95%). Mais uma vez, percebemos uma exígua participação dos alfabetizandos, mais grave nesta avaliação, pois os avaliados são os alfabetizadores.

Além de todos esses quesitos, perguntamos às instituições se elas fizeram alguma avaliação de satisfação em relação aos alfabetizadores. Das respondentes, 80,82% afirmaram que sim, e que essa avaliação foi realizada, em sua maioria, pelos coordenadores (89,08%) e pelos alfabetizandos (47,06%). Na categoria “outros”, novamente encontramos menções às secretarias municipais e estaduais de Educação (43,79 %). Esse foi o item em que percebemos maior participação dos alfabetizandos.

A avaliação dos alfabetizadores foi tema recorrente também nas entrevistas. Neste caso, foi necessário perguntar claramente se estes eram avaliados e por quem eram avaliados. Todos os responsáveis técnico-pedagógicos entrevistados afirmaram avaliar os alfabetizadores sob sua responsabilidade por meio de visitas às salas de aulas e nas conversas durante os encontros de formação continuada. A formação continuada é estruturada em encontros periódicos previstos na estrutura do PBA e que, além de formar, também funcionariam como um mecanismo de controle sobre os alfabetizadores. Também foi mencionada, em alguns casos, a existência de relatório de auto-avaliação de autoria dos alfabetizadores. Por outro lado, também foram encontrados coordenadores preocupados com a formação dos alfabetizadores: alguns entrevistados afirmaram que incentivam seus alfabetizadores a cursar ensino superior já que a formação inicial é considerada muito curta.

⁸ Paulo Freire foi um educador brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da Educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

Apesar das informações presentes nos questionários, nas entrevistas percebemos que na avaliação dos alfabetizandos em relação aos alfabetizadores a ocorrência é rara e retratada com uma sistemática informal: durante a visita dos coordenadores, os alfabetizandos seriam estimulados a expressar oralmente seu grau de satisfação em relação aos alfabetizadores. Houve ainda a menção de um caso em que, quando os alunos reclamam de um alfabetizador, ele é chamado a repensar seu posicionamento e se o problema persistir ele pode ser substituído.

Alfabetizandos

Quanto aos alfabetizandos, 87,34% das instituições respondentes afirmaram realizar avaliações; dessas, 96,27% foram avaliações internas, solicitadas, majoritariamente, pelos alfabetizadores (79,43%), coordenadores (77,30%) e secretarias municipais de Educação (48,94%). Desconhecemos a estrutura dessas avaliações mas sabemos que elas se referiam as funções realizadas pelo profissional, em outras palavras, não se tratavam de avaliações de aprendizagem.

Também questionamos aos 12,66% que não realizaram avaliações dos alfabetizandos a razão para a não efetivação desse levantamento. Dos respondentes, 37,5% afirmaram que falta de tempo da equipe foi a principal razão e 18,75% afirmaram que foi a falta de recursos humanos. Argumentar falta de tempo da equipe como justificativa para a não realização das avaliações pode indicar que a avaliação ainda é compreendida como um trabalho “extra”, fora das atividades normais do projeto.

Em relação aos que realizaram avaliações dos alfabetizandos, novamente disponibilizamos uma extensa lista de itens e pedimos que fossem marcados aqueles que foram questionados na avaliação. Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela – 13

Item considerado na avaliação	%
Freqüência/pontualidade	96,40
Motivação para continuar os estudos	94,96
Evasão	88,81
Relação com alfabetizador	87,86
Relação com os colegas	87,14
Hábitos de leitura	77,04
Hábitos de escrita	77,04

(cont.)

Item considerado na avaliação	%
Rematrícula	73,33
Perfil socioeconômico	71,74
Relação com o coordenador	63,77
Disponibilidade de espaço/mesa de leitura*	59,85
Existem livros em casa	58,09
Acesso a lazer	51,52
Uso de tecnologias **	38,52
Escolaridade de pai e mãe	37,04
Foram observados casos de discriminação de idade	26,52
Foi observada incidência de discriminação	23,48
Foi observada ocorrência de discriminação de gênero	20,30

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

* Não foi especificado se esse espaço para leitura seria na casa do alfabetizando, na escola ou em uma biblioteca, por exemplo.

** Considerou-se uso de tecnologias o uso de qualquer facilidade eletrônica, seja uma calculadora, uma máquina de banco ou um computador.

Os itens mais considerados na avaliação dos alfabetizando foram a frequência e a pontualidade (96,40%), a motivação para continuar os estudos (94,96%) e a evasão (88,81%). Os itens menos considerados foram a ocorrência de discriminação de gênero (20,30%), a incidência de discriminação (23,48%) e os casos de discriminação de idade (26,52%).

Esses dados revelam a pouca preocupação dos respondentes com uma temática de suma importância para a Educação: a diversidade. Não estar atento à discriminação é não enxergar a diversidade entre os alunos e a necessidade de valorizar essas diferenças

Outro item pouco investigado foi a escolaridade dos pais; apenas 37,04% dos que realizaram avaliação dos alfabetizando questionaram o nível de escolaridade dos pais. Estudos⁹ comprovam o forte impacto do nível de escolarização dos pais sobre a escolaridade dos filhos. Da mesma forma, esse dado nos permite inferir sobre a persistência intergeracional ou não da condição de alfabetismo. Neste sentido o PBA é de suma importância no sentido de quebrar o ciclo de analfabetismo e pobreza que se estabeleceu no Brasil.

Além desses quesitos, perguntamos ainda sobre a realização de avaliações cognitivas e, dos que avaliaram os alfabetizando, obtivemos as seguintes informações:

⁹ Ver OLIVEIRA, Jacqueline Barbosa de, A Experiência de Alfabetização de pais e seus desdobramentos na família

Tabela – 14

Avaliação Cognitiva	%
Avaliação de leitura	97,18
Avaliação escrita	95,74
Avaliação de compreensão de textos	95,74
Avaliação do raciocínio lógico-matemático	95,52
Avaliação do uso formal da Matemática	92,09
Avaliação de leitura e símbolos como placas e códigos	86,52

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Como podemos observar, as avaliações cognitivas foram aquelas que tiveram mais atenção por parte dos parceiros; quase todas foram realizadas por mais de noventa por cento daqueles que organizaram alguma avaliação em relação aos alfabetizandos. Essa posição reforça o tradicionalismo nas avaliações e a necessidade da “prova” como comprovação do aprendizado, mesmo no caso de cursos que não fazem parte do ensino regular.

Material Didático

O *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) não obriga seus parceiros a usar nenhum tipo de material didático, no entanto, as cartilhas são comuns em cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA).

Dos respondentes, 88,39% usam material didático; desses, 89,29% afirmaram ter realizado alguma avaliação desse item. Foi considerado material didático todo livro ou cartilha usado no processo de alfabetização.

Dos que usam material didático, 9,43% não o avaliaram, tendo como principais justificativas a falta de recursos humanos (27,27%), a falta de tempo da equipe (18,08%) e a falta de dados (90,09%).

Aos 89,29% que avaliaram seu material didático, perguntamos a origem dele e percebemos que muitas instituições usam material de mais de uma procedência; 68,50% afirmaram que seu material é produção própria, ou seja, é de autoria da própria instituição; 51,18% afirmaram tratar-se de produção de terceiros, e 49,61% que eram livros da coleção *Viver e Aprender*, desenvolvidos pelo MEC para os cursos de EJA.

O fato de quase 70% das instituições que avaliaram seu material didático usar produção própria pode indicar, em algum nível, a autonomia e a preocupação de que o material didático seja reflexo das necessidades de cada grupo de alunos.

Dos que avaliaram o material didático, 96,72% o fizeram antes do uso em sala de aula. Quando questionamos quem realizou essa análise, 93,39% afirmaram que foram os coordenadores, 85,12% que foram os alfabetizadores e 11,57%, os alfabetizandos. É preciso deixar claro que não sabemos como essas avaliações foram realizadas, inclusive no caso dos alfabetizandos.

Na categoria “outros”, encontramos referências aos supervisores de ensino (5,66%) e às secretarias municipais e estaduais de Educação (37,23 %). Esses dados nos levam a crer que, na maioria dos casos, o material didático foi avaliado conjuntamente por coordenadores e alfabetizadores.

Perguntamos ainda se houve alguma avaliação de satisfação em relação ao material didático, ou seja, se houve uma avaliação *a posteriori*; 88,33% dos que realizaram algum tipo de avaliação fizeram avaliação de satisfação. Esta, por sua vez, foi respondida majoritariamente por alfabetizadores (92,79%) e coordenadores (75,68%).

Também foi registrada a participação dos alfabetizandos em 44,14% dessas avaliações, a segunda maior participação até então registrada, superada apenas pela avaliação de satisfação em relação aos alfabetizadores. Embora a participação dos alfabetizandos nessa avaliação seja alta, é preciso lembrar que são eles os que mais sofrem com o impacto de um material didático bom ou ruim, uma vez que são os que lidam com esse material cotidianamente. Dentro desse contexto, essa participação parece-nos bem pequena.

Formação Inicial

Como explicitado na primeira parte deste texto, o PBA prevê a realização de uma formação inicial para os alfabetizadores, com duração mínima de 30 horas. Dos respondentes, 93,08% afirmaram que realizaram alguma avaliação sobre essa formação.

Dos 5,03% que afirmaram que não realizaram nenhum tipo de avaliação sobre a formação inicial, 36,36% disseram que a razão foi a falta de recursos humanos, 20% que foi a falta de recursos financeiros, 18,08%, a falta de tempo da equipe e 9,09%, a falta de dados. Uma das hipóteses possíveis para a interpretação da resposta “falta de dados” é fragilidade ou ausência de registros das fases de implementação do projeto. Os registros são fundamentais para que se possa estruturar uma boa avaliação, além de garantir a transparência e assim permitir a publicização dos dados.

Daqueles que fizeram avaliação da formação inicial, todos consultaram os alfabetizadores e 82,64% consultaram também os coordenadores. Para conhecer melhor o conteúdo dessa avaliação, novamente oferecemos uma lista de possíveis elementos a serem avaliados e pedimos que fossem indicados aqueles considerados nas investigações. Dessa forma, obtivemos os seguintes dados:

Tabela – 15

Item considerado	%
Temáticas trabalhadas	100
Metodologias	100
Material de apoio	99,31
Frequência/assiduidade	98,6
Carga horária	97,9
Material instrucional	97,87
Formadores	97,87
Processo de avaliação dos alfabetizadores	95,07
Estratégias para alfabetizadores substitutos	60,43

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Como podemos perceber, quase todos os itens foram considerados pela maioria absoluta dos respondentes, exceto “estratégias para alfabetizadores substitutos”, o que revela um problema, pois essas estratégias, fundamentais para o programa, não estão sendo debatidas por todos.

Imaginemos que um alfabetizador desista de uma turma. Seria uma grande perda ter de esperar a seleção e a formação de um novo alfabetizador, que precisaria de um tempo de experiência para ter condições de assumir a turma.

Dos itens mais avaliados, destacamos as “temáticas trabalhadas” e as “metodologias”, que foram avaliadas por 100% dos respondentes, e o “material de apoio”, avaliado por 99,31% das instituições.

Formação Continuada

O *Programa Brasil Alfabetizado* prevê a existência de encontros, entre coordenadores e alfabetizadores, para a formação continuada de, pelo menos, duas horas semanais. Quando questionados sobre essa formação dos nossos res-

pondentes, 86,16% afirmaram que realizaram avaliações sobre essa atividade. A maioria absoluta das avaliações foi interna (91,91%), e efetivada pelos coordenadores (86,33%) e alfabetizadores (83,45%), que foram também os principais demandantes dessa avaliação – os coordenadores foram responsáveis por 78,26% das demandas e os alfabetizadores por 74,64%, seguidos pelas secretarias municipais de Educação, com 59,42%.

Das instituições respondentes, 12,58% não realizam nenhuma avaliação da formação continuada. Para tanto, 25% alegaram falta de tempo da equipe do programa, 12,50% falta de recursos humanos, 12,50% falta de dados e 6,25% falta de recursos financeiros.

Para as instituições que realizaram algum tipo de avaliação sobre a formação continuada, oferecemos uma lista para sabermos quais itens foram considerados nessas avaliações. Assim, obtivemos os seguintes dados:

Tabela – 16

Itens considerados na avaliação da Formação Continuada	%
Temáticas	100
Periodicidade	98,54
Controle de frequência	97,79
Instrutores	96,32
Carga horária	95,54

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Todos os itens citados foram considerados pela imensa maioria dos parceiros, fato que indica a abrangência da noção de avaliação considerada pelos mesmos. Entre esses itens, o menos avaliado foi a carga horária, embora seja o único item delimitado pelas resoluções do Programa.

Perfil dos Alfabetizandos e Alfabetizadores

Em relação ao perfil dos envolvidos no PBA, perguntamos se foi realizado algum levantamento ou diagnóstico antes de iniciado o curso. Essas informações são fundamentais para que se conheça o público ao qual o projeto se dirige, e assim construir um curso que reflita a realidade local.

Dos respondentes, 7,55% não realizaram nenhum tipo de levantamento de perfil antes de iniciado o curso. Estes alegaram como razões a falta de recursos financeiros (20%), falta de recursos humanos (20%), falta de tempo da equipe (20%) e de dados (10%).

Dos 91,19% que afirmaram ter realizado algum levantamento de perfil, perguntamos de quem foi:

Tabela – 17

Levantamento/diagnóstico realizado	%
Alfabetizadores	73,89
Alfabetizandos	69,43
Demanda local existente	62,82
Localização da escola	45,22
Coordenadores	35,67

Fonte: mapeamento das avaliações dos parceiros do PBA, em 2005

Percebe-se que, embora os alfabetizandos sejam, naturalmente, o público alvo desse Programa, eles não foram os mais pesquisados quanto ao perfil. Essas informações são básicas para que as instituições possam elaborar cursos adequados, levando em conta a cultura local, por exemplo, entre outras especificidades.

A pouca importância dada ao perfil dos coordenadores (35,67%) pode indicar a necessidade de se prestar mais atenção na seleção deste profissional, que é fundamental para o desenvolvimento do Programa.

A localização das escolas só foi avaliada por 45,22% dos respondentes. Essa localização tem reflexo na permanência dos alunos, que, na maioria das vezes, não possuem condições de pagar transporte para frequentar as aulas e, como vimos, o número de instituições que fornece transporte é bastante pequeno.

Esses levantamentos foram realizados, em sua maioria (95,29%), pela equipe responsável pelo Programa, e essas informações foram demandadas, principalmente, pelos coordenadores (80,54%), pelas secretarias municipais de Educação (66,22%) e pelos alfabetizadores (59,06%).

Continuidade de Estudos

Uma das grandes preocupações *Brasil Alfabetizado* é a continuidade de estudos. O Programa reconhece que a alfabetização não pode ser compreendida como um fim em si mesma, mas sim como o início de uma trajetória educacional. Por essa razão, perguntamos aos parceiros se havia algum tipo de encaminhamento, dos egressos das turmas de alfabetização, para os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dos respondentes, 91,19% disseram que sim e 6,92% que não. Pudemos identificar ainda que, quando ocorre o encaminhamento, ele acontece de duas maneiras: com relação aos alunos e aos responsáveis pela EJA, nos municípios: Tanto os alunos são incentivados a se matricular na EJA quanto as instituições que oferecem essa modalidade de Educação são incentivadas a procurar os alunos do PBA.

Com os alunos, faz-se um trabalho de incentivo à continuidade, explicando-lhes como funciona a EJA, levando-os para conhecer suas turmas e, ao mesmo tempo, levando os professores de EJA às turmas do PBA. São também oferecidos aos alfabetizando documentos que facilitam a matrícula como cartas, afirmando que aquele aluno passou pelo PBA e tem plenas condições de se matricular na EJA. Alguns relatos dizem que esse encaminhamento à EJA só é realizado após um teste cognitivo que indique o nível de aprendizado do aluno.

Por outro lado, com as secretarias municipais e estaduais de Educação, é feito um trabalho de incentivo à abertura de turmas de EJA, estimulando-as a receber com especial atenção os alunos do PBA. Também são enviadas às escolas ou às secretarias municipais e estaduais de Educação, listas com nomes de alunos para serem matriculados em turmas de EJA.

Por outro lado, as razões apresentadas para a inexistência de encaminhamento à Educação de Jovens e Adultos referem-se ao fato de que tal modalidade de ensino não existe no município, ou então de que os alunos do projeto ainda não têm o perfil para a EJA. Acreditamos que a expressão “não tem perfil” refira-se ao fato de que os alunos ainda não foram alfabetizados, já que este é pré-requisito necessário para o primeiro segmento.

Também questionamos os parceiros quanto à existência de algum tipo de acompanhamento dos egressos. A essa pergunta, 72,33% responderam afirmativamente e 24,53%, negativamente. Tivemos alguns problemas de interpretação em relação a essa questão: muitas instituições responderam-nos como fazem o

monitoramento dos seus alunos durante o curso de alfabetização e não depois dele, com relação aos egressos.

Em relação ao acompanhamento durante o curso, ele é feito, em sua maioria, pelos alfabetizadores e coordenadores, por meio do controle da frequência e das atividades em sala de aula. No caso dos alunos faltosos, algumas instituições afirmaram que os procuram pessoalmente para saber o motivo das faltas.

No caso dos alunos egressos, ou seja, daqueles que saíram do Programa, o acompanhamento é feito por meio do contato com os coordenadores de EJA e do contato entre os professores de EJA e os alfabetizadores do PBA. Também encontramos referências à secretaria municipal de Educação e aos supervisores escolares como informantes da situação dos egressos.

Daquelas que não fazem esse acompanhamento, muitas instituições nos responderam que são as escolas de EJA, que recebem os egressos do PBA, as responsáveis por esse acompanhamento. Outras afirmaram ainda que esse acompanhamento não era uma prioridade; outras afirmaram que não possuíam recursos financeiros ou recursos humanos para realizar esse acompanhamento.

Consequências da Avaliação

Perguntamos aos parceiros sobre as consequências dos processos de avaliação. A maioria afirmou que ela provocou mudanças positivas no sentido do aperfeiçoamento da gestão e na qualidade dos serviços oferecidos.

Quando questionamos a quem foram disponibilizados os resultados das avaliações, 75,47% disseram que disponibilizaram para os alfabetizadores, 74,21% para os coordenadores, 61,64% para as secretarias municipais de educação e somente 16,68% para o Ministério da Educação (MEC).

A partir desses dados, podemos observar que as informações sobre as avaliações locais ficam restritas à “ponta”, não chegando, na maioria das vezes, ao conhecimento do MEC. Isso não contribui para que o Ministério possa aperfeiçoar o desenho do Programa ou realocar recursos, enfim, tomar as decisões necessárias visando à melhoria do PBA.

Perguntamos também se foi elaborada alguma publicação com os resultados dessas avaliações. A maior parte das instituições respondeu negativamente, mas demonstraram interesse em fazê-lo. Das que responderam afirmativamente, uma parte expressiva informou que esses resultados só foram comunicados verbalmente ou disseminados internamente.

Uma outra parcela afirmou que os resultados foram publicados na imprensa local, em *folders*, folhetos ou no relatório enviado ao MEC. E apenas dois tiveram os resultados transformados em artigos e publicados em periódicos sobre Educação.

Os resultados referentes às conseqüências da avaliação são indicadores do quão incipiente é a prática avaliativa no Brasil. É importante ressaltar o que já foi mencionado ao longo deste texto, que a avaliação não é a fase final de um programa ou projeto. Ela é, ou ao menos deveria ser, uma prática que percorre todo o ciclo da política pública, desde o seu desenho, passando por sua implementação em seus diversos momentos, proporcionando correção de rumos, aprendizagem organizacional, transparência, facilitando a prestação de contas junto à sociedade e, conseqüentemente, o controle social.

Um relatório de avaliação não pode ficar restrito a quem o elaborou; deve, sim, ser subsídio, não apenas para a reformulação da própria política, como também para a construção de outros programas. Para tanto, as informações devem ser transmitidas ao maior número possível de interessados.

Dessa forma, a iniciativa dos parceiros do PBA de realizar uma avaliação dos seus projetos deve ser valorizada e estimulada, para que possa ser construída e consolidada uma cultura avaliativa no processo de implementação de políticas públicas no Brasil.

Também questionamos se as instituições haviam desenvolvido algum sistema de informações para gerenciar o seu projeto. Surpreendentemente, 49,06% responderam afirmativamente e 48,43%, negativamente. Esse sistema é o primeiro passo para que se tenha dados sistematizados sobre cada projeto, oferecendo informações base para os processos de monitoramento e avaliação.

Avaliação do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA)

Questionamos os parceiros sobre a possível avaliação dos cadastros dos alfabetizadores, dos alfabetizandos e das turmas. Em relação aos cadastros dos alfabetizadores, 75,47% responderam afirmativamente. Em relação ao cadastro do alfabetizandos, foram 68,55% e em relação ao cadastro das turmas, 66,67 %.

Muitos dos respondentes compreenderam que a pergunta dizia respeito ao processo de seleção/mobilização de alfabetizadores e alfabetizandos. Muitas respostas mostraram como construíram seus cadastros, em vez de avaliar o SBA.

Em relação aos alfabetizadores, os processos de seleção levaram em consideração, principalmente, os currículos, a experiência em Educação, a experiência

em EJA e a relação com a comunidade. Outras instituições organizaram processos seletivos com provas e entrevista. Outras, ainda, selecionaram seus alfabetizandos por meio do preenchimento de formulários.

Aquelas que afirmaram não ter realizado nenhuma avaliação dos cadastros, alegaram falta de tempo, de recursos financeiros ou de recursos humanos. Algumas ainda afirmaram que não viram necessidade de tal avaliação, e algumas afirmaram não saber como realizar tal avaliação.

Das poucas que mencionaram a avaliação do SBA, colhemos menções às dificuldades de acesso à internet, da checagem da digitação dos dados e da visita às salas de alfabetização, a fim de confirmar os dados fornecidos pelos alfabetizandos.

Por outro lado nas entrevistas, obtivemos depoimentos de reconhecimento da melhora do Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA). Esse sistema sofreu várias mudanças no sentido de facilitar ao máximo o trabalho dos parceiros e estas mudanças foram reconhecidas, apesar de persistirem, entre os parceiros, problemas de conexão a internet.

Avaliação Ideal

Como dito, uma das questões presentes das entrevistas foi a descrição de uma avaliação ideal. Para esta pergunta, obtivemos respostas muito ricas: *“Seria uma avaliação administrativa e financeira do Programa. Dividiria em duas partes, uma administrativa onde a gente avalia datas, prazos, verbas, recursos e aplicação desses recursos. Uma avaliação de procedimentos, pois aqui temos muita dificuldade de cadastrar os alunos, embora a gente saiba que existem oito mil analfabetos, a gente consegue cadastrar sempre em torno de 200 e faria uma avaliação pedagógica com alunos, professores e secretaria para avaliar a sala de aula, a prática profissional que a gente seleciona ...”*. Esta coordenadora divide o processo de avaliação em dois grandes blocos, um administrativo-financeiro e outro pedagógico e consegue ver avaliação num sentido amplo.

Outra proposta de avaliação ideal descrita pelos entrevistados: *“os itens que devem ser avaliados são: como selecionar os alfabetizadores, formação inicial, formação continuada, índice de alunos que conseguiu e que não conseguiu ser alfabetizado, avaliação dos coordenadores e avaliação dos recursos.”* Essa coordenadora conseguiu elencar uma rica lista de itens que precisam ser avaliados, mas não conseguiu propor um mecanismo de avaliação para eles.

Outro parceiro nos informou que há questionários para avaliação de alfabetizadores, alfabetizandos e coordenadores. No entanto, o processo de construção

e de interpretação do banco de dados desses questionários é considerado oneroso, tanto do ponto de vista de tempo quanto de tecnologia. No caso desta instituição, a parceria com uma universidade tem permitido o desenvolvimento desse material e os resultados das pesquisas são debatidos inclusive em sala de aula.

Esse último exemplo abriu precedente para que possamos trabalhar com um tema recorrente em várias entrevistas: a dificuldade de elaborar e executar um plano de avaliação. Um dos entrevistados afirmou claramente que há uma grande dificuldade técnica e de pessoal de construir instrumentos de avaliação, transformá-los em banco de dados e interpretá-los.

Outro sugeriu ainda que o MEC poderia enviar um roteiro de avaliação, de forma a instruir os parceiros sobre como se deve fazer uma avaliação.

Foram encontrados casos em que há formulário da avaliação da formação continuada, dos alfabetizadores e coordenadores, mas esses dados não são sistematizados. Não é construído nenhum banco de dados, o que dificulta enormemente o uso dessas informações.

Como dito em alguns parágrafos acima, somente uma instituição afirmou possuir questionários para avaliar alfabetizadores, alfabetizandos e coordenadores. Esses questionários são transformados em um banco de dados e os relatórios são discutidos internamente. No entanto, o entrevistado ressaltou que essa tecnologia somente é acessível por conta de uma parceria com uma universidade.

Como sugestão de resolução dessas dificuldades, um dos entrevistados propôs a organização de um seminário de avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* onde se pudessem trocar experiências e capacitar os parceiros. Essa sugestão e outras falas presentes nas entrevistas demonstram vontade por parte dos parceiros de realizar avaliações úteis, mas carecem de capacitação para tal.

Nas entrevistas também foram sugeridas mudanças no PBA, a primeira delas mais presente é que o calendário do programa coincidissem com o calendário escolar, já assimilado pelas comunidades; dessa forma, ao final do curso do PBA, o aluno poderia iniciar em seguida o primeiro segmento de EJA.

Considerações Finais

A principal função dos processos de monitoramento e avaliação é permitir a constante melhoria dos programas e projetos. Nesse sentido, todo o esforço de avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* e do mapeamento das avaliações dos parcei-

ros dá-se no sentido de aperfeiçoar cada vez mais as iniciativas de alfabetização no Brasil. Por essa razão, é de fundamental importância incentivar todos os parceiros a realizar avaliações.

Além de melhorar os serviços disponibilizados pelos parceiros, o objetivo desse esforço de mapeamento das avaliações é integrá-las à avaliação nacional, com a intenção de criar uma rede sistemática que suscite a constante melhora do Programa e enraíze os processos de avaliação como parte do ciclo dessa política pública.

Acerca dos dados colhidos nesse mapeamento, podemos dizer, de forma geral, que os maiores demandantes de avaliações foram os coordenadores e os alfabetizadores. Tendo em vista o grande número de municípios parceiros, também foi expressiva a demanda por parte das secretarias municipais de Educação.

As avaliações foram majoritariamente internas, ou seja, realizadas pela própria equipe do Programa. Acreditamos que essa tenha sido a escolha da maioria dos parceiros em razão de ser menos onerosa em termos de recursos financeiros e, também, por permitir que as informações transitem facilmente pela instituição, facilitando a implantação das mudanças. Mudanças propostas por avaliações internas, normalmente, sofrem menos resistência no momento de sua implantação.

As principais justificativas para a não realização das diversas avaliações dividiram-se em falta de recursos financeiros, falta de tempo da equipe e falta de recursos humanos. Poucos foram os que apresentaram a falta de dados ou outros motivos. A única exceção foi o material didático, em que 90,09% dos que não o avaliaram afirmaram não o terem feito por falta de dados.

A alegação da falta de tempo como justificativa para a não realização de uma avaliação pode indicar que esse processo ainda é visto como uma atividade “extra”, algo realizado somente quando não há algo “mais importante”.

Os avaliadores foram, em sua maioria, coordenadores e alfabetizadores, com uma baixa representatividade dos alfabetizandos. Essa observação pode indicar uma noção tradicional de Educação, em que os alunos são pouco convidados a participar, a serem ativos no processo educacional.

Os elementos nos quais os alfabetizandos mais participaram ativamente da avaliação foram os alfabetizadores, com 26%, a avaliação de satisfação em relação aos alfabetizadores, com 47,06%, e o material didático, com 44,14%. Percebe-se que, mesmo onde a participação dos alfabetizandos foi maior, menos da metade das instituições os consultaram.

Outro elemento interessante observado nesse mapeamento foi a questão do tempo fora do Programa, ou seja, quanto tempo o profissional se dedica a outras atividades. Nas avaliações dos responsáveis técnico-pedagógicos, dos técnicos administrativos e dos alfabetizadores, a carga fora do Programa não foi um item muito levado em conta. No entanto, essa informação é fundamental para que se tenha idéia de quanto tempo cada profissional teria disponível para o PBA.

Nas entrevistas realizadas percebemos que, em geral, os métodos de avaliação utilizados pelos parceiros do PBA foram retirados do modelo escolar e não de uma avaliação de políticas públicas. São focados quase somente nos alunos e realizadas por seus “superiores”, os alfabetizadores. As avaliações, inclusive as cognitivas, são compreendidas como auditorias, como um mecanismo para saber se os alunos estão ou não aprendendo e não como apenas uma etapa de um conjunto de ações denominado avaliação.

Mesmo na questão sobre as “avaliações ideais”, raras foram as menções a avaliações que não fossem destinadas aos alfabetizandos. Foram ouvidas muitas sugestões no sentido de que é necessário dar uma atenção mais próxima aos alunos ou que o tempo das aulas é curto. Raríssimas foram as menções a qualquer outro tipo de avaliação. Alfabetizandos avaliando alfabetizadores ainda são considerados estranhos, chegando ao ponto de alguns entrevistados não entenderem a pergunta. Esse tipo de avaliação é entendida como uma “inversão” de poderes e como tal, ainda provoca estranhamentos.

Outro elemento observado é a falta de técnicas e teorias próprias das avaliações de políticas públicas. No relato *“Todos adoram os alfabetizadores, falam que o trabalho deles é maravilhoso, eles têm uma relação afetiva muito positiva com os alfabetizadores ... fazem homenagem, a própria homenagem é uma avaliação ... consideram mais as questões afetivas que as pedagógicas propriamente ditas.”* Fica clara a carência em capacitação de políticas públicas presente entre os parceiros. Por outro lado, a vontade de se capacitar e o reconhecimento da importância da possibilidade de melhora proporcionados por uma boa avaliação é um elemento presente em um número expressivo de entrevistados.

Este artigo trouxe dados de uma primeira tentativa de mapeamento do *Programa Brasil Alfabetizado*. Mapear as avaliações é um processo de suma importância dentro do desenvolvimento das políticas públicas, e no caso de programas como o PBA, muito descentralizados, essa avaliação é ainda mais importante. Por outro lado, sabemos também do esforço de avaliação dos parceiros, e entendemos essa primeira tentativa de mapeamento como um meio de valorizar esses esforços.

Referências

NETO, F. Anuatti; FERNANDES, Reynaldo. In: *Grau de Cobertura e Resultados Econômicos do Ensino Supletivo no Brasil*. 2000.

Resolução 22/FNDE de 20 de abril de 2006

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad_resol2206.pdf

Resolução 23/FNDE de 8 de junho de 2005

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba2005/resolucao_n23_2005.pdf

AZEVEDO, J.P. *et all*. *Um Mapa de Avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado*. mimeo, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de ; Azevedo, João Pedro (Orgs.) *Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: MEC/Unesco, no prelo (Série Avaliação, n.1; Coleção Educação para Todos, v. 18).

Sites

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169> acessado em 1/06/2006

<http://www.sesi.org.br/>, acessado em 08/06/2006

<http://www.alfalitbrasil.org.br/>, acessado em 08/06/2006

<http://www.cut.org.br/>, acessado em 08/06/2006

<http://www.alfabetizacao.org.br/pt/default.asp>, acessado em 08/06/2006

Questionário de meta-avaliação

Tipo de parceiro:

- ☐ Ong
- ☐ Estado
- ☐ Município
- ☐ IES

I - Foi desenvolvida avaliação sobre estrutura física das instituições?

☐ Sim, responda as questões do item I.2 em diante

☐ Não, responda a questão I.1 e siga para o item II

I.1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
- ☐ Falta recurso humano
- ☐ Falta de dados
- ☐ Falta de tempo da equipe do programa
- ☐ Outros: _____

I.2- As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

- ☐ Externa ☐ Interna

I.3 - Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

1 - Estrutura Física

No seu processo de avaliação, quais itens da estrutura física foram considerados?

Conservação das salas de aulas

- ☐ Sim ☐ Não

Adequação das salas de aula para o número de alfabetizandos

- ☐ Sim ☐ Não

Iluminação das salas de aula

- ☐ Sim ☐ Não

Ventilação das salas de aula

- ☐ Sim ☐ Não

Conservação das carteiras

- ☐ Sim ☐ Não

Adequação das carteiras para jovens e adultos

- ☐ Sim ☐ Não

Uso de carteiras individuais ou mesas coletivas

- ☐ Sim ☐ Não

Biblioteca/Sala de Leitura

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não oferece

Existência de banheiros

- ☐ Sim ☐ Não

Limpeza dos banheiros

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não oferece

Acessibilidade

- ☐ Sim ☐ Não

Segurança

- ☐ Sim ☐ Não

Transporte/Vale transporte

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não oferece

Alimentação

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não oferece

Cozinha

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

☐ Outros: _____

1.1 - Por quem os itens de estrutura física foram avaliados?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Alfabetizandos
- ☐ Coordenadores
- ☐ Diretores
- ☐ Profissionais do ensino (secretárias (os), serventes, merendeiras (os), vigias, etc).
- ☐ Outros: _____

II - Foi desenvolvida avaliação sobre material de apoio para uso em sala de aula

☐ Sim, responda as questões do item II. 2 em diante

☐ Não, responda o item II. 1 e siga para o item III

II. 1 Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
- ☐ Falta recurso humano
- ☐ Falta de dados
- ☐ Falta de tempo da equipe do programa
- ☐ Outros: _____

II. 2 - As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

- ☐ Externa ☐ Interna

II. 3 - Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

2 - Material de apoio para uso em sala de aula

No seu processo de avaliação, quais itens de material de uso em sala de aula foram considerados?

Quadro de Giz

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Calculadoras

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Ábaco

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Material Dourado

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Quadro de Pincel

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Retroprojektor

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Projektor de Slides

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Televisão

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Vídeo

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Computadores

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Acesso à internet

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

Mural para exposição dos trabalhos dos alfabetizandos

☐ Sim ☐ Não ☐ Não possui

☐ Outros: _____

2.1 - Por quem o material de uso em sala de aula foi avaliado?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Alfabetizandos
- ☐ Coordenadores
- ☐ Outros: _____

III - Foi desenvolvida avaliação sobre os responsáveis técnicos pedagógicos

☐ Sim, responda as questões do item III. 2 em diante

☐ Não, responda do item III. 1 e siga para o item IV

III. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
- ☐ Falta recurso humano
- ☐ Falta de dados
- ☐ Falta de tempo da equipe do Programa
- ☐ Outros: _____

III. 2 - As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

☐ Externa ☐ Interna

III. 3- Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

3 - Responsável técnico pedagógico

No seu processo de avaliação, quais itens sobre as características dos responsáveis técnico-pedagógicos foram considerados?

Formação acadêmica

☐ Sim ☐ Não

Já fez pesquisa na área de Educação

☐ Sim ☐ Não

Faz pesquisa na área de Educação

☐ Sim ☐ Não

Carga horária no Programa

☐ Sim ☐ Não

Carga horária fora do Programa

☐ Sim ☐ Não

Articulação com os gestores locais

☐ Sim ☐ Não

Participação na formação inicial

☐ Sim ☐ Não

Participação na formação continuada

☐ Sim ☐ Não

Preocupação com a continuidade

☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade para atender alfabetizadores
☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade para atender alfabetizandos
☐ Sim ☐ Não

Relação com os alfabetizadores
☐ Sim ☐ Não

Relação com os alfabetizandos
☐ Sim ☐ Não

Hábitos de leitura
☐ Sim ☐ Não

☐ Outros: _____

3.1 - Por quem os responsáveis técnico-pedagógicos foram avaliados nas competências didático-pedagógicas?

☐ Alfabetizadores

☐ Alfabetizandos

☐ Outros: _____

3.2- Houve algum tipo de avaliação de satisfação em relação aos responsáveis técnico-pedagógicos?

☐ Sim

☐ Não, pule para o item IV.

3.3 - Quem respondeu a avaliação de satisfação em relação aos responsáveis técnico-pedagógicos?

☐ Alfabetizadores

☐ Alfabetizandos

☐ Outros: _____

IV - Foi desenvolvida avaliação sobre os responsáveis pelas questões administrativas?

☐ Sim, responda a questão IV. 2 em diante

☐ Não existem responsáveis pelas questões administrativas, siga para item V.

☐ Não, responda o item IV. 1 e siga para o item V.

IV. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

☐ Falta recurso financeiro

☐ Falta recurso humano

☐ Falta de dados

☐ Falta de tempo da equipe do Programa

☐ Outros: _____

IV. 2 - As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

☐ Externa ☐ Interna

IV. 3 - Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

☐ Alfabetizadores

☐ Coordenadores

☐ Financiadores públicos

☐ Financiadores privados

☐ Secretaria municipal de Educação

☐ Secretaria estadual de Educação

☐ Ministério da Educação (MEC)

☐ Financiadores internacionais

4 - Responsáveis pelas questões administrativas

No seu processo de avaliação, quais itens sobre os responsáveis pelas questões administrativas foram considerados?

Formação acadêmica

☐ Sim ☐ Não

Já trabalhou como administrador

☐ Sim ☐ Não

Já trabalhou como administrador da área de Educação

☐ Sim ☐ Não

Capacidade de gestão

☐ Sim ☐ Não

Relação com o MEC/FNDE

☐ Sim ☐ Não

Carga horária no Programa

☐ Sim ☐ Não

Carga horária fora do Programa

☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade para atender alfabetizadores

☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade para atender alfabetizandos

☐ Sim ☐ Não

Relação com os alfabetizadores

☐ Sim ☐ Não

Relação com os alfabetizandos

☐ Sim ☐ Não

Relação com o coordenador pedagógico

☐ Sim ☐ Não

☐ Outros: _____

4.1 - Por quem os responsáveis pelas questões administrativas foram avaliados nas competências gerenciais?

☐ Alfabetizadores

☐ Alfabetizandos

☐ Outros: _____

4.2 - Houve avaliação de satisfação em relação aos responsáveis pelas questões administrativas?

- ☐ Sim
☐ Não, siga para o item V

4.3 - Quem respondeu a avaliação de satisfação em relação aos responsáveis pelas questões administrativas?

- ☐ Alfabetizadores
☐ Alfabetizandos
☐ Outros: _____

V - Foi desenvolvida avaliação sobre os alfabetizadores

- ☐ Sim, responda o item V.2 em diante
☐ Não, responda o item V.1 e siga para o item VI

V.1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
☐ Falta recurso humano
☐ Falta de dados
☐ Falta de tempo da equipe do Programa
☐ Outros: _____

V. 2 - As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

- ☐ Externa ☐ Interna

V. 3 - Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

- ☐ Alfabetizadores
☐ Coordenadores
☐ Financiadores públicos
☐ Financiadores privados
☐ Secretaria municipal de Educação
☐ Secretaria estadual de Educação
☐ Ministério da Educação (MEC)
☐ Financiadores internacionais

5 - Alfabetizadores

No seu processo de avaliação, quais itens sobre os alfabetizadores foram considerados/levados em conta?

- Faz parte da comunidade
☐ Sim ☐ Não

Formação acadêmica

- ☐ Sim ☐ Não

Experiência em pesquisa na área de Educação

- ☐ Sim ☐ Não

Buscam orientação com os coordenadores

- ☐ Sim ☐ Não

Utilizam material didático e paradidático

- ☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade de tempo para formação inicial

- ☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade de tempo para formação continuada

- ☐ Sim ☐ Não

Carga horária fora do programa de alfabetização

- ☐ Sim ☐ Não

Experiência em docência

- ☐ Sim ☐ Não

Experiência em EJA

- ☐ Sim ☐ Não

Relação alfabetizador alfabetizando

- ☐ Sim ☐ Não

Visão do docente sobre os alfabetizandos

- ☐ Sim ☐ Não

Opinião do docente sobre a ajuda de custo

- ☐ Sim ☐ Não

Hábitos de leitura

- ☐ Sim ☐ Não

- ☐ Outros: _____

5.1 - Por quem os alfabetizadores foram avaliados nas competências didático-pedagógicas?

- ☐ Coordenadores
☐ Alfabetizadores
☐ Alfabetizandos
☐ Outros: _____

5.2 - Houve avaliação de satisfação em relação aos alfabetizadores?

- ☐ Sim
☐ Não, siga para o item VI

5.3 - Quem respondeu a avaliação de satisfação em relação aos alfabetizadores?

- ☐ Coordenadores
☐ Alfabetizandos
☐ Outros: _____

VI - Foi desenvolvida avaliação sobre os alfabetizandos?

○ Sim, responda as questões do item VI. 2 em diante

○ Não, responda o item VI. 1 e siga para o item VII

VI. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
- ☐ Falta recurso humano
- ☐ Falta de dados
- ☐ Falta de tempo da equipe do Programa
- ☐ Outros: _____

VI. 2 - As avaliações da sua instituição foram feitas por uma equipe interna ou externa?

- ☐ Externa ☐ Interna

VI. 3- Quais foram os principais demandantes desta avaliação?

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

6 - Alfabetizandos

No seu processo de avaliação, quais itens sobre os alfabetizandos foram considerados/levados em conta?

Perfil socioeconômico

- ☐ Sim ☐ Não

Escolaridade da mãe e do pai

- ☐ Sim ☐ Não

Relação com o alfabetizador

- ☐ Sim ☐ Não

Relação com os colegas

- ☐ Sim ☐ Não

Relação com o coordenador

- ☐ Sim ☐ Não

Motivação para continuidade de estudos

- ☐ Sim ☐ Não

Frequência/pontualidade

- ☐ Sim ☐ Não

Evasão

- ☐ Sim ☐ Não

Rematrícula

- ☐ Sim ☐ Não

Incidência de discriminação de cor

- ☐ Sim ☐ Não

Ocorrência de discriminação de gênero

- ☐ Sim ☐ Não

Casos de discriminação de idade

- ☐ Sim ☐ Não

Acesso a lazer (museu, cinema, teatro...)

- ☐ Sim ☐ Não

Hábitos de leitura

- ☐ Sim ☐ Não

Existência de livros em casa

- ☐ Sim ☐ Não

Hábitos de escrita

- ☐ Sim ☐ Não

Disponibilidade de espaço/mesa de estudo

- ☐ Sim ☐ Não

Uso de tecnologias (computador/caixas eletrônicas)

- ☐ Sim ☐ Não

☐ Outros: _____

6.1 - Avaliações de Aprendizagem

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de escrita?

- ☐ Sim ☐ Não

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de leitura?

- ☐ Sim ☐ Não

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de leitura de símbolos como placas e códigos?

- ☐ Sim ☐ Não

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de compreensão de textos?

- ☐ Sim ☐ Não

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de uso formal da matemática?

- ☐ Sim ☐ Não

Os alfabetizandos foram submetidos à avaliação de raciocínio lógico matemático?

- ☐ Sim ☐ Não

☐ Outros: _____

VII - É usado algum material didático?

○ Sim, responda as questões do item VII.I em diante

○ Não, siga para o item VIII

VII. 1 - Foi desenvolvida avaliação sobre o material didático

- ☐ Sim, responda a questão VII. 2 em diante
☐ Não, responda o item VII. 1 e siga para o item VIII

VII. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
☐ Falta recurso humano
☐ Falta de dados
☐ Falta de tempo da equipe do Programa
☐ Outros: _____

VII. 2 - O material didático utilizado:

- ☐ É produção própria
☐ Produção de terceiros
☐ Livros da coleção *Viver e Aprender*

VII. 3 - Esse material foi analisado antes do uso em sala de aula?

- ☐ Sim ☐ Não, siga para o item VII. 5

VII. 4 - Se sim, por quem o material didático foi avaliado?

- ☐ Alfabetizadores
☐ Alfabetizandos
☐ Coordenadores
☐ Outros: _____

VII. 5 - Foi realizada avaliação de satisfação do material didático?

- ☐ Sim ☐ Não, siga para o item VIII

VII. 6 - Se sim, quem respondeu a avaliação de satisfação sobre o material didático?

- ☐ Alfabetizadores
☐ Alfabetizandos
☐ Coordenadores
☐ Outros: _____

VIII - Foi realizada avaliação sobre a formação inicial?

- ☐ Sim, responda a questão VIII. 1 e siga para o item IX
☐ Não, responda o item VIII. 2 em diante

VIII. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
☐ Falta recurso humano
☐ Falta de dados
☐ Falta de tempo da equipe do Programa
☐ Outros: _____

VIII. 2 - Se sim, por quem a formação inicial foi avaliada?

- ☐ Alfabetizadores
☐ Coordenadores

8. No seu processo de avaliação, quais itens da formação inicial foram considerados?

Carga horária

- ☐ Sim ☐ Não

Temáticas trabalhadas

- ☐ Sim ☐ Não

Material instrucional

- ☐ Sim ☐ Não

Processo de avaliação dos alfabetizadores

- ☐ Sim ☐ Não

Metodologias

- ☐ Sim ☐ Não

Frequência / assiduidade

- ☐ Sim ☐ Não

Estratégia para alfabetizadores substitutos

- ☐ Sim ☐ Não

Material de apoio

- ☐ Sim ☐ Não

Formadores

- ☐ Sim ☐ Não

IX - Foi realizada avaliação sobre a formação continuada?

- ☐ Sim, responda o item IX. 2 em diante
☐ Não, responda o item IX. 1 e siga para o item X

IX. 1 - Por qual motivo não foram feitas as avaliações?

- ☐ Falta recurso financeiro
☐ Falta recurso humano
☐ Falta de dados
☐ Falta de tempo da equipe do Programa
☐ Outros: _____

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores

☐ Externa ☐ Interna

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

☐ Sim ☐ Não

- ☐ Não
- ☐ Sim, sobre os alfabetizandos.
- ☐ Sim, sobre os alfabetizadores.
- ☐ Sim, sobre os coordenadores.
- ☐ Sim, sobre a localização da escola.
- ☐ Sim, sobre a demanda local existente.

- ☐ Falta recurso financeiro
- ☐ Falta recurso humano
- ☐ Falta de dados
- ☐ Falta de tempo da equipe do Programa
- ☐ Outros:

☐ Externa ☐ Interna

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de Educação
- ☐ Secretaria estadual de Educação
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Financiadores internacionais

☐ Sim, como?

☐ Não, por quê?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

XII - Há algum tipo de acompanhamento dos egressos do curso?

- ☐ Sim, como?
☐ Não, por quê?

XIII - Explique resumidamente como foi o processo de avaliação usado pela sua instituição.

XIV - As avaliações trouxeram alguma mudança para o programa? Quais?

XV - O resultado da avaliação foi disponibilizado para:

- ☐ Alfabetizadores
- ☐ Coordenadores
- ☐ Financiadores públicos
- ☐ Financiadores privados
- ☐ Secretaria municipal de educação
- ☐ Secretaria estadual de educação
- ☐ Ministério da Educação - MEC
- ☐ Financiadores internacionais

XV.I - Como?

XVI - Foi elaborada alguma publicação com os resultados desta avaliação? Qual?

XVII - A organização desenvolveu um sistema de informação para gerenciar o seu programa de alfabetização de adultos?

☐ Sim ☐ Não

XVIII – A sua instituição realizou alguma avaliação dos cadastros dos alfabetizadores?

☐ Sim, como?
☐ Não, por quê?

XIX– A sua instituição realizou alguma avaliação dos cadastros dos alfabetizandos?

☐ Sim, como?
☐ Não, por quê?

XX– A sua instituição realizou alguma avaliação dos cadastros das turmas?

☐ Sim, como?
☐ Não, por quê?

Gravar & Enviar

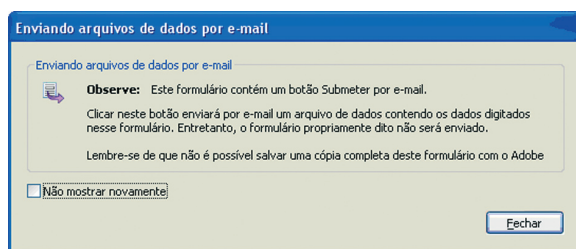
Anexo II

Manual de instruções para preenchimento do questionário

Anexo à mensagem de correio eletrônico sobre o mapeamento de iniciativas de avaliação desenvolvidas pelos parceiros do *Programa Brasil Alfabetizado*, você recebeu um arquivo com o nome *Auto-avaliação.pdf*. Caso não o tenha recebido, ou o seu programa de *e-mail* o tenha bloqueado, envie uma mensagem para parceiro. pba@mec.gov.br solicitando o reenvio do arquivo.

O questionário está em formato PDF, e pode ser lido com o leitor *Acrobat Reader versão 7.0*. Caso o tenha instalado em seu computador, bastará um duplo clique no arquivo anexo *Auto-avaliação.pdf*. Caso você não o tenha instalado em seu computador, poderá baixá-lo pelo sítio: <http://www.adobe.com/br/products/acrobat/readstep2.html>. O programa é gratuito e pode ser instalado em várias plataformas, incluindo Windows e Linux.

Após a instalação do programa, abra, com um duplo clique, o arquivo *Auto-avaliação.pdf*. Neste momento, poderá aparecer na tela a mensagem abaixo:



Caso apareça, clique em *Fechar*. Em seguida comece a preencher o formulário.

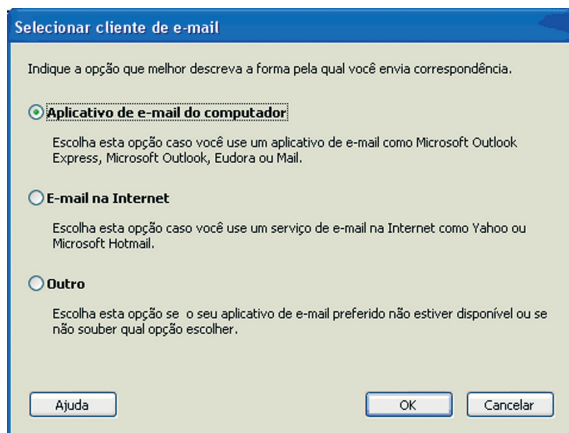
Durante o preenchimento do questionário, leia atentamente os comandos das questões e dê especial atenção às orientações de “ *siga para o item x*” e “ *responda as questões do item x em diante*” presentes nas respostas. Essas orientações indicam quais questões devem ser respondidas e quais devem ser ignoradas.

As perguntas cujas respostas são antecedidas por quadrados permitem múltiplas respostas; isso quer dizer que você pode marcar mais de um item. As perguntas cujas respostas são antecedidas por círculos permitem uma única resposta, ou seja, você pode marcar apenas um item.

Preste atenção às perguntas cujas respostas são “sim” e “não” (os círculos), pois depois que um dos itens for marcado não é mais possível deixar de responder a pergunta. Se isso acontecer – você marcar uma resposta e depois perceber que a pergunta não deveria ser respondida – é preciso fechar o arquivo sem salvar as respostas e reabrir o arquivo para reiniciar o preenchimento.

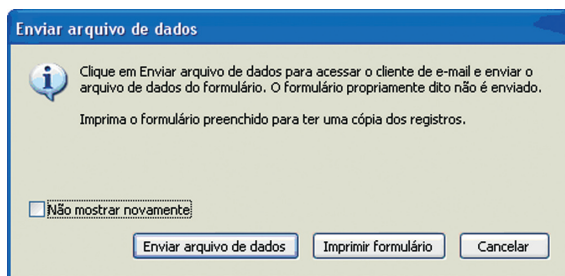
Nos itens com respostas discursivas, insira os caracteres até o final de cada linha e depois pule para a outra linha, utilizando a tecla “TAB” ou o *mouse*.

Ao término do preenchimento, clique no botão *Gravar & Enviar*, que se encontra no final do formulário. Neste momento, aparecerá uma caixa com três opções, conforme figura abaixo:

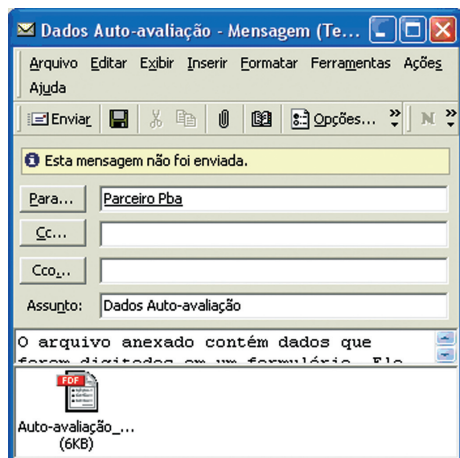


Primeira opção

Se o *e-mail* que você deseja utilizar estiver configurado no *Outlook*, escolha a opção: *Aplicativo de e-mail do seu computador*. Essa opção faz com que surja um *e-mail* com um arquivo em anexo.



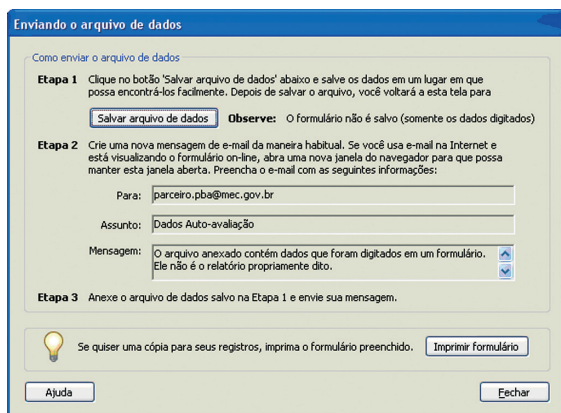
Selecione a opção *Enviar arquivo de dados*. Aparecerá uma nova janela, do próprio *Outlook*, conforme abaixo:



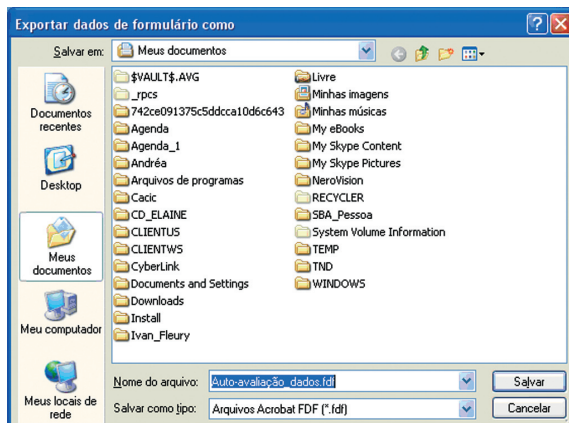
A partir daqui, é só clicar em *Enviar*, exatamente como se estivesse mandando uma mensagem de e-mail normal do *Outlook*. O *e-mail* terá sido enviado e o processo estará encerrado.

Segunda opção

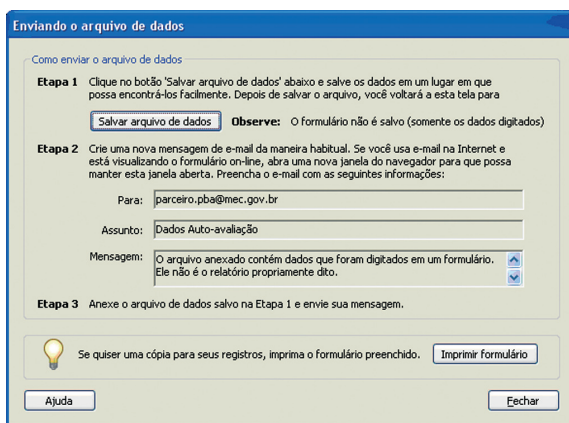
Caso não tenha o *Outlook* configurado, ou a conta de *e-mail* que deseja utilizar não seja a que se encontra configurada no *Outlook*, ou ainda, caso pretenda utilizar um *e-mail* de Internet, como *hotmail*, *gmail*, *bol*, *yahoo* etc., escolha a segunda opção, *E-mail na Internet*, e clique em *OK*. Em seguida aparecerá a seguinte mensagem:



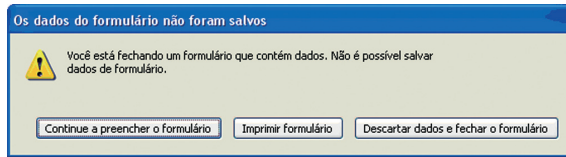
Clique então no botão *Salvar arquivo de dados*. Neste momento, surgirá uma nova janela de opções:



Escolha a pasta em que deseja salvar o arquivo para posterior envio. Seleccionada a pasta, anote o local e clique no botão **Salvar**. Depois desse procedimento, voltará a tela anterior:



Os dados para envio estão descritos na tela que se apresenta (conforme exemplo acima), significando que um arquivo com as respostas do questionário foi salvo com o nome de *Auto-avaliação_dados.fdf*. Em seguida, clique no botão *Fechar*. Ao tentar fechar o formulário, aparecerá uma nova mensagem:



Clique em *Descartar dados e fechar o formulário*, pois as suas respostas já foram salvas no procedimento anterior.

Em seguida, o arquivo que você acabou de salvar deverá ser enviado para o endereço parceiro.pba@mec.gov.br, com o assunto *Dados Auto-avaliação*.

Obrigado pela colaboração.

O Sesi e a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil

Departamento Nacional
do Sesi¹

O Serviço Social da Indústria (Sesi) é uma organização não-governamental, de direito privado, integrante do Sistema Indústria. Está presente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, e conta com uma rede de Educação, composta atualmente por 4.254 escolas, que oferta anualmente cerca de 210 mil matrículas em Educação Básica para crianças e adolescentes, 865 mil matrículas em Educação de Jovens e Adultos e 1,4 mil atendimentos em cursos de Educação Continuada.

A abrangência da Rede alcança cerca de 1,8 mil municípios e para o desenvolvimento das ações pedagógicas conta com a força de trabalho de aproximadamente 18 mil professores. Aos docentes são disponibilizados cursos de pós-graduação a distância: extensão e especialização, como parte do Programa de Educação Continuada em Processos Educativos, desenvolvido pelo Sesi, em parcerias com universidades públicas. Cerca de 4,8 mil profissionais foram capacitados no período de 1999 a 2006.

Criado em 1946, já no ano seguinte o Sesi iniciava atividades de alfabetização de jovens adultos, com programas originalmente denominados *Cursos Populares*. Desde então, a Instituição tem mantido presença significativa na área, destacando-

¹ Serviço Social da Indústria

se na segunda metade da década de 90, quando define alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos como ações estratégicas.

O setor industrial, no exercício de sua responsabilidade social, busca contribuir para a superação da desigualdade social tão evidenciada pela questão do analfabetismo, promovendo ações educacionais voltadas não apenas para seu público natural – o trabalhador da indústria e seus dependentes –, mas ampliando o atendimento aos diversos setores da sociedade, em zonas rurais e urbanas dos estados e municípios em que atua. Em 1998, foi lançado o Programa *SESI Educação do Trabalhador*, voltado para a alfabetização e elevação da escolaridade básica de jovens e adultos.

Em maio de 2003, é assinado um protocolo de intenções entre o governo brasileiro e a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e, em julho do mesmo ano, como fruto dessa aliança interinstitucional é lançado o Projeto *SESI – Por um Brasil Alfabetizado*.

Sua proposta era de alfabetizar jovens e adultos e formar supervisores e alfabetizadores, com execução pelo Sesi, cuja missão é promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com o foco em Educação, saúde e lazer, além de estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial.

O Projeto *SESI – Por um Brasil Alfabetizado* atendeu cerca de 900 mil² jovens e adultos, no período de 2003 a 2005, com previsão de mais cem mil matrículas até o final de 2006. Foram mobilizados para esse atendimento, cerca de 40 mil alfabetizadores, dois mil supervisores pedagógicos e cerca de 400 profissionais de áreas multidisciplinares vinculadas aos 26 departamentos regionais (DRs) do SESI.

Os DRs desenvolveram as ações em aproximadamente 1,1 mil municípios brasileiros, localizados nos estados do Acre, Alagoas, Amapá e Amazonas; Bahia, Ceará e Espírito Santo; Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; Minas Gerais, Pará, Paraíba e Paraná; Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina; e Sergipe, Tocantins e o Distrito Federal.

A gestão central do Projeto é realizada pela Unidade de Educação do Departamento Nacional do Sesi, em Brasília (DF), tendo como principais responsabilidades, a articulação com as esferas governamentais em seus diversos níveis, com os demais segmentos sociais vinculados à Educação de Jovens e Adultos e a mobilização da Rede Sesi de Educação, por meio das coordenações regionais, que efetivamente desenvolvem, acompanham e avaliam as ações de formação de alfabetizadores e supervisores e de Alfabetização de Jovens e Adultos.

² De acordo com as informações do Sistema *Brasil Alfabetizado* (SBA), o número é de 798.701 alfabetizados. Esses totais são resultado de diferentes critérios de inscrição.

O Projeto se desenvolve em etapas de seis meses. Há um acompanhamento sistemático das ações e uma avaliação processual e final da gestão do Projeto, abrangendo a formação dos alfabetizadores e supervisores, a alfabetização propriamente dita, buscando definição de estratégias para a melhoria constante do serviço prestado.

Essas avaliações são realizadas pelas unidades de Educação do Sesi e pela Unesco. São ainda elaborados relatórios, para a disseminação dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alfabetizandos e dos processos de gestão desenvolvidos nos DRs do Sesi, que são importantes ferramentas para o aprimoramento do Projeto e da proposta pedagógica. Será também realizada uma pesquisa de impacto envolvendo o público atendido em 2007.

Princípios da Ação Pedagógica

A proposta pedagógica de alfabetização contextualizada, assumida pelo Projeto, baseia-se essencialmente na participação do alfabetizando como ator central de sua aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias de ensino adotadas apóiam-se no respeito ao contexto social onde os valores e saberes são construídos, variando de acordo com a realidade e necessidades regionais.

Como formas de alinhamento entre as diversas metodologias de ensino adotadas, foram definidos princípios pedagógicos para a ação alfabetizadora, pautados na flexibilidade do planejamento didático; na utilização de recursos materiais de fácil acesso; no reconhecimento do alfabetizando como sujeito histórico; no respeito ao ritmo próprio do alfabetizando; e na percepção da alfabetização como processo contínuo de aprendizagem.

A diversidade, pluralidade e as regionalidades características da nação brasileira estão refletidas nas turmas de alfabetização compostas por homens e mulheres, com idade acima de 15 anos, pertencentes aos segmentos sociais: indígenas, remanescentes dos quilombos, pescadores e artesãos; portadores de necessidades especiais; comunidades ribeirinhas; aprisionados e assentados; trabalhadores da indústria e trabalhadores rurais temporários; pequenos agricultores, extrativistas; jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e comunidades em geral.

Buscando o respeito às individualidades e aos saberes construídos, foi elaborada uma Proposta Pedagógica do Sesi, específica para alfabetização no contexto do *Programa Brasil Alfabetizado*, já que os tempos e as regras para sua operacionalidade são diferenciados das demais ações de EJA. Nesse sentido, foi estruturado no coletivo de gestores um projeto em que se explicitam referenciais

teóricos, orientadores tanto da ação de alfabetização quanto de formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

As diretrizes balizam ainda os planos de trabalho apresentados pelos departamentos regionais a cada etapa do Projeto e que refletem as dimensões da realidade local, regional e nacional, incluindo aí as práticas de acompanhamento e avaliação das ações.

Com base nas práticas pedagógicas de alfabetização, acumuladas pelo Sesi ao longo de seu percurso histórico na Educação de Jovens e Adultos e diante das diretrizes legais, um conjunto de estratégias e experiências de avaliação se constituiu no âmbito do Projeto *SESI – Por um Brasil Alfabetizado*. Tais ações visam à melhoria contínua da gestão dos processos e implicam diretamente nos objetivos e metas a serem alcançados, e na sustentabilidade do Projeto.

Estratégias de Acompanhamento e Avaliação do Projeto

Para garantir a efetividade das ações propostas, o Sesi adota mecanismos e ferramentas de gestão que possibilitem o acompanhamento e a avaliação de cada fase do Projeto, em âmbito nacional e regional. Com transparência e qualidade, as informações são disseminadas entre os estados por diversas formas de comunicação e divulgação, sendo ainda discutidas em encontros nacionais de gestores da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva dialógica fundamentada na gestão de projetos sociais.

A coordenação central do Projeto *SESI – Por um Brasil Alfabetizado* monitora diariamente os cadastros e as informações relativas aos alfabetizandos, alfabetizadores e as respectivas turmas de alfabetização, por meio de um *site* desenvolvido especificamente para essa gestão.

O Sistema Gerencial de Informações do Sesi (SGI) comunica-se sistematicamente com o Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) do MEC, por meio de rotinas operacionais e, dessa forma, procura-se garantir a troca de informações e a coerência entre os dados. São disponibilizados aos gestores do Departamento Nacional e dos DRs do Sesi, relatórios referentes à qualidade dos dados de supervisores, alfabetizadores, alfabetizandos, turmas e parceiros.

Um fator facilitador da gestão dos processos se deve a uma efetiva comunicação entre a coordenação central e as coordenações regionais do Sesi, tanto via telefone e *e-mails*, como de forma presencial, o que muito favorece a troca

de informações, a identificação de problemas, e a orientação e resolução das dificuldades encontradas.

Os departamentos regionais do Sesi são permanentemente assessorados pelas equipes técnicas do Departamento Nacional, de acordo com demandas apresentadas à Coordenação Central do Projeto ou, ainda, por iniciativas previstas no Plano de Gestão Pedagógica da Gerência Executiva de Educação do Sesi Nacional.

Como estratégia para o acompanhamento do processo pedagógico, são realizadas visitas periódicas aos locais das aulas, pelos supervisores de turma. Esta prática tem se configurado como importante momento de reflexão e de definição de melhores formas de intervenção na ação de formação continuada, no planejamento das aulas e na ação de alfabetização propriamente dita. São ainda elaborados relatórios mensais a respeito do andamento das ações, constituindo-se dessa forma em importantes referenciais para a melhoria dos processos.

As coordenações Nacional e Regional fazem monitoramento sistemático (mensal, bimestral e semestral) das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto, seguindo a política de qualidade do Sistema Sesi.

Em parceria com a Unesco, foi desenvolvido um Sistema de Avaliação de Competências (SAC), voltado para aspectos cognitivos e de gestão e aplicado junto aos departamentos regionais e alfabetizando a cada período de alfabetização. São elaborados e divulgados anualmente relatórios para contínuo aprimoramento da prática pedagógica;

São organizados portfólios com as produções mensais dos alfabetizandos, alfabetizadores e supervisores e adotados como importantes referenciais para acompanhamento do processo de aprendizagem e do aprimoramento da ação de alfabetização e supervisão pedagógica. Tais registros ficam à disposição nas secretarias das unidades do Sesi em cada estado.

São arquivados mensalmente os Diários de Classe, com registros da frequência dos alfabetizandos, da efetivação da carga horária do curso, das atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores em sala de aula, assim como a ficha de acompanhamento individual do alfabetizando e as de auto-avaliação do alfabetizador e do supervisor – com base na matriz de competências.

Ao final de cada etapa são arquivados registros e relatórios das formações iniciais e continuadas dos alfabetizadores e supervisores e elaborado o Relatório Final Qualitativo – com descrição das metas alcançadas e avaliação da gestão nacional e regional do Projeto. Este documento consolidado acompanha a prestação de contas enviada ao MEC/FNDE, ao final de cada convênio.

Sistema de Avaliação de Competências – Parceria Sesi e Unesco

O Sistema de Avaliação de Competências começou a ser implantado em 2002 pelo Sesi e pela Unesco, e acompanha as mais modernas tendências metodológicas em sistemas de avaliação, em diversos países no mundo. O objetivo é identificar o desenvolvimento de competências importantes para a plena inserção do indivíduo na sociedade, seja no mundo do trabalho, seja no campo de suas relações pessoais.

O primeiro ciclo de avaliação se refere ao período de agosto de 2002 a julho de 2003, no qual a aplicação foi direcionada aos alunos de 8ª série do ensino fundamental do Programa *SESI Educação do Trabalhador*. O Sistema foi concebido para expandir suas ações em ciclos anuais, nos quais a pesquisa amplia-se para abranger também os alunos de alfabetização, da 4ª série do ensino fundamental e de alunos da 3ª série do ensino médio.

Diante do compromisso assumido pelo Sesi frente à meta de alfabetização anunciada pelo governo federal no primeiro semestre de 2003, o Sistema de Avaliação de Competências expandiu suas fronteiras para atendimento do Programa *SESI – Por Um Brasil Alfabetizado*, tendo hoje metodologia desenvolvida especialmente para a sua avaliação.

Os primeiros resultados do sistema foram publicados no relatório *Sistema de Avaliação de Competências do Projeto SESI Por Um Brasil Alfabetizado*, em novembro de 2005. Este relatório encontra-se disponível em www.sesisesi.org.br/pesquisa.

Fundamentação do Sistema em Competências

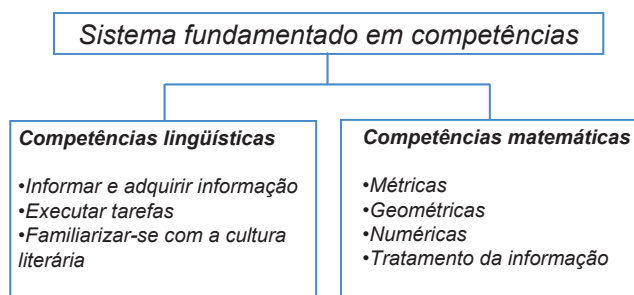
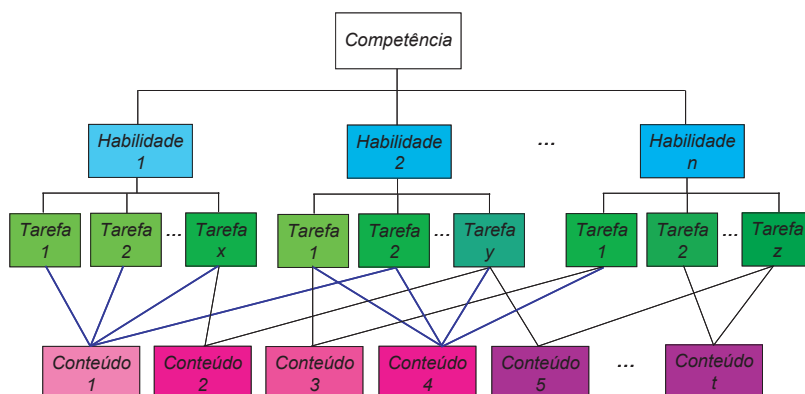
O sistema desenvolvido para avaliação do Programa *SESI – Por Um Brasil Alfabetizado* tem como base estudos anteriores organizados pela parceria Sesi-Unesco e está fundamentado no relatório *Assessing Basic Learning Competencies among Youth and Young Adults in Developing Countries: Analytic survey framework and implementation guidelines*, produzido pelo *International Literacy Institute*, em cooperação com a Unesco.

Essa mesma metodologia já havia sido aplicada com sucesso na China e Índia, no México e na Nigéria. O tema central original do relatório descreve uma metodologia adaptável e de baixo custo para aferição de competências básicas de aprendizado em contextos culturais diversos, propondo a aplicação da metodologia com o objetivo de:

- a. Incrementar o entendimento sobre a natureza das competências básicas de aprendizado dentro das e entre as sociedades;

- b. Assistir governos e agências multinacionais na obtenção de informação útil e confiável sobre a formação ou sobre a aquisição das competências básicas de aprendizado pelas pessoas; e
- c. Assistir escolas e programas para o melhor entendimento da efetividade de suas ações.

Apesar de adaptada para a realidade brasileira, a metodologia para avaliação do Programa *SESI – Por um Brasil Alfabetizado* parte do pressuposto de que, medidas diretas na testagem das competências básicas de aprendizagem podem ser obtidas por meio da realização de tarefas ou práticas específicas. Estabelece-se, por exemplo, que as *competências básicas* ou *necessidades básicas de aprendizado* constituem-se em ferramentas essenciais de aprendizado (tais como letramento³ e numerização) e *conteúdos básicos de aprendizado* (tais como, conhecimento, habilidades, valores e atitudes) requeridas pelo homem.



³ A expressão “letramento” é usada nesta Proposta Metodológica como tradução de “*literacy*”. Esta opção parte do pressuposto de que o letramento é um processo, talvez mais usualmente tratado como aquisição de habilidades de leitura e de escrita, de onde diversos autores excluem a aquisição de habilidades matemáticas.

As matrizes de Competências e Habilidades para Avaliação do Programa SESI – Por Um Brasil Alfabetizado

O estabelecimento de uma definição consensual acerca dos conceitos de alfabetização, numerização e habilidades para a vida está sujeito a variações de diversas naturezas, a depender dos elementos que sejam privilegiados no processo de aprendizagem ou nas definições dos níveis de análise.

Esse fato assume maior relevância considerando-se as características regionais a que um país como o Brasil se encontra submetido, o que implica admitir que, em decorrência da definição e do recorte do objeto de análise, é possível imaginar a existência de diferenças no desempenho entre respondentes de diferentes regiões que não estejam necessariamente relacionadas às habilidades desenvolvidas ao longo de sua vida, tanto acadêmica quanto não-acadêmica.

Tais diferenças podem decorrer de variações existentes nas populações testadas e que escapam à metodologia de avaliação ou, ainda, de características do grupo social em que o indivíduo se encontre inserido, não sendo relativas às capacidades ou ao desenvolvimento do indivíduo propriamente dito.

Nesse sentido, o referencial de avaliação deve ser capaz de apresentar, por um lado, simplicidade conceitual que permita flexibilidade na proposição de metodologias e instrumentos de avaliação e, por outro, a robustez necessária à interpretação das competências, a partir dos desempenhos dos alunos.

Os níveis de habilidades

As matrizes de competências estruturam-se como cruzamentos entre dois eixos principais. O primeiro tipo, da competência em análise e o segundo, o domínio associado a esta competência. As matrizes também estruturam-se a partir do cruzamento entre tipos de habilidades e domínios em que essas habilidades se manifestam, adquirindo a característica de *matrizes de operacionalização de competências*, voltadas, nesse sentido, para o aspecto de *o que medir* em relação a cada habilidade.

Cada matriz específica (leitura/escrita e numerização) tem seus níveis definidos em função de habilidade, que são comuns a todas as matrizes. A cada competência são associadas tarefas com níveis crescentes de complexidade, os quais se dividem da seguinte forma: sondagem; básico e intermediário.

a. *Sondagem* - Identifica as habilidades inexistentes ou pré-requisito:

- i. *Habilidade Inexistente* – Diz respeito aos indivíduos que, para quaisquer propósitos práticos, não apresentam sequer os rudimentos da habilidade em questão; no caso de leitura, por exemplo, essas pessoas não conseguem reconhecer as letras do alfabeto;
- ii. *Pré-requisito* – Refere-se ao conhecimento ou domínio de partes da habilidade que dão suporte ao desempenho funcional de algumas tarefas. Competências que se encontrem neste nível referem-se a habilidades que se constituem em fundamentos para futura aprendizagem, não integrando, contudo, em habilidades funcionais em toda a sua extensão;
- b. *Nível Básico* – Define-se pelo domínio funcional da competência, na realização de tarefas básicas aplicadas, que envolvam qualquer das competências básicas de aprendizado (BLCs). Este nível refere-se inclusive ao potencial para o crescimento destas habilidades, caracterizando-se pela sua retenção e utilização funcional;
- c. *Nível Intermediário* – Neste nível, o aluno demonstra ter domínio das competências equivalentes às das séries iniciais do ensino fundamental. É igualmente capaz de integrar as habilidades de ordens inferiores, sendo capaz de utilizar tais competências com o intuito de ajustar-se a demandas econômicas e/ou sociais.

Escopo da matriz de competências e de habilidades em leitura

A matriz de competências e habilidades em leitura embasa-se em teorias atuais da aprendizagem e nos enfoques modernos da lingüística, da teoria do letramento, da psicolingüística, da sociolingüística e da análise do discurso, áreas interdisciplinares que acentuam a importância do processo, da atividade do sujeito que aprende, lê, escreve. A matriz, por meio de habilidades, descreve estratégias cognitivas, elementos afetivos, elementos lingüísticos, experiências sociais e modelos culturais que intervêm no ato de ler.

Além das habilidades de leitura previstas na matriz, há que se destacar a complexidade lexical, frasal e textual, que determinará a construção de itens com níveis de dificuldades gradativos, permitindo identificar os leitores precários e os leitores competentes. Por isso, os textos devem ser relacionados com os níveis de analfabetismo funcional, sendo, portanto, necessário incluir os conteúdos e os formatos com que os adultos se defrontam, normalmente, em situações cotidianas. Por essa razão, foram incluídas habilidades relativas ao

domínio de leitura sobre tabelas, anúncios, títulos, avisos, instruções, notícias, artigos de revistas etc.

Foram definidas três dimensões de práticas sociais de leitura:

- a. *Ler para informar-se* – Ao ler para informar-se, o leitor necessita conhecer a estrutura textual ou forma de organização para desenvolver a compreensão. A leitura para informação é mais comumente associada a livro-texto, fontes de informação primárias e secundárias, a jornais, a artigos de revista etc.
- b. *Ler para executar tarefas* – Quando o leitor lê com o objetivo de executar tarefas, ele usa a estrutura do texto para orientar-se como selecionar, compreender e aplicar informação. Exemplos desses textos são tabelas, horários de trens e de ônibus, instruções de jogos, procedimentos de determinados locais, como sala de aula, biblioteca etc. Além de formulários, cupons, receitas médicas, mapas, garantias de produtos, receitas culinárias, memorandos etc.
- c. *Ler para familiarizar-se com a cultura literária* – O leitor traz sua experiência e conhecimento para o texto quando antecipa eventos, idealiza ambiente, prevê conseqüências, analisa ações e reflete sobre a linguagem dos textos literários. Vários tipos de textos são associados com a leitura para experiência literária, incluindo, romances, contos, poemas, peças de teatro, lendas etc.

É preciso frisar, ainda, que, ao enfocarem-se as funções práticas de leitura, não se está minimizando a importância de um programa de ensino de leitura mais artístico, rico em literatura e que inclua leitura informativa e recreativa, além de jornais, revistas e outros tipos de publicações. Deseja-se que todos os usos de leitura selecionados exerçam funções legítimas, na perspectiva de práticas sociais de letramento que atendam efetivamente às necessidades sociais, políticas e profissionais de leitura do alfabetizando adultos.

Escopo da matriz de competências e de habilidades em numerização

Ser alfabetizado matematicamente significa ter as competências básicas para enfrentar situações da vida e da profissão que requerem conhecimentos matemáticos.

Abrantes (1998, p. 52-53), discutindo o papel da resolução de problemas no currículo de Matemática, afirma que:

“Têm-se dito por vezes, e com alguma razão, que a resolução de problemas é, ao mesmo tempo, um objetivo, um conteúdo e um método. Nos nossos programas escolares de Matemática, a capacidade de resolver problemas surge habitualmente, embora sem o destaque que merecia, como um dos objetivos a alcançar. Mas a inexistência de um plano compatível, ao nível dos conteúdos e das metodologias, transforma essa capacidade em um objetivo vago, em relação ao qual raramente se encontram o espaço e o tempo adequados. Um pressuposto essencial para que a resolução de problemas ocupe um lugar central no currículo consiste em aceitar-se que o ensino de Matemática se deve orientar para os processos e não para os conteúdos. Este é um passo difícil, mas necessário.”

Isso posto, compreende-se que as competências em numerização apareçam, neste documento, sob uma cúpula geral da resolução de problemas de origem ou de natureza matemática. Assim, parte-se de que o objetivo fundamental, como competência geral a ser alcançada com relação à matemática, é *a construção de estratégias que levem à estruturação de procedimentos capazes de mobilizar a busca pelo conhecimento, por meio do desenvolvimento de atividade matemática significativa que implique o entendimento e a capacidade de resolução de situações-problema.*

Metodologia de Avaliação

O estabelecimento de um modelo de avaliação se dá por meio de um jogo entre as diferentes associações de procedimentos, técnicas e metodologias, tornando necessário o estudo das várias combinações, onde cada uma resulta num dado volume de custos e em características operacionais e complexidades próprias.

A discussão sobre o modelo envolve, portanto, ponderações sobre diversos aspectos indispensáveis para embasar uma proposta de avaliação que goze de um número tão grande quanto possível de propriedades desejadas.

Alguns dos aspectos mais importantes que devem ser considerados no estabelecimento do modelo de avaliação são:

4.1. Universo a ser pesquisado

4.2. Métodos de avaliação

4.3. Instrumentos de avaliação

- 4.4. Sistemática de aplicação
- 4.5. Correção dos cadernos de atividades
- 4.6. Análise dos dados de avaliação.

Universo a ser pesquisado

O universo pesquisado, ou população-alvo, é definido como a totalidade das turmas cadastradas no Programa *SESI – Por Um Brasil Alfabetizado*. A avaliação é limitada a uma amostra aleatória, de tamanho aproximadamente de 1% da população de concluintes do nível de alfabetização. A seleção de uma amostra probabilística tem como principal argumento a imparcialidade, buscando evitar que a participação de quaisquer unidades de atendimentos imponha influências indesejadas sobre os resultados da avaliação.

Dada a amplitude do Programa e a premissa de se produzirem resultados com mesma precisão para diferentes estratos populacionais, prevê-se, em princípio, etapas de estratificação nos níveis de estado, natureza da instituição e volume de atendimento. Dada a inexistência de estudos em escala nacional sobre alfabetização, será adotado o erro-padrão da média da proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, avaliados pelo Saeb 2001, para o cálculo de tamanho da amostra.

Método de avaliação

Os métodos de avaliação referem-se à realização de testagem em momentos diferentes durante o processo de alfabetização do aluno. A avaliação prevê dois métodos complementares, que incluem: (a) uma avaliação única e aplicada a toda a amostra selecionada, no momento em que o aluno se desliga do Programa (avaliação de saída); e, (b) a inclusão de avaliações de entrada e em processo, aplicadas a uma subamostra para realização de um estudo longitudinal, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o processo de apropriação das competências pelo aluno.

Método I: avaliação de saída - A realização de uma testagem apenas no final do período de alfabetização coloca-se como opção que impossibilita a construção de inferências sobre o processo de aprendizagem em si mesmo. Presta-se, mormente, à aferição das condições de alfabetismo que o aluno apresenta na saída do Programa, em relação ao padrão ditado pelas matrizes referenciais.

Método II: avaliação de saída+estudo longitudinal - A adoção de um modelo longitudinal sugere a inserção de perguntas mais aprofundadas e de respostas mais elaboradas no processo de avaliação, funcionando mais ou menos como um bloco de pesquisa no escopo da avaliação. A literatura sobre modelos longitudinais é clara ao dizer que, a estimação, a partir de estudos transversais, de relacionamentos entre variáveis que mudam conjuntamente com o tempo produz resultados viciados (DIGGLE et al., 2000).

Bastante mais complexo, o estudo de natureza longitudinal apresenta, em contrapartida, capacidade extremamente maior de produção de inferências sobre o processo de aquisição de conhecimento pelo aluno. Por sua vez, apresentam também desvantagens, tendo como uma de suas principais fraquezas a maior propensão à existência de dados omissos por parte dos respondentes, sobretudo no caso de alunos que abandonam o Projeto. Como apontado por Lindsey (1999), a existência de respostas omissas causa aos modelos longitudinais maiores danos que aos modelos para dados transversais.

O processo de avaliação é composto por três modalidades de aplicação de instrumentos, que se distinguem no que se refere aos diferentes momentos de coleta de dados dos alunos. Quando associadas, as três modalidades permitirão fazer o levantamento de competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do processo de alfabetização e das condições que estes apresentam, quando de sua saída do Programa.

Avaliação de entrada – realizada com a maior proximidade possível em relação à data de ingresso do aluno no Programa *SESI Por – Um Brasil Alfabetizado*, tem como objetivo fazer o levantamento das competências e habilidades que o alfabetizando já possui.

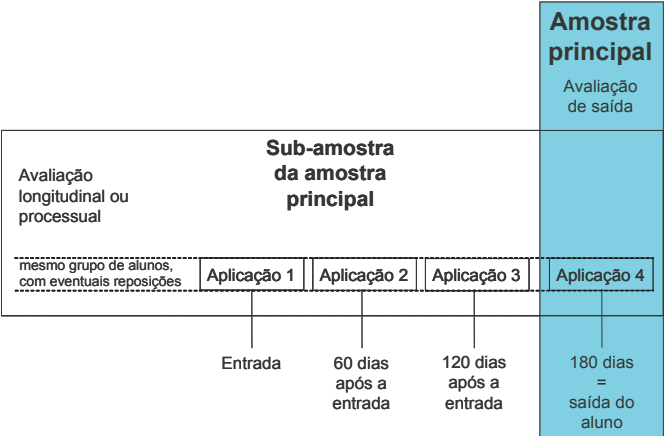
Avaliação em processo – aplicada apenas a alunos que tenham participado da avaliação de entrada, busca compreender o processo de evolução da aprendizagem, com seus objetivos voltados para análise de competências e habilidades, adquiridas pelo alfabetizando, ao longo de sua passagem pelo Programa; as avaliações na modalidade longitudinal ocorrerão em períodos de 60 e 120 dias após a avaliação de entrada, sendo concluída com a avaliação de saída.

Avaliação de saída – nesta etapa serão visitadas salas de aulas espalhadas por todo Brasil e avaliado um grande conjunto de alunos, incluindo aqueles que foram avaliados no momento de sua entrada e em processo; a avaliação final busca compreender, com base nas matrizes referenciais, quais as competências

e habilidades que os alunos desenvolveram, até o momento de sua saída como participante do Programa.

Assim se configuram as modalidades de avaliação, como demonstrado pela figura abaixo.

Figura 1

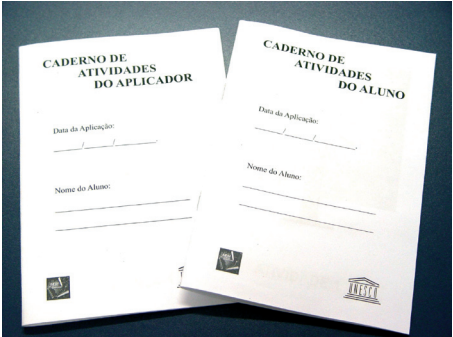


Instrumentos de aplicação

Os instrumentos de aplicação constituem-se basicamente de cadernos de atividades feitas com base nas matrizes referenciais e um questionário com um número reduzido de dados, como por exemplo, situação de trabalho, inserção na comunidade e convivência familiar.

Os cadernos de atividades dividem-se em duas formas básicas: uma para manuseio do aluno e outra para uso do aplicador.

Figura 2: Cadernos de Atividades do Aplicador e do Aluno.



Caderno de Atividades do Aluno (encadernado tipo canoa, com as marcações que aparecem na Figura 3).

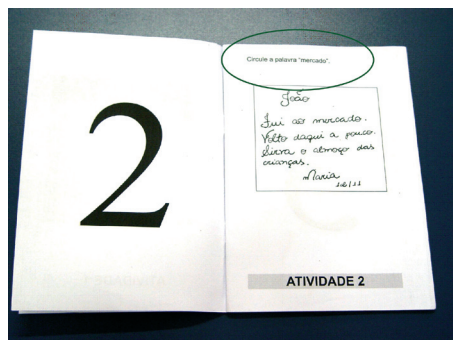
Figura 3 – Caderno de Atividades do Aluno.



- Caderno do Aluno contém atividades que são realizadas de forma individual e independente, cada uma delas apresentando apenas uma questão e o espaço para resposta;
- Mesmo que a atividade exija leitura dos estudantes, os comandos das atividades (apenas os enunciados das questões) deverão ser lidos pelo aplicador, ponto em que se destaca fortemente a necessidade de padronização dos procedimentos de aplicação;
- Na página da esquerda, o número da atividade correspondente aparecerá em tamanho grande o bastante para permitir a rápida visualização pelo aplicador, garantindo que todos os alunos estejam respondendo à mesma atividade, no mesmo intervalo de tempo;
- Cada Caderno apresenta 22 itens no total. Os 11 itens iniciais avaliam as competências de leitura e as seguintes, aferem as competências de numerização.

Caderno de Atividades do Aplicador (instrumento de aplicação – encadernado tipo canoa, com as marcações que aparecem na Figura 4).

Figura 4 – Caderno de Atividades do Aplicador.



- Caderno do Aplicador contém o comando das questões que o aplicador deve ler para os alunos em voz alta;
- Caderno do Aplicador se diferencia do Caderno do Aluno apenas por conter o comando das questões.

Sistemática da aplicação

A sistemática de aplicação deve considerar que a avaliação do Programa é, em sua essência, uma avaliação em larga escala, projetada para atender um grande contingente de alunos. Assim, é necessário definir uma prática de aplicação, na qual se pese o ônus financeiro, bem com as questões de uniformidade dos procedimentos, já que a falta de padronização pode ser motivo de dificuldade quanto à comparabilidade das informações obtidas dos alunos, das turmas e temporalmente. Basicamente, existem duas modalidades de aplicação possíveis para a avaliação de competências: individual e coletiva.

Para a avaliação dos alunos do Programa *SESI - Por Um Brasil Alfabetizado* optou-se pela aplicação coletiva em pequenos grupos (máximo de 25 alunos). A aplicação é feita por toda a turma em uma mesma data e horário.

Para garantir que os resultados medidos apresentem um alto grau de validade e precisão, a aplicação deve ser padronizada. Para isto, os aplicadores passam por um treinamento, que tem como base o *Manual do Aplicador*.

O Manual oferece informações básicas sobre o que é o Sistema de Avaliação de Competências e indica, passo a passo, como deve ser conduzida a aplica-

ção dos Cadernos de Atividades. Além disso, há informações sobre o papel do aplicador, para que haja conscientização da importância do trabalho no processo de coleta de dados.

No final do *Manual do Aplicador*, há um roteiro de aplicação que deve ser lido durante a realização das atividades com os alfabetizandos. Assim, a padronização é ainda maior, visto que os alunos dos diferentes estados ouvem as mesmas instruções para executarem as mesmas tarefas. Ressalta-se, ainda, que, as instruções para a execução das aplicações, foram planejadas a partir de observações da equipe de avaliação, em aplicações para a testagem da metodologia.

O treinamento dos aplicadores visa a amenizar as variações que podem ocorrer durante a aplicação e que trazem impactos indesejáveis para os resultados da avaliação.

Correção dos Cadernos de Atividades

Para facilitar o processo de resolução das atividades, ampliar a variedade dos tipos de itens construídos para a avaliação, bem como o de aplicação dos testes para alunos em fase de alfabetização, as questões são respondidas pelos alunos diretamente no Caderno de Atividades.

Assim, é necessário que os corretores especialistas analisem as respostas dos alfabetizandos e atribuam pontuações a cada um dos itens apresentados no Caderno de Atividades, de acordo com as especificações de marcação de cada atividade.

A correção das avaliações é realizada em dias consecutivos, com a participação de uma banca de corretores especialistas e de supervisores do processo de correção. O supervisor tem como função coordenar as atividades de correção, acompanhando a banca de especialistas e assegurando a uniformidade, quanto ao cumprimento dos critérios de correção previamente estabelecidos.

As atividades, ao serem planejadas pelos elaboradores especialistas em leitura e numerização, já incluem um guia de marcação que indica a pontuação a ser atribuída a cada resposta dada pelos alunos que possuem, ou não, a habilidade testada pela atividade.

A banca de especialistas é formada por consultores de três diferentes áreas: um especialista em Educação, um em avaliação e um nas áreas de competências testadas. Os especialistas são identificados como corretores A, B ou C. Tanto o corretor A quanto o corretor B analisam e pontuam as atividades dos alunos indepen-

dentemente e sem ter acesso à pontuação atribuída pelos outros corretores. Recomenda-se que os corretores A e B corrijam item por item, conferindo às atividades e a pontuação conforme guia de marcação específica, impreterivelmente dentro dos critérios estabelecidos pelo guia.

Por sua vez, o corretor C compara as respostas dos corretores A e B, às quais tem acesso, identificando possíveis discordâncias e definindo, conforme os critérios estabelecidos, a pontuação para os itens. Entre suas atribuições ainda está o papel de líder do seu grupo, auxiliando na manutenção da qualidade das observações e do julgamento dos outros corretores.

Em suma, a correção do Caderno de Atividades de cada aluno é feita uma vez individualmente pelos três corretores especialistas, que analisam e pontuam a resposta dada pelo aluno, com base no guia de marcação. A pontuação é, então, transcrita para um formulário de correção e inserida em um banco de dados, para posteriores análises estatísticas.

Análise dos dados da avaliação

Em muitas situações nas áreas de Educação e psicologia, faz-se necessária a mensuração de uma variável de interesse, que, no caso da vertente alfabetização do Sistema de Avaliação de Competências, é definida como competência em letramento⁴. Essa variável, apresentada como competência em leitura e numerização, recebe na psicometria a denominação genérica de traço latente⁵.

Com o objetivo de medir a competência dos alunos são estruturados e aplicados instrumentos de coletas (testes). Os testes usados são compostos de itens (questões) que avaliam o domínio de um conjunto de habilidades e conhecimentos que, por sua vez, caracteriza a competência que pretende avaliar. As competências e suas respectivas habilidades são apresentadas nas matrizes referenciais. Busca-se, por meio da utilização de técnicas psicométricas adequadas, uma representação fidedigna do traço latente que se deseja avaliar.

⁴ Competência em letramento é "...compreendida como a procura em estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e concentra-se no social".

⁵ Segundo Pasquali (2003), a Psicometria trabalha com o conceito fatorialista do traço latente, que o define como o conjunto de processos cognitivos necessários para a execução de uma tarefa.

Nesse contexto, a Psicometria procura compreender as competências e habilidades adquiridas pelas respostas dadas pelos alunos a uma série de tarefas, utilizando-se de modelos estatísticos adequados a essa situação.

As técnicas estatísticas usualmente utilizadas para modelagem de dados oriundos dessa situação, são: Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com características distintas, essas duas técnicas são capazes de estimar a competência de cada aluno e de produzir importantes informações sobre cada item de um teste, verificando sua adequação quanto aos objetivos propostos.

Resultados da Avaliação dos Alfabetizandos

O Sistema de Avaliação de Competências inaugurou as atividades da vertente alfabetização, entre os meses de junho e novembro de 2004. Nesse período, apenas a avaliação de saída foi realizada (os resultados desta avaliação estão disponíveis na internet, no endereço já mencionado).

As avaliações dos diferentes momentos (entrada, processo e saída) foram concluídas em dezembro de 2005 e os resultados, divulgados em dezembro de 2006. O processo de avaliação foi realizado no segundo semestre de 2005, em quatro momentos.

Dos três primeiros momentos, participaram alunos matriculados nas turmas selecionadas de 13 departamentos regionais das cinco regiões brasileiras. No quarto momento, todos os estados foram incluídos na avaliação correspondente a de saída.

Os principais resultados da avaliação de 2005 serão apresentados abaixo.

Perfil dos alunos

Em conjunto com as provas aplicadas aos alunos, foram aplicados instrumentos em forma de questionários contextuais, no intuito de levantar informações acerca de dados demográficos e socioeconômicos dos alunos, bem como questões relativas aos estudos e ao trabalho. Com isso, pretende-se traçar um perfil dos respondentes, considerando questões relevantes que estão associadas ao desempenho dos alunos.

As questões referentes aos dados demográficos mostraram que, 64% dos alunos eram do sexo feminino e 62,3% declararam pertencer às raças parda, mulata ou negra. A metade das mulheres que participaram do processo de avaliação pertencia à raça parda ou mulata e 31% dos homens eram brancos.

Questões sobre o grau de instrução também foram consideradas nessa análise: 38,2% dos alunos haviam freqüentado algum curso de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; 33%, de alfabetização de adultos e apenas 23% nunca havia freqüentado nenhum curso. Outro ponto abordado pelo instrumento é o principal motivo que levou os alunos a se alfabetizarem: 41,1% afirmaram que queriam se alfabetizar porque “é importante para o trabalho” ou “é importante para progredir na vida”; e 24,5% indicaram como resposta “é importante para ser independente” e “é uma obrigação/dever de todo cidadão”.

Com relação a hábitos de leitura e capital cultural dos alunos do Projeto, a metade destes (50,4%) consultou ou folheou revistas, jornais ou livros; e apenas 42,7% participaram de alguma atividade cultural, como, por exemplo, cinema, teatro, festas religiosas ou folclóricas etc., no mês anterior à aplicação dos questionários.

Com relação à família, 63,1% das mães e 53,6% dos pais dos alunos não sabem ou não sabiam ler e escrever, e 58% deles não freqüentavam a escola.

Considerando o trabalho dos alunos, 13,1% eram aposentados e 50,3% trabalhavam quando foram entrevistados, embora 68,9% destes não possuíssem carteira de trabalho e 44,7% não recebessem salário. No que diz respeito aos setores ligados ao trabalho, 35,4% trabalhavam como doméstico (melhorar), 19,6% se dedicavam à agropecuária, pesca e extrativismo; e apenas 6,6% estavam ligados ao setor de indústria. A distribuição da renda mensal estava em torno de R\$ 300,00.

Desempenho em Linguagens e Códigos

A seguir estão apresentados os resultados sobre o desempenho dos alunos em Linguagens e Códigos, por competências.

Competência C1: Demonstrar conhecimentos de diferentes símbolos verbais e não-verbais

Muitos alunos, durante o processo de educação não-formal, adquirem habilidades que auxiliam a aprendizagem da leitura e da escrita. A competência C1 aponta as habilidades que, muitas vezes, são apropriadas pelos alunos durante suas vidas. O percentual de acerto para essa competência foi de 52%. Esse resultado indica que, aproximadamente, metade dos estudantes possui conhecimento prévio sobre a língua materna.

No contexto de letramento, o nome do aprendiz é um texto que tem um sentido. A habilidade 05 – *Reconhecer o próprio nome* – obteve o maior percentual

de acerto (89%) entre as aptidões medidas nesta competência, mostrando que os alunos não apresentaram dificuldade para reconhecer e reproduzir o próprio nome.

A habilidade de identificar vários símbolos usados na escrita, como por exemplo, números, letras, sinais gráficos, tem um desempenho abaixo da média geral, 37,3% de acerto. É possível, entretanto, que esse desempenho tenha como origem o fato de que os sinais de pontuação não fazem parte do conhecimento prévio do aluno, no início do processo de ensino-aprendizagem.

Competência C2: Ler palavras, frases e pequenos textos atribuindo-lhes significados em diferentes contextos

A competência C2 obteve um desempenho de 62,5 % de acerto, acima da média geral. A habilidade de associar palavras a desenhos teve um desempenho de 74% de acerto. Com o domínio desta habilidade, o aluno, ainda que de forma rudimentar, pode utilizar essas informações para solucionar problemas de sua vida no dia-a-dia.

A habilidade de reconhecer o limite das palavras e das frases no texto obteve apenas 23% de acerto; baixo resultado pode ser decorrente do fato de muitas pessoas que estão sendo alfabetizadas freqüentemente pensarem que palavras são apenas os nomes e os verbos de ação, não incluindo na categoria as que expressam as relações, tais como artigos, preposições etc.

Competência C3: Demonstrar conhecimento do alfabeto em diferentes modalidades

A competência C3 teve 70,2% de percentual de acerto. A escrita presente no cotidiano das pessoas aparece de várias formas: letras em diferentes posições e fontes, formas e tamanhos diversos. A habilidade de identificar e nomear as letras é fundamental para o aluno adulto que está em processo de alfabetização; essa habilidade teve desempenho de 76,7% de acerto. A habilidade de identificar letras maiúsculas e minúsculas teve desempenho mais baixo entre as habilidades medidas nesta competência, 59,4% de acerto.

Competência C4: Ler letras do alfabeto agrupadas em diferentes estruturas

A competência C4 refere-se especialmente a habilidades associadas ao campo da fonologia e teve desempenho de 50% de acerto. Esse resultado indica que os alunos têm dificuldade no reconhecimento do que é uma sílaba, na sua formação

e na sua identificação em uma palavra ou em um texto. A habilidade que requer o reconhecimento de letras em diferentes posições na palavra (início – meio – fim) obteve um desempenho de 71,4% de acerto.

Essa habilidade embasa a noções de que as letras ocupam posições diferentes nas diversas palavras existentes e que as alterações de posição permitem a formação de novas palavras. Apenas 27,2% dos alunos demonstraram ter desenvolvido a habilidade de reconhecer a formação de diferentes sílabas. Esta habilidade é importante para o domínio da leitura e da compreensão de diferentes tipos de textos.

Competência C5: Ler a estrutura silábica

A competência obteve 52% de acerto. Este resultado aponta para uma certa dificuldade dos alunos em realizar a decodificação de forma automatizada. A habilidade de reconhecer a combinação de sílabas na formação de palavras obteve um desempenho de 55,2%; a ausência desta habilidade indica que o trabalho pedagógico não enfatiza o conhecimento da estrutura silábica da língua portuguesa.

Competência C6: Ler textos multissemióticos para auxiliar na execução de tarefas

A escrita está presente, em nossa sociedade, nas placas, nos avisos, nos cartazes, nos sinais de trânsito etc. Essa competência atingiu 62,3% de acerto, indicando que os alunos que dominam esta competência são capazes de compreender o espaço letrado em que vivem.

Competência C7: Ler textos não-literários (preferencialmente instrucionais) para desenvolver tarefas do mundo social e do trabalho

O percentual de acerto da competência foi de 51,1%, indicando que quase a metade dos alunos ainda não tem autonomia para a leitura de textos não-literários, principalmente textos informativos com anúncios classificados, documentos oficiais, fichas cadastrais, cupons e cartões postais.

A habilidade de buscar informações para o desempenho social na lista telefônica obteve 67,7% de acerto; o aluno que domina esta habilidade sabe selecionar, dentre as diversas partes de um texto, as informações que necessita. A habilidade de aplicar informações selecionadas na leitura, para o cumprimento de tarefas do cotidiano, obteve apenas 39% de acerto; essa habilidade requer uma leitura, cuja finalidade é a de executar uma atividade para o desempenho social.

Competência C8: Ler textos não-literários (preferencialmente instrucionais) que atendam às necessidade do dia-a-dia

A competência alcançou 41,6% de acerto. O domínio desta competência é de extrema importância para que o aluno torne-se independente em suas práticas sociais cotidianas. Pouco mais de 40% dos alunos demonstraram compreender ou interpretar textos não-literários corretamente – o que quer dizer que, em sua maioria, os alunos ainda não são capazes de compreender com desenvoltura e independência os textos informativos ao final do curso.

Competência C9: Ler para ampliar a cultura literária

A competência apresentou um desempenho de 56,4%, podendo-se inferir que mais da metade dos estudantes compreendem um texto literário e identificam seu assunto. A habilidade de identificar o assunto de um pequeno texto possibilita aferir a capacidade dos alunos em perceber o eixo estrutural do texto. Verificou-se que 44,6% dos alunos dominam o mecanismo de leitura que possibilita a compreensão do tema.

Desempenho em Numerização

Competência C1: Compreender as idéias, relações, representações dos números naturais e construir suas operações

Atualmente, o uso dos números naturais inclui a definição de quantidades (cardinal), a indicação de posições (ordinal). Os números naturais apresentam uma grande utilidade em nossa sociedade, pois são usados como identificadores, tais como os números de telefones, de matrículas, entre outros. A competência teve desempenho de 63% de acerto. É importante destacar que a representação escrita desses conhecimentos não é tarefa muito simples para alguém que está acostumado apenas com os cálculos mentais. A habilidade de identificar e representar os números naturais é uma das primeiras que o docente desenvolve com os alunos em curso de alfabetização; essa habilidade teve desempenho 86,3% de acerto. Dentro desta competência, a habilidade de construir e interpretar algoritmos para cada operação, em formas variadas e na forma convencional, obteve o menor desempenho – 39,8% de acerto.

Competência C2: Usar e identificar números decimais para representar quantias de dinheiro e comprimentos

A competência é composta apenas pela habilidade que requer que o aluno articule a compreensão de décimos e centésimos ao sistema monetário e às medidas de comprimento. Essa competência obteve 46,2% de acerto. Verificou-se que os alunos apresentam maiores dificuldades quando têm de lidar com o sistema de medidas do que com o sistema monetário. É importante que a proposta metodológica de sala de aula explore situações reais de medidas do mundo cotidiano.

Competência C3: Compreender e identificar algumas frações iniciais

Embora o contato com as representações fracionárias seja menos freqüente na vida cotidiana, elas são importantes para a atuação em algumas situações reais, como por exemplo, em receitas culinárias. O desempenho desta competência foi de 64,6% de acerto. A habilidade de compreender e identificar, em situações do cotidiano, o particionamento igualitário de um inteiro alcançou o resultado mais alto dessa competência (79,7% de acerto). O desenvolvimento dessa habilidade garante aos alunos percepção de que as frações estão presentes no dia-a-dia.

É importante que o aluno domine a habilidade de identificar o número fracionário resultante da divisão de alguns inteiros em certo número de partes iguais. Observou-se que 48% dos alunos desenvolveram essa habilidade. A dificuldade encontrada pelos outros alunos pode ser estar ligada ao fato de não conseguirem registrar por escrito seu raciocínio.

Competência C4: Reconhecer, construir e representar formas geométricas

A competência obteve desempenho de 52,3% de acerto. A aprendizagem da Geometria torna-se mais interessante quando os alunos são levados a perceber e a valorizar sua presença na natureza e nas construções humanas. Identificar ângulos corretamente foi a habilidade com mais alto índice de acerto dentro dessa competência (76,5% de acerto).

O conceito de ângulo reto é considerado fundamental para a construção de outros conhecimentos geométricos. É importante que o aluno conheça outros tipos de ângulos; a observação dos ponteiros do relógio é um exemplo da existência de ângulos maiores e menores que o ângulo reto.

A identificação de retângulos, quadrados, triângulos e círculos é uma das primeiras habilidades a ser desenvolvida nessa competência. Entretanto, ela foi a que obteve o menor desempenho (35,1%) dentro das habilidades propostas pela matriz.

Competência C5: Localizar-se e orientar-se espacialmente

A competência aborda a questão da capacidade de orientação e de localização do aluno na forma de descrição e representação do mundo em que vive. Essa competência obteve 67,5% de acerto. A habilidade de estabelecer noções de proporção apresentou o percentual de acerto mais alto dessa competência (75,3%), indicando que a grande maioria dos alunos conseguiu perceber relações entre elementos e quantidades e entre as partes e o todo.

O desempenho mais baixo nessa competência pôde ser observado na habilidade de esboçar caminhos, plantas baixas e mapas. Pouco mais da metade (54,5%) dos alunos demonstrou compreender as diferentes dimensões existentes e informações espaciais presentes diariamente.

Competência C6: Conhecer significativamente as grandezas tempo e comprimento e processos de medidas das mesmas

Os alunos vivenciam, em diversas tarefas cotidianas, situações em que é preciso utilizar as grandezas tempo e comprimento. O desempenho desta competência foi de 71,7% de acerto. A habilidade de entender o seu significado obteve o resultado mais alto nesta competência, 79,5% de acerto, confirmando que as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas na vida em sociedade.

Quase metade dos alunos (49,8% de acerto) conseguiu identificar a dimensão real das principais unidades de medidas, evidenciando a necessidade de aprofundamento das relações com as dimensões reais dos objetos e as unidades de medidas. Para isso, pode-se, por exemplo, saber quantos metros de cano, de tecido etc., será preciso para determinada tarefa.

Competência C7: Conhecer significativamente e representar valores do sistema monetário

O domínio do sistema monetário é essencial para a participação dos indivíduos na vida em sociedade. A avaliação desta competência investiga se os alunos

conhecem e conseguem representar os valores desse sistema, e apenas 47% demonstraram dominar esta competência.

A habilidade de interpretar e representar quantias envolvendo reais e centavos é a única medida nesta competência e é muito importante, pois os alunos desenvolvem a capacidade de compreensão para lidar com dinheiro no seu dia-a-dia. Apesar deles realizarem essas operações de forma oral, há uma confusão no registro escrito dos valores expressos em reais e centavos. Assim, a falta de hábito em registrar o resultado encontrado foi responsável pelo baixo desempenho nesta habilidade.

Competência C8: Coletar, organizar, interpretar e analisar dados

O domínio da competência é fundamental para que os indivíduos estejam preparados para lidar com as questões do cotidiano, como, por exemplo, ler tabelas e gráficos, consultar uma conta de luz. O desempenho dos alunos desta competência obteve acerto de 51,8%. Uma das habilidades desta competência avalia se o aluno é capaz de coletar, organizar, interpretar e analisar dados e informações e ela obteve desempenho de 45,2% de acertos. É importante que o aluno tenha a capacidade de obter e analisar informações para escolher o melhor produto, por exemplo, em um supermercado, analisando preço, peso e quantidade.

Estudo longitudinal

Como já foi mencionado, o método avaliativo proposto pelo Sistema de Avaliação de Competências prevê a testagem em diferentes momentos durante o processo de alfabetização. Para verificar a evolução dos alunos no processo de alfabetização, foram analisados os resultados dos alfabetizandos que participaram dos quatro momentos avaliativos, em 13 unidades federativas. Os esforços de análise concentraram-se especialmente sobre os itens relativos a habilidades que foram apresentadas em mais de um momento. Com isso, foi possível perceber mais precisamente o desenvolvimento do processo de alfabetização desses estudantes.

Os resultados obtidos pelos alunos com proficiência média, na primeira etapa, demonstraram que eles dominam uma habilidade do nível de sondagem e seis habilidades do nível básico em Linguagens e Códigos. Os alunos já chegam na sala de aula sabendo identificar as letras do alfabeto (H02).

Além disso, demonstraram ter as habilidades de perceber o mundo por meio de noções espaciais (H06); associar palavras a desenhos (H08), identificar palavras

usuais nos eventos cotidianos de letramento (H09); identificar e nomear as letras (H10); identificar letras maiúsculas e minúsculas (H11) e identificar os diferentes tipos de letras (manuscrita e de imprensa – H12).

Na segunda etapa, os estudantes dominam mais duas habilidades do nível de sondagem e uma do nível básico, além das já mencionadas no primeiro teste. Os resultados apontam para um bom desempenho dos alfabetizados nas habilidades de distinguir vogal de consoante (H04); reconhecer o próprio nome e reconhecer letras em diferentes posições nas palavras (início, meio e fim – H13).

Na terceira avaliação, os alunos desenvolveram duas novas habilidades do nível básico, demonstrando ser capazes de associar letras a sons em sílabas, em palavras e em textos (H14) e reconhecer a combinação de sílabas na formação de palavras (H16).

Por fim, o quarto teste demonstra que os estudantes adquiriram uma habilidade do nível básico e quatro do intermediário. Ao final do curso, os alunos demonstram ter todas as habilidades citadas nas três primeiras etapas e, ainda, identificam as similaridades entre sons que formam as sílabas (H17); interpretam textos verbais e não-verbais: placas, sinais de trânsito e textos, com auxílio de material gráfico (H18); buscam informações para o desempenho social nos classificados de jornal, formulários e cadastros (H20); respondem questionários, formulários e cadastros (H21) e compreendem e interpretam textos literários narrativos (H25).

Em numerização, na primeira avaliação, o desempenho dos alunos com proficiência média demonstrou que eles possuem seis habilidades do nível de sondagem. Sendo assim, a avaliação realizada no início do curso indicou que os alunos já compreendiam as diferentes funções do número natural – para quantificar ou ordenar quantidades e ainda atribuir um código (H01); identificavam e representavam os números naturais (H02); estimavam quantidades (H03); compreendiam e identificavam em situações do cotidiano o particionamento igualitário de um inteiro (H11); percebiam e representavam os espaços de vivências cotidiana e social e o espaço da comunidade, envolvendo noções de distância, superfície, pontos de referência e caminhos (H21); e entendiam o significado das grandezas tempo e comprimento (H24).

Com dois meses de curso, os estudantes alcançam o domínio de mais uma habilidade do nível de sondagem e uma do nível básico. Os resultados indicaram que, nesta etapa, eles sabiam identificar retas paralelas e perpendiculares (H18) e tinham a habilidade de conhecer unidades arbitrárias, unidades padrão e instrumentos para a medida das grandezas tempo e comprimento (H25).

No terceiro teste, eles demonstram ter desenvolvido quatro novas habilidades do nível básico e uma do nível intermediário. Portanto, nessa fase, os alfabetizandos dominavam as habilidades de comparar e perceber relações entre os números – tantos a mais, dobros, triplos, aumentos de dez em dez, cem em cem etc. (H04); avaliar uma parte do inteiro e registrá-la (H12); estabelecer noções iniciais de proporção (H23); interpretar e representar quantias envolvendo reais e centavos (H28) e identificar as várias interpretações da soma e da subtração (H07), além das habilidades que já demonstraram nos primeiros dois testes.

Por fim, a quarta avaliação indica que os estudantes adquiriram uma habilidade do nível de sondagem, duas do nível básico e cinco do intermediário, atingindo, ao final do processo, o domínio de 21 habilidades de uma matriz, que contém, ao todo, 30 habilidades.

Na última avaliação eles demonstraram possuir as habilidades de observar semelhanças e diferenças entre as formas geométricas (H17); esboçar caminhos, plantas baixas, mapas (H22); coletar, organizar e interpretar dados e informações (H29); compreender significativamente modos diferentes de decompor um número (H05); construir e interpretar algoritmos para cada operação, em formas variadas e na forma convencional (H09); compreender relações comparativas associadas às partes de um particionamento igualitário de um inteiro (H14); identificar ângulos (H20) e compreender significativamente transformações de unidades de medidas (H27).

Conclusão

No âmbito nacional, o percentual de acerto para os itens de linguagens e códigos foi de 56,8%, enquanto que o percentual para os itens de numerização foi de 59,5%. Pode, em primeiro momento, parecer estranho que os resultados dos itens de numerização sejam superiores aos de linguagens e códigos – ao contrário do que acontece na alfabetização infantil. Ocorre que, quando se trata de jovens e adultos, o desenvolvimento de competências matemáticas se dá de maneira diferenciada, tendo em vista que, em Matemática, trata-se mais da formalização de conhecimentos que, no decorrer da vida, o aluno desenvolve.

O desempenho nacional, em linguagens e códigos, apresentou o melhor resultado na Competência C3 (70,2%). Os alunos manifestaram bom conhecimento do alfabeto em diferentes modalidades, principalmente nas habilidades H10 e H12, com 76,7% e 75%, respectivamente. Eles foram capazes de identificar as letras do alfabeto, manuscrita e de imprensa.

Em numerização, a competência que alcançou os melhores resultados foi a C6, com 71,7% de acerto. Esse desempenho indica que os alunos conhecem bem as grandezas tempo e comprimento e os processos de medida dessas grandezas. A habilidade que obteve o desempenho mais alto foi a H24, demonstrando que os alfabetizando entendem bem o significado dessas grandezas em situações práticas.

Para verificar a evolução dos alunos de alfabetização, foram analisados os resultados dos que participaram dos quatro momentos avaliativos. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de Linguagens e Códigos, de forma geral, observou-se o crescimento do domínio das habilidades pelos alfabetizando. Notou-se que a grande maioria, ao final de seis meses de curso, alcançou o domínio de pelo menos dez habilidades do nível básico, propostas pela matriz.

Entretanto, enfatiza-se que as habilidades de nível intermediário ainda não foram desenvolvidas por uma grande parte dos alunos. Assim sendo, questiona-se se é possível desenvolvê-las durante seis meses de curso ou se, para que elas evoluíssem dentro desse mesmo período, os educadores deveriam ser formados para trabalhar com atividades de sala de aula baseadas nos fundamentos do letramento e do ensino por competências.

O desempenho dos estudantes em Numerização demonstrou que, na fase inicial do curso, há pouco domínio das habilidades de sondagem da matriz. Entretanto, ao analisar as avaliações posteriores, percebeu-se uma evolução no processo de aprendizagem, especialmente nas competências ligadas aos números naturais e suas operações, às noções iniciais do número racional fracionário, à localização e orientação espaciais e às grandezas e medidas de tempo e comprimento.

Entretanto, percebeu-se que os estudantes ainda têm dificuldades com o posicionamento e o registro da vírgula no uso dos números decimais e com habilidades de tratamento da informação.

Análise descritiva de itens selecionados

A seguir, são apresentados exemplos de itens da avaliação, acompanhados por uma tabela que contém informações sobre o item. A tabela apresentará os dados estatísticos, a saber: (1) o número do item; (2) o número de créditos parciais de cada item; (3) a porcentagem de acerto em cada uma das possibilidades; (4) a correlação bisserial do item com o rendimento geral dos alunos; (4) os parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI) de discriminação e dificuldade dos itens com sua respectiva faixa de alocação. A faixa de dificuldade categoriza nos seguintes níveis: muito fácil (faixa I), fácil (faixa II), mediana (faixa III), difícil (faixa IV) ou muito difícil (faixa V).

Análise de item selecionado de linguagens e códigos

O item selecionado corresponde à atividade 9.

P01H20I05EUN

H20 - Buscar informações para o desempenho social na lista telefônica, nos classificados de jornais, nos manuais, nos formulários, em entrevistas, cadastros e outros.

Você e sua família resolveram mudar-se para uma casa nova. Vocês querem uma casa com três quartos. Circule o anúncio que melhor atende à necessidade de sua família.

SOBRADO NOVO. CENTRO
2 QUARTOS. C/ GARAGEM
COBERTA. MECA IMÓVEIS.
FONE: 555-7647

APARTAMENTO LINDO!
1DORM. JD PLANALTO.
TRATAR 565-7869/7870.

CASA B. PITANGUEIRA
3 QUARTOS. QUINTAL
ÁREA DE SERV. COB
IMOBILIÁRIA MORADA
FONE: 6556-8124

CASA NA PRAIA
ALUGO P/ TEMP.
5456-3456 C/ JOEL.

GUIA DE MARCAÇÃO

Conferir UM ponto para o anúncio circulado corretamente.

Dificuldade Presumida: Médio

Tabela 1 – Sumário das estimações dos parâmetros do item 9 de linguagens e códigos

Item	Nº créditos parciais	% de acerto					Bisserial	TRI		
		0	1	2	3	4		a	b	Faixa de dif.
9	1	14,8	85,3	-	-	-	,501	0,906	-1,570	I

Este item foi acertado por aproximadamente 85% dos alunos, como pode ser verificado na tabela acima. Pode-se, então, considerá-lo um item muito fácil, o que é confirmado pelo parâmetro “b” da TRI. Note-se que, como o parâmetro de difi-

culdade “b” varia numa escala de -2 a 2, e que, quanto mais próximo de -2, menor a dificuldade do item, o valor obtido de -1,570 traduz a facilidade do item.

Quanto à discriminação, analisando-se a correlação bisserial, percebe-se que os alunos que acertaram o item, de forma geral, alcançaram altas pontuações no teste, indicando boa discriminação do item. Este fato é confirmado quando se analisa o parâmetro “a” da TRI. Como o valor deste parâmetro varia normalmente na escala de 0 a 2, e que quanto mais próximo de 2 mais discriminante é o item, o valor estimado de 0,906 confirma a boa discriminação da questão.

Análise de item selecionado de numerização

O item selecionado corresponde à atividade 22.

M01H29I02EUN

H29 - Coletar, organizar e interpretar dados e informações.

Sebastião foi à lanchonete com a namorada e comprou um suco e um pastel para cada um. Observe a tabela de preços e escreva no espaço quanto Sebastião gastou.

LANCHONETE	
PRODUTO	PREÇO
Suco	R\$ 1,40
Refrigerante	R\$ 1,00
Água	R\$ 0,80
Pastel	R\$ 1,10
Coxinha	R\$ 1,20
Pão de queijo	R\$ 1,00

R\$ 5,00 ou 5 reais ou cinco reais ou 5,00
ou 5 ou R\$ 2,50 para cada ou 2,50 para
cada ou dois e cinquenta para cada

GUIA DE MARCAÇÃO

Conferir UM ponto para a resposta correta.

Dificuldade Presumida: Média

Tabela 2 – Sumário das estimações dos parâmetros do item 22 de numerização

Item	Nº créditos parciais	% de acerto					Bisserial	TRI		
		0	1	2	3	4		a	b	Faixa de dif.
22	1	50,6	49,4	-	-	-	,586	1,004	0,038	III

Este item apresenta dificuldade mediana, uma vez que 49,4 % dos alunos solucionaram o item corretamente. O fato é confirmado quando se analisa o parâmetro “b” da TRI (0,038), com faixa de dificuldade igual III. Com relação à sua discriminação, o item apresenta boa discriminação ($a=1,004$).

Relato dos aplicadores

Os aplicadores dos testes que participaram deste processo de avaliação trouxeram do campo muito mais que somente os dados que vieram a compor os resultados apresentados. Esses aplicadores tiveram uma visão do Brasil muitas vezes relegado a um plano secundário, marcado pela exclusão, pela desigualdade e pela falta de oportunidade.

As carências desses alunos se manifestam das mais variadas formas, indo desde a ausência de correção visual para aqueles que necessitam desse tipo de suporte, até problemas de infra-estrutura para a realização das aulas. Contudo, é interessante observar que, apesar de todas as restrições e dificuldades, esses alunos mantêm sua força de vontade e compreendem a retomada de seu processo de escolarização como um elemento de resgate de sua cidadania.

A seguir apresentamos alguns dos depoimentos dos aplicadores, registrados em seus relatórios de campo.

Ao término da avaliação, quando conversamos sobre os resultados, pudemos perceber que os alunos atingiram os objetivos e sabem responder às questões. Entretanto, têm o professor como mediador da escrita, e este fato cria certa dificuldade a partir do momento em que os alunos precisam agir com autonomia. *(Aplicadora de Nova Iguaçu RJ)*

O material recebido foi muito bom, de fácil compreensão e ao mesmo tempo, levou-me como educadora também a avaliar nosso trabalho e o

que precisamos trabalhar, tendo em vista a nossa realidade. (Aplicadora de Nova Hamburgo – RS)

A turma apresentava alunos com deficiência mental e dificuldade de visão. A existência de alunos que são ouvintes e freqüentam as aulas normalmente foi um outro fator levado em consideração na aplicação da avaliação. (Aplicadora de Missão Velha – CE)

Local extremamente violento, tive que ter permissão para entrar no local à noite. (Aplicadora de Nova Iguaçu – RJ)

Local distante (assentamento dos sem-terra). Alguns alunos estavam no corte de cana, que é o meio de sobrevivência de muitos na região. (*Aplicadora de Ibatí – PA*)

Duas alunas tiveram dificuldades por não possuírem óculos que lhes permitissem melhor visão na leitura das questões. (Aplicadora de Manaus – AM)

A sala de aula estava muito quente, o que dificultou um pouco para aqueles que passaram o dia trabalhando e estavam exaustos. Um dos alunos dormiu durante a aplicação. Estava cansado do trabalho. (Aplicadora de Maracanaú – CE)

Por se tratar de um Centro de Atividades e Convivência para idosos (65 a 94 anos) devem ser consideradas as dificuldades como coordenação motora, visão e audição. (Aplicadora de Colombo – PA)

O local é de difícil acesso, distante; e o horário, bastante perigoso. (Aplicadora de Sousa – PB)

Além dos casos apresentados, muitos outros foram relatados no decorrer do processo de avaliação. Certamente, é preciso considerar o esforço dos alunos que,

muitas vezes em idade avançada e lutando contra obstáculos que variam de dificuldade de deslocamento até a falta de elementos de correção visual, buscam na Educação os meios para a melhoria de sua condição.

Freqüentemente os relatos descrevem a tenacidade, garra e espírito cívico dos alfabetizadores, supervisores e demais atores do Projeto que, contra toda adversidade, somam forças em prol daquilo que acreditam: que é pela Educação que se constrói um País.

Anexo

Matriz referencial: Matriz de Competências em Linguagens e Códigos

Competências	Habilidades	Níveis
C1 – Demonstrar conhecimento de diferentes símbolos verbais e não-verbais.	H1 – Identificar diferentes símbolos usados na escrita.	Sondagem
	H2 – Identificar as letras do alfabeto.	
	H3 – Distinguir letras, números, desenhos e símbolos.	
	H4 – Distinguir vogais de consoantes.	
	H5 – Reconhecer o próprio nome.	
C2 – Ler palavras frases e pequenos textos atribuindo-lhes significados em diferentes contextos (lingüísticos, situacionais e sociais)	H6 – Perceber o mundo por meio de noções espaciais, temporais e oposicionais.	Básico
	H7 – Reconhecer os limites das palavras e das frases no texto.	
	H8 – Associar palavras a desenhos.	
	H9 – Identificar palavras usuais nos eventos cotidianos de letramento.	
C3 – Demonstrar conhecimento do alfabeto em diferentes modalidades	H10 – Identificar e nomear as letras.	
	H11 – Identificar letras maiúsculas e minúsculas.	
	H12 – Identificar os diferentes tipos de letras (manuscrita e de imprensa).	
C4 – Ler letras do alfabeto agrupadas em diferentes estruturas	H13 – Reconhecer letras em diferentes posições na palavra (início – meio – fim).	
	H14 – Associar letras a sons em sílabas, em palavras e em textos.	
	H15 – Reconhecer a formação de diferentes sílabas.	
C5 – Ler a estrutura silábica	H16 – Reconhecer a combinação de sílabas na formação de palavras.	
	H17 – Identificar as similaridades entre sons que formam as sílabas.	

(cont.)

Competências	Habilidades	Níveis
C6 – Ler textos multissemióticos para auxiliar na execução de tarefas.	H18 – Interpretar textos verbais e não-verbais: placas, avisos, cartazes, <i>outdoors</i> , sinais de trânsito, mapas, gráficos, logomarcas, recibos, cheques, listas (de materiais, de compras) e com auxílio de recursos gráficos.	Intermediário
C7 – Ler textos não-literários (preferencialmente instrucionais) para desenvolver tarefas do mundo social e do trabalho.	H19 – Aplicar informações selecionadas na leitura para o cumprimento de tarefas do cotidiano.	
	H20 – Buscar informações para o desempenho social na lista telefônica, nos classificados de jornal, manuais, formulários, entrevistas, cadastros e outros.	
	H21 – Responder questionários, formulários, entrevistas, fazer cadastros e outros.	
C8 – Ler textos não-literários (preferencialmente informativos) que atendam às necessidades do dia-a-dia.	H22 – Selecionar informações em manchetes, revistas e jornais.	
	H23 – Compreender ou interpretar textos não-literários.	
C9 – Ler para ampliar a cultura literária.	H24 – Identificar o assunto de um pequeno texto.	
	H25 – Compreender ou interpretar textos literários (narrativos, fabulares, histórias em quadrinhos, poemas, parlendas, trava-línguas, textos folclóricos).	

Matriz referencial: Matriz de Competências em Numerização

Competências	Habilidades	Níveis
C1 – Compreender as idéias, relações, representações dos números naturais e construir suas operações.	H1 - Compreender as diferentes funções do número natural – para quantificar ou ordenar quantidades e ainda para atribuir um código.	Sondagem
	H2 – Identificar e representar números naturais.	
	H3 – Estimar quantidades.	
	H4 – Comparar e perceber relações entre os números – tantos a mais, dobros, triplos, aumentos de dez em dez, cem em cem etc.	Básico
	H5 - Compreender significativamente modos diferentes de decompor um número.	Intermediário
	H6 – Interpretar escritas numéricas percebendo o significado do número de algarismos e do papel do zero.	
	H7 – Identificar as várias interpretações da soma e da subtração.	
	H8 – Identificar as várias interpretações da multiplicação da divisão.	
	H9 - Construir e interpretar algoritmos para cada operação, em formas variadas e na forma convencional.	
C2 – Usar e identificar números decimais para representar comprimentos e quantias de dinheiro.	H10 - Articular a compreensão de décimos e centésimos ao sistema monetário e a medidas de comprimento (até centímetros).	Básico

(cont.)

Competências	Habilidades	Níveis
C3 - Compreender e identificar verbalmente algumas frações iniciais.	H11 – Compreender e identificar em situações do cotidiano o particionamento igualitário de um inteiro.	Sondagem
	H12 - Avaliar uma parte do inteiro e expressá-la verbalmente.	Básico
	H13 - Associar verbalmente um número fracionário a cada parte resultante ou a certo número de partes tomadas em um particionamento igualitário.	
	H14 - Compreender relações comparativas associadas às partes de um particionamento igualitário.	Intermediário
	H15 - Identificar verbalmente o número fracionário resultante da divisão de alguns inteiros em certo número de partes iguais.	
C4 - Reconhecer, construir e representar formas geométricas	H16 - Identificar retângulos, quadrados, triângulos e círculos.	Sondagem
	H17 - Observar semelhanças e diferenças entre as formas geométricas.	
	H18- Identificar retas paralelas e perpendiculares.	
	H19 - Identificar blocos retangulares, cubos, cilindros e esferas.	Básico
	H20 – Identificar ângulos.	Intermediário

(cont.)

Competências	Habilidades	Níveis
C5 – Localizar-se e orientar-se espacialmente.	H21 – Perceber e representar os espaços de vivências cotidiana e social e o espaço da comunidade, envolvendo noções de distância, superfície, pontos de referência e caminhos.	Sondagem
	H22 – Esboçar caminhos, plantas baixas, mapas.	
	H23 – Estabelecer noções iniciais de proporção.	Básico
C6 – Conhecer significativamente as grandezas tempo e comprimento e processos de medida das mesmas.	H24 - Entender o significado das grandezas tempo e comprimento.	Sondagem
	H25 - Conhecer unidades arbitrárias, unidades padrão e instrumentos para a medida das grandezas tempo e comprimento.	Básico
	H26 - Identificar a dimensão real das principais unidades de medida.	Intermediário
	H27 - Compreender significativamente transformações de unidades de medida.	
C7 – Conhecer significativamente e representar valores do sistema monetário.	H28 – Interpretar e representar quantias envolvendo reais e centavos.	Sondagem, básico
C8 - Coletar, organizar, interpretar e analisar dados.	H29 – Coletar, organizar e interpretar dados e informações.	Básico
	H30 – Construir tabelas e gráficos de colunas para representar dados e informações.	Intermediário

Experiência de Avaliação da Alfabetização e Literatura – Alfalit Brasil

Maxiene Alves de Oliveira
Ferreira¹
Elaine de Oliveira Martins²

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

Alfalit Brasil é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, de caráter filantrópico e reconhecidamente de utilidade pública municipal, estadual e federal. Sua missão é o desenvolvimento integral do ser humano por meio da Educação, buscando a promoção da autonomia, a equidade social e a valorização da diversidade cultural.

Para isso, nos dedicamos a formar educadores populares, promovendo a inclusão social. Pretendemos ainda estimular o interesse de nossos alunos pela leitura e dar-lhes a oportunidade de adquirir o conhecimento sistematizado, ampliando assim suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

¹ Diretora de Educação da Alfalit

² Gerente de Projetos da Alfalit

O autor do método utilizado pela Alfalit Brasil em seus projetos de alfabetização é Frank Charles Laubach. Nascido em 1884, na Pensilvânia (E.U.), frequentou o curso de formação de professores e já aos 18 anos começou a dar aulas em uma escola pública. Formou-se na Faculdade de Educação da Universidade de Princeton e concluiu o mestrado e o doutorado, em Sociologia, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

Devido à sua sólida formação cristã, foi enviado como missionário para as Filipinas em 1915. Após algum tempo, percebeu que obteria melhores resultados na missão de evangelização, se as pessoas pudessem ler. Embora sua motivação inicial tenha sido religiosa, a vocação de educador foi o grande motor a impulsionar o trabalho de Laubach.

Depois de ter adaptado os sons da língua local ao alfabeto ocidental, elaborou cartazes onde associava esses sons às figuras que os representavam. Obteve excelente êxito. Conforme aprendiam, os alunos também tornavam-se professores. Esse era o lema da metodologia: “Um ensinando ao outro”.

Em meados de 1940, ao regressar aos Estados Unidos, Laubach se reuniu com companheiros, a fim de discutir a possibilidade de impulsionar um movimento alfabetizador de alcance mundial. A partir de então, formou-se o Comitê Mundial de Alfabetização, com o propósito de arrecadar apoio financeiro ao plano.

O missionário realizou inúmeros seminários, por meio dos quais ajudou a realizar dezenas de experiências de elaboração de materiais de alfabetização. Em 1946, o trabalho realizado por ele e sua equipe já era amplamente reconhecido e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) solicitou-lhes que recomendassem um plano mundial para a Educação Fundamental.

Assim surgiu o plano *Alfabetização de Adultos e Reconstrução Social*, que representava uma panorâmica sobre as necessidades de alfabetização ao redor do mundo e seu papel na melhoria das condições sociais.

Com base na metodologia de Laubach, e a partir do esforço de Eulália Cook, Justo e Luisa Gonzáles, foi fundada a Alfabetização Através da Literatura (Alfalit) em Alajuela, Costa Rica, em 1961. Os três missionários, assim como Laubach, perceberam que os ensinamentos cristãos seriam mais significativos se as pessoas pudessem ler e escrever.

Eulália Cook, da Igreja Metodista, iniciou seu serviço cristão na área rural de Cuba, em 1940. Conheceu o grande obstáculo do analfabetismo e iniciou uma árdua campanha pelo letramento. Assim, fundou o Departamento da Igreja Rural

do Seminário Teológico de Matanzas (Cuba). Em 1960, por conta da situação política no país, a missão rural foi extinta e Eulália teve de deixar a Ilha, indo morar na Costa Rica. A partir dessa mudança, começou a trabalhar e viajar extensivamente pelas Américas Central e do Sul.

Foi nesse período, então, que Cook, Justo e Luisa Gonzáles criaram o Programa Alfalit, com a intenção de divulgar os ensinamentos cristãos por meio do letramento, da literatura, da Educação Básica, da nutrição e do desenvolvimento comunitário. Desde então, o trabalho da Alfalit vem crescendo. Alcançou outros países, chegando à África, à Europa e aos Estados Unidos. Em 1975, A Alfalit Internacional teve seu registro reconhecido no estado da Flórida, passando a denominar-se Alfalit Internacional INC.

Justo Gonzáles (1983) sonhou com a possibilidade de um movimento não denominacional ou sectário e que fosse reconhecido por seus efeitos e por seu impacto. Principalmente, sonhou com um trabalho que pudesse servir a todos, sem excluir quem quer que fosse, independente de credo, raça ou gênero.

A instituição chegou ao Brasil em 1985 e aqui manteve sua marca: a capacidade de mobilizar voluntários comprometidos em torno de seu trabalho. Em junho de 1994, a Direção da Alfalit Internacional procurou o apóstolo Túlio Barros Ferreira e o desafiou a assumir as ações da Alfalit no Brasil. O apóstolo aceitou o desafio e, imediatamente, convidou o pastor Marcos Túlio Lobato Ferreira para assumir a diretoria executiva da Organização.

Assim, a partir de 1994, organiza-se mais significativamente o trabalho da Alfalit no Brasil, que se vê fortalecido a partir do ano de 1997, com um projeto para três anos de alfabetização no Amazonas e no Nordeste. Em prol dessa inclusão, a Alfalit Brasil conta com os mais variados parceiros no empenho de *Educar Por Toda a Vida* a todos que a ela chegarem.

A Alfalit Brasil trabalha colaborando para a minimização dos índices de analfabetismo brasileiros, por meio de escritórios regionais em 14 estados, contando com o trabalho incansável de educadores populares (facilitadores voluntários) capacitados nos cursos de formação.

A história da Alfalit é marcada pelo trabalho social voluntário. Desde sua fundação, a instituição alfabetizou mais de sete milhões de pessoas nos 21 países onde atua (Angola, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Estados Unidos, Guiné Equatorial, Guatemala, Honduras, México, Moçambique, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal e Venezuela).

Atualmente, no Brasil, muitos são os parceiros nessa empreitada. Até hoje, foram alfabetizadas mais de 505 mil pessoas. Destas, cerca de 328 mil foram atendidas pela parceria Alfalit Brasil/*Programa Brasil Alfabetizado*, do Ministério da Educação.

A Alfalit Brasil possui material específico para a alfabetização de jovens e adultos – *Escrita Básica, Leitura Básica, Matemática Básica e Material Suplementar Básico* – e para a formação de facilitadores – *Livro do Facilitador e Livro de Sugestões de Atividades*. Além disso, dispõe de um livro paradidático de apoio ao Programa *Resgatando a Cidadania*, intitulado *Raimundo Nonato, um cidadão de respeito*, cujo conteúdo está inserido na grade curricular da alfabetização, proporcionando um leque mais amplo de oportunidades de resgate da cidadania aos alunos do *Programa Brasil Alfabetizado*.

A equipe da Alfalit Brasil acredita que a alfabetização é apenas um primeiro passo em direção a uma cidadania plena. Assim, tendo como base o princípio de que a Educação é a maior ferramenta para a transformação da realidade, a organização desenvolveu uma série de projetos, que objetivam dar continuidade ao:

- Programa *Resgatando a Cidadania*: curso desenvolvido pela Alfalit Brasil, no qual o aluno conhece seus direitos e deveres, por meio do romance *Raimundo Nonato, um cidadão de respeito*, a história de um retirante do Nordeste que passa a viver na cidade grande, com todos os seus problemas e oportunidades. No decorrer do curso, o aluno é orientado e incentivado a requerer todos os seus documentos, sendo este um indicador de resultados do Programa.

Alguns dos conteúdos abordados no curso são: analfabetismo, desemprego, CLT, violência doméstica, violência contra crianças e adolescentes, *Estatuto da Criança e do Adolescente*, roubo de energia, alcoolismo, associação de moradores, higiene e limpeza, lixo, acompanhamento médico na gestação, amamentação, vacinação, entre outros. Ao final, os alunos são orientados a requerer os documentos que ainda não possuem;

- Educação Básica: ao término dos cursos de alfabetização, a grande maioria dos alunos que se forma deseja continuar estudando. Assim, na tentativa de melhor conduzir os programas educacionais da instituição, organizamos um curso de ensino fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). É importante lembrar que o público desse curso é formado por diferentes segmentos sociais, onde jovens e adultos entendem-se como sujeitos portadores de

direitos, reivindicando, conseqüentemente, acesso a seu direito à Educação. Como a demanda pelos cursos de Educação de Jovens e Adultos vem crescendo, a Alfalit busca atender alunos dessa modalidade via ensino informal, adequando-se à realidade do jovem ou adulto e de sua turma.

A metodologia aplicada no curso atende às particularidades da EJA, considerando o ritmo de cada aluno, suas características pessoais e profissionais, o contexto socioeconômico e cultural em que se inserem e os seus interesses e expectativas, buscando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aceleração do processo de aprendizagem.

- Qualificação Profissional: ao acompanhar nossos alunos, percebemos as dificuldades que enfrentam quando tentam entrar no concorrido mercado de trabalho. Os jovens, em especial, encontram muitos obstáculos. A Alfalit Brasil oferece cursos de qualificação profissional para que essas pessoas tenham a oportunidade de iniciar a vida, com uma opção de sustento para seus estudos.

Cada localidade apresenta necessidades e recursos específicos. Assim, organizamos cursos que qualificam profissionalmente os alunos para várias frentes de trabalho. Atuamos de forma diferenciada em cada estado, de acordo com cada realidade específica.

Em todos os programas, nas diferentes frentes de ação, contamos primordialmente com os facilitadores da aprendizagem. Em nossos cursos de formação eles aprendem sobre a metodologia e sobre Educação de Jovens e Adultos. Procuramos mostrar que o segredo do sucesso é a abordagem. Como eles motivam seus alunos? Como atraem sua atenção e interesse para o conteúdo?

A Alfalit trabalha fora da rede regular de ensino, assim, buscamos tornar a sala de aula um local agradável e atraente. O dia-a-dia do adulto o leva a ter várias preocupações que podem colocar a Educação em segundo plano. O facilitador é orientado a conquistá-lo a todo o momento, utilizando técnicas de motivação que cativem sua atenção.

A partir do acompanhamento das turmas, temos a oportunidade de conhecer de perto as iniciativas inovadoras de nossos facilitadores. Cada um deles desenvolve técnicas de abordagem diferenciadas, que servem para estimular o aluno a participar do curso.

Assim, o sucesso dos programas da Alfalit Brasil deve-se a todos os envolvidos, e os personagens diretamente ligados a esses processos são os seguintes:

Aluno

Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular e formal na idade adequada, bem como jovens e adultos neoleitores. Para tentar superar suas condições precárias de vida, esse adulto procura, ou é convidado a integrar um ou mais programas. É o sujeito do processo educativo, com experiências e vivências que não podem ser excluídas da metodologia aplicada.

Facilitador

É o educador social da Alfalit Brasil. É um voluntário que assume a responsabilidade de fornecer uma ajuda sistemática na apreensão dos conteúdos e da vivência nas ações desenvolvidas. Além disso, é o motivador, aquele que mostra a relevância do papel de cada um no mundo e como pode melhorar ainda mais sua participação na sociedade.

Coordenador de turmas

É o voluntário que coordena, orienta e supervisiona as turmas dos cursos, por meio de visitas às unidades e das reuniões de formação continuada de facilitadores.

Equipe Alfalit Brasil

As equipes estaduais trabalham diretamente em contato com os facilitadores, alunos e coordenadores de turmas. Através do coordenador pedagógico no estado, a Alfalit acompanha de perto o andamento das turmas.

A equipe nacional é composta por profissionais especializados na elaboração de materiais, planejamento, desenvolvimento e execução de projetos. São pedagogos, assistentes sociais, sociólogos e professores em geral, que avaliam constantemente o material e a metodologia para uma aplicação mais eficiente.

Os programas da Alfalit Brasil funcionam, em linhas gerais, guardando suas especificidades, da seguinte forma:

- Por meio de associações de moradores, igrejas, escolas etc., a Alfalit divulga seu trabalho na comunidade;
- Os facilitadores fazem seus cadastros e de suas turmas;

- Os facilitadores realizam o curso de formação inicial da Alfalit Brasil;
- No decorrer das aulas dos cursos, os facilitadores comparecem quinzenalmente às reuniões de formação continuada;
- O coordenador de turmas, além de ministrar as reuniões de formação continuada, acompanha o desenvolvimento dos alunos por intermédio de visitas e de atividades escritas.

Fundamentação Teórico-Pedagógica do Método de Alfabetização

Alfabetização Através da Literatura é o significado da sigla Alfalit. De modo geral, o nome já diz um pouco sobre a concepção de alfabetização, e de Educação de Jovens e Adultos em geral, da organização.

Alfabetização deve ter um sentido além do da decodificação de símbolos, aproximar de modo mais intenso a leitura e a escrita de uma perspectiva de letramento. O avanço nas mais diversas áreas do conhecimento demonstrou que a simples identificação das letras não insere o indivíduo nas situações sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Hoje é preciso desenvolver habilidades de interpretação e interação para que se possa participar dessas situações. Nesses momentos, a língua não constitui simplesmente um código a ser decifrado. Além de comunicar, a língua também é utilizada para persuadir, interagir, explorar, emocionar etc.³.

Assim, é necessário que a alfabetização de adultos ultrapasse o sentido de assistencialismo e favor, e, como afirma a Declaração de Hamburgo⁴, que seja concebida como habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. É o conhecimento básico, indispensável a todos num mundo em transformação, ou seja, é um direito humano fundamental.

Assim, o adulto demanda uma Educação contextualizada, com conteúdos que reflitam sobre determinados fatores que atingem o seu dia-a-dia, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas⁵. Além disso, é preciso preocupar-se com outros fatores, como, por exemplo, a

³ Albuquerque & Leal, 2004.

⁴ A Declaração de Hamburgo é o Relatório Síntese da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha, em 1997.

⁵ Declaração de Hamburgo.

regionalidade. Afinal, o que é significativo para um educando pode ser desprezível para outro, o mesmo acontecendo em relação aos educadores.

A localidade, a cultura e os hábitos tornam as necessidades educacionais bastante diferentes para cada aluno. Além disso, concordamos com Moll (2004), ao preferir tratar nossos alunos como “adultos em processo de alfabetização” e não “analfabetos”, pois este último termo constitui uma construção discursiva feita a partir da negação de um saber determinado, refere-se àquele que não sabe algo e que, portanto, está excluído de um universo de saberes-poderes.

Pressupostos Teóricos

A teoria e a prática não se opõem como dois campos originalmente distintos, como duas concepções separadas que seriam relacionadas uma à outra apenas num segundo momento; ambas são, ao contrário, dois aspectos numa só realidade. Toda prática pedagógica pressupõe sempre elementos de teoria, mesmo que quem a realiza não tenha consciência disto. Qualquer prática, por mais simples e natural que pareça, está carregada de teoria.

Acontece, porém, que nenhuma teoria é suficientemente abrangente a ponto de dar conta sozinha de todas as questões que emergem. Buscamos contribuições de diferentes teóricos: Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon, Ferreiro, Paulo Freire, Gardner, entre outros, que possuem pontos convergentes e complementares.

Apesar de reconhecermos que um só posicionamento teórico é insuficiente para embasar um projeto pedagógico, temos clareza que práticas pedagógicas que misturam um pouco de cada teoria tornam o cotidiano educacional contraditório e incoerente.

Procuramos apenas direcionar nossa postura pedagógica considerando a diversidade dos atores na práxis educacional. Nada pode ser encarado como pronto, fechado e verdade absoluta. Somos sempre flexíveis, abertos a mudanças, considerações e sugestões, sem perdermos os parâmetros pré-estabelecidos. Com isso, compreendemos a provisoriidade do conhecimento. Os avanços tecnológicos e as mudanças rápidas da sociedade nos exigem uma reavaliação constante de nossos conhecimentos, que devem estar articulados às ações que praticamos.

O ponto crucial é a coerência que os pressupostos teóricos devem guardar com relação aos passos percorridos na implementação do currículo. Com isso, é preciso explicitar certos requisitos necessários para sua adequada utilização.

O primeiro aspecto é o fato de que o currículo é o fio condutor, o ponto de apoio da ação da equipe pedagógica. O trabalho criativo do facilitador e dos alunos deve ser concebido de forma dinâmica e ser aberto ao entendimento de que a prática coloca elementos e problemas importantes, sobre os quais é necessário refletirmos coletivamente.

Entretanto, também devemos aplicar os conhecimentos constituídos ao longo da história humana e que são selecionados pelas diretrizes educacionais, pois tais conteúdos precisam estabelecer as bases para a inserção do aluno no mundo do conhecimento formal, que possibilitará seu acesso aos bens culturais e sociais que a escrita e a leitura proporcionam.

O currículo estabelece pontos de chegada e partida e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica, que, não só dele retira subsídios, mas também traz a ele contribuições valiosas advindas tanto de uma análise crítica do trabalho cotidiano, quanto do próprio aprofundamento do estudo e da discussão conjunta.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como resultado do simples registro de percepções e informações. O conhecimento resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, via interações do sujeito com o meio.

O adulto é um elemento ativo na sociedade, que procura compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. É aquele que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém possuidor de um conhecimento o transmita a ele, por um ato de bondade.

Nesse sentido, Paulo Freire e Frank Laubach têm muitos pontos em comum. Ambos concebem a alfabetização como um processo de associação entre elementos reais e simbólicos, a realidade e sua representação gráfica. O diálogo e a troca são peças fundamentais em seus métodos, pois os alunos jovens e adultos não são caixas vazias:

“A Educação, que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao

mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”⁶.

O diálogo é a base de qualquer processo educativo libertador e significativo e, na perspectiva de Freire e Laubach, o aluno é estimulado a aprender a aprender, a aprender a partir de imagens e palavras de seu universo vocabular, que servirão, num momento seguinte, para suscitar debates significativos para o aluno.

A partir desses pressupostos e da experiência acumulada por seus voluntários e técnicos durante os últimos 45 de atuação da Alfalit no mundo e no Brasil, a organização vem desenvolvendo a sua estratégia metodológica, que é baseada na sua visão sobre os diferentes atores desta modalidade de Educação e as suas várias dimensões.

Estratégias

O homem é um constante produtor e produto da sociedade⁷. O processo de aprendizagem, enquanto peça-chave dessa mesma sociedade, deve seguir no mesmo sentido, ou seja, o aluno deve ser parte da engrenagem. A nova informação que o aluno recebe deve ser relacionada ao conhecimento que já possui, desenvolvendo, refletindo, justificando e comparando suas idéias às do restante do grupo. O aluno adulto é ator primordial em sala de aula, participando e gerando subsídios para que o facilitador construa e reconstrua constantemente seu planejamento.

A Alfalit Brasil considera o facilitador um *mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento*. Para que essa mediação seja efetiva, o facilitador precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Essa mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao aluno agir e pensar sobre a escrita e o mundo. O trabalho de mediação oferece condições para que o aluno saiba, também, dispor de um conjunto de recursos para a resolução de problemas, à medida em que oferece atividades para que novas competências sejam adquiridas e sedimentadas, como resolver, seduzir, interferir, negociar, elaborar, cooperar, gerenciar conflitos etc.

Para agir como mediador do conhecimento, porém, o facilitador deverá, em primeiro lugar, refletir sobre a forma como educamos e somos educados e, prin-

⁶ Freire, 1987.

⁷ Moretto, 2003.

principalmente, saber *por que ensinar, para que ensinar, qual o seu papel como educador, quem é o seu aluno, que meios e estratégias poderá utilizar e para onde essa educação deve conduzir o aluno.*

O facilitador deverá também estar sempre preparado para mediar a diferença de opiniões, gostos e motivações em sua unidade de alfabetização, respeitando a diversidade e contextualizando-a, à medida em que reconhece seus alunos como únicos, cada um com sua história, gostos, expectativas, saberes e sonhos.

A proposta adotada pela Alfalit Brasil para a alfabetização de jovens e adultos tem suas raízes: na metodologia de *Frank Charles Laubach*, já citado anteriormente, por sua teoria de aprendizagem centrada na vivência do adulto e na utilização de palavras-chave (que possuem ligação com o cotidiano e são de fácil entendimento), como base para a aquisição dos códigos lingüísticos; na teoria de *Jean Piaget*, cujo traço principal é a afirmação da inteligência humana como resultado da ação do homem sobre o meio a partir do seu estágio de desenvolvimento.

A proposta da Alfalit fundamenta-se ainda na teoria de *Lev S. Vygotsky*, que declara que o aluno não é apenas ativo, mas interativo, uma vez que constrói conhecimentos e ao mesmo tempo é construído por meio destes e das relações interpessoais; e na teoria de *Paulo Freire*, onde o diálogo é a base de qualquer processo educativo libertador e significativo, e o sujeito é estimulado a aprender a aprender, a aprender a partir de imagens e palavras do seu universo vocabular, e que servirão num momento seguinte para suscitar debates de interesse dos alunos. A consolidação dessas teorias resulta numa proposta muito simples de alfabetização onde a vivência do aluno é o ponto de partida.

Palavras-chaves

Uma das principais estratégias para que a vivência do aluno seja respeitada é a utilização de palavras-chaves. Estas são dispostas ao lado de suas imagens, dando início a um processo de associação entre o conhecido e o desconhecido (imagem e palavras), o geral e o particular (texto, palavra, letra).

Cada palavra-chave empresta uma de suas sílabas para a construção de novas palavras, fazendo com que o aluno possa ler no primeiro dia de aula. Para atender à necessidade de reflexão sobre o meio, o grupo escolhe uma das palavras formadas, em geral, aquela que mais se aproxima de suas necessidades imediatas, e que está relacionada a um acontecimento recente ou, ainda, mexe com a emoção dos alunos.

A palavra escolhida passa a ser, a partir de então, o tema para a construção do texto coletivo e da reflexão daquela aula. Desta forma, dotamos as concepções de *alfabetização* – processo referente à aprendizagem de signos lingüísticos e, *letramento* – processo norteado pelo objetivo de ajudar o educando a entender o significado daquilo que está apreendendo, de forma que tenha competência para usar a leitura e a escrita socialmente. Dessa forma, tanto o sistema alfabético e a sua utilização no dia-a-dia são trabalhados simultaneamente.

A formação de novas palavras é uma tarefa exclusiva dos alunos, portanto, o facilitador apenas acompanha o processo de construção, evocando os seus significados, questionando e ajudando a construir imagens dessas palavras, para que elas tenham significado, de forma que não sejam facilmente esquecidas.

A formação dessas palavras é, geralmente, voltada para a composição e sedimentação da aprendizagem de famílias fonéticas ou silábicas. Assim, estuda-se, por exemplo, a vogal “a” e algumas consoantes a cada lição, até que todas as famílias silábicas da vogal sejam analisadas.

Para tornar essa atividade um momento de descoberta e construção autônoma, cada educando conta com as suas próprias fichas e forma suas próprias palavras de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

O educador também lança mão de revistas, jornais, encartes etc., não apenas para a localização de famílias ou palavras estudadas, mas para a antecipação de significados e exemplificação das diferentes formas de agrupamento das letras, sílabas e palavras.

O eixo dessa metodologia é o texto coletivo. É para ele que convergem as palavras-chaves, as novas palavras, e os seus significados e as experiências dos alunos.

Ao escolher a palavra que servirá de tema para o texto a ser produzido pelo grupo, os educandos estão declarando o ponto de identificação entre o que está sendo estudado e a sua vida, a sua realidade. É importante ressaltar que todas as palavras permitem a construção de textos, e que é a necessidade imediata do grupo que está sendo exposta. São emoções que afloram; é a curiosidade despertada buscando resposta para o desconhecido. Portanto, a escolha do tema do texto coletivo não é um momento desprezível; ao contrário, pois este serve como instigador de competências como, por exemplo, coagir, dirigir, conquistar, decidir e elaborar conceitos próprios.

A elaboração do texto coletivo é um momento de grande interatividade. Este é, em quase todos os casos, o resultado das experiências e conhecimentos dos alunos

sobre o assunto, expressa os anseios, as críticas, as lembranças e os sonhos do grupo, constituindo-se num excelente ponto de partida para reflexões nas mais diferentes áreas. Por exemplo, política, convivência, saúde, folclore, história, geografia. Cabe ao facilitador dar aos alunos os estímulos necessários para a construção de textos cada vez mais significativos, não apenas no aspecto da contextualização, mas da construção gramatical, respeitando as normas da língua e exercitando a sua criatividade.

Como estratégia para uma construção significativa e ao mesmo tempo criativa, o facilitador faz perguntas sobre o tema escolhido, como: O que esta palavra significa? Em que momento você a utiliza? O que você lembra quando a ouve? Do que ela fala? Podendo utilizar também, como ponto de partida, uma manchete de jornal, uma gravura, uma foto, uma frase popular, entre outros, sempre partindo da interpretação, da reflexão e da região onde mora.

Entretanto, produzir textos não é o bastante. É necessário entender o que foi produzido, qual a mensagem do texto, a quem ele se dirige e de quais estratégias o grupo poderá se utilizar, para que tal mensagem atinja o seu objetivo. É necessário que o facilitador interaja com o grupo, questionando, esclarecendo e até fundamentando o que foi exposto no texto, ampliando ainda mais o seu significado.

Além disso, o texto coletivo pode contribuir para que os alunos notem as diferenças e a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, as diversas formas de comunicar uma mesma informação, a formação e a estrutura de um texto etc.

Nas primeiras aulas, o facilitador deverá explorar o sistema alfabético como uma maneira de demonstrar aos alunos a ocorrência das famílias fonéticas que estão sendo estudadas, a sua localização no texto, a sua localização dentro de diferentes palavras, as letras maiúsculas e minúsculas, a separação entre uma frase e outra e a pontuação. Essas atividades, em outros momentos poderão, ser realizadas a partir de diferentes tipos de textos impressos dando, sempre que possível, a maior variedade de possibilidades de utilização daquilo que se está aprendendo e do seu uso social.

É importante ressaltar que os textos a serem estudados nas salas de alfabetização não serão unicamente os desenvolvidos pelos alunos. O facilitador pode e deve usar todos os tipos de textos, até porque eles podem ser reescritos e discutidos.

Dessa forma, o jornal, a revista, as propagandas, as músicas, os poemas, os quadrinhos, as cartas, as crônicas, as receitas culinárias, as bulas, as artes plásticas, os cordéis, os trava-línguas, as trovas, os salmos, as fichas, as lendas, as histórias de infância, os ditados populares, entre outros, devem fazer parte da alfabetização dos jovens e adultos, não apenas para serem lidos, mas recriados, criticados, analisados

etc. Só assim, o novo leitor se sentirá apto a enfrentar novos desafios no âmbito da leitura, uma vez que já conheceu e manuseou diferentes tipos de textos durante o processo de alfabetização.

A Produção Coletiva X A Produção Individual

É necessário que o processo de alfabetização de cada aluno seja assumido por ele. Ele é o sujeito, portanto, deve se lançar à produção individual. Quando o facilitador desafia seu aluno a produzir um texto significativo está ajudando-o a entender a produção de textos como um processo. Logo, o mesmo pode ser corrigido, melhorado e reescrito, quantas vezes forem necessárias, para que o aluno se sinta satisfeito e o considere adequado em relação ao objetivo proposto para ele.

A produção individual revelará ao facilitador o vocabulário do aluno e o seu conhecimento sobre as regras gramaticais, dando-lhe condição para atuar a partir desses conhecimentos e oferecer ao aluno conceitos e regras para a elaboração de textos segundo as convenções da escrita. Atua como mediador, à medida em que vai esclarecendo dúvidas, informando e revisando, de forma a contribuir para que os processos de observação, análise, memorização, comparação, generalização e aplicação da língua portuguesa sejam sedimentados.

Como estratégia para este momento da aula, que não é isolado, o facilitador pode lançar mão de fotografias, manchetes, notícias de jornais e revistas, versos, quadras, ditados populares e textos em geral, como incentivadores de novas construções, além, é claro, dos temas que o aluno escolher espontaneamente.

A Interpretação

A interpretação também tem lugar de destaque dentro do processo de alfabetização. É ela que ajuda o aluno a pensar no conteúdo do texto, na sua finalidade e na ligação que este tem com a sua realidade, utilizando os seus conhecimentos anteriores para a comparação das informações e questionamentos que o texto apresenta.

É a partir dessa comparação, entre o conhecimento anterior e as novas informações, que se configura a *interdisciplinaridade* e a *transversalidade*. Desta forma, ao interpretar um texto cujo tema é a água, o aluno poderá aprender sobre a sua importância para o meio ambiente, sobre o desperdício, sobre a conta de água, a contaminação dos rios, a higiene e outros assuntos, cada um relacionado a uma disciplina, mas que não são divididos na vida cotidiana.

A interpretação, porém, não se limita à discussão do texto, ao uso interdisciplinar, à discussão de temas atuais e ao aumento do vocabulário. A interpretação deve trazer o texto para a vida do aluno, de forma que essas novas informações fundamentem ou modifiquem o seu pensamento e comportamento. Seu objetivo é a contextualização, a sua ligação com a vida do aluno, com as suas experiências, com a sua emoção.

Também é no momento da interpretação que a estrutura do texto, os seus elementos constitutivos, o público a quem se destina, o veículo utilizado, o tipo de letra usado, seu autor, o lugar onde foi escrito etc., são observados e discutidos, de forma que o aluno possa partir dessas experiências para compreender a escrita como um processo.

A Alfabetização Matemática

O processo de alfabetização também deve englobar o ensino da Matemática, a partir de *conhecimentos empíricos* adquiridos pelos alunos para estabelecer uma conexão com a *linguagem matemática* formal. Nesta estratégia, o facilitador parte sempre de uma situação-problema vivida pelos alunos para essa representação, objetivando que percebam as ligações existentes entre as idéias matemáticas e as suas diferentes representações (números, tabelas, gráficos etc.).

A abordagem dos conteúdos, além de partir sempre de *situações do cotidiano* encaminhando-se para a *resolução de problemas*, é feita com o auxílio de atividades sistemáticas, jogos, fichas, modelos, quadro valor de lugar, pesquisas, entre outras, fazendo das situações concretas a ponte para a linguagem abstrata da Matemática.

Nesta proposta de alfabetização, os conteúdos são tratados de forma interdependente e é dada atenção especial, até por se tratar de classes de alfabetização, aos *números e operações numéricas*, partindo dos números naturais, suas representações e funções. São estudados, também, as quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), o sistema decimal e a solução de problemas clássicos, evidenciando, sistematizando e sedimentando o conhecimento formal.

A *interdisciplinaridade* e a *transversalidade* também são práticas utilizadas no ensino da Matemática. Cada situação-problema representa a abertura para discussão de temas como, o consumo, o planejamento financeiro familiar, o preço da cesta básica de alimentos, assim como a forma de listar os itens de cada planejamento, de fazer estimativas de datas de pagamentos e de compras, de escolher marcas de produtos etc., observando a grafia correta das palavras, discutindo a influência dos pacotes econômicos sobre a vida prática, entre outros aspectos.

Em síntese, o que propomos é uma aproximação entre teoria e prática, entre o empírico e o científico, para que o estudo da Matemática seja significativo e dê ao aluno a segurança que necessita para interagir na sociedade de forma que, se de um lado ele se sente desafiado a conhecer e utilizar novas técnicas para resolução de problemas, por outro perceba que os seus conhecimentos anteriores estão sendo respeitados, ampliados e organizados e que a aquisição de novos conhecimentos matemáticos lhe dará melhores condições de *intervir* e *interagir* na sociedade.

Metodologia de Avaliação

O volume de atendimento realizado pela Alfalit Brasil cresceu muito. Desde 1985, nosso foco de atuação vinha sendo a alfabetização voluntária. A partir de 2003, respondendo à demanda gerada pelos alunos, desenvolvemos os programas *Resgatando a Cidadania* e *Qualificação Profissional*. Além disso, a parceria com o *Programa Brasil Alfabetizado* (Ministério da Educação/FNDE) aumentou substancialmente a procura por classes de alfabetização.

Portanto, devido ao aumento do público atendido, o acompanhamento desses programas vem se fazendo cada vez mais necessário e abrangente a cada ano.

Sempre que vemos a necessidade de levantar algum tipo de dado, elaboramos questionários ou relatórios, com o objetivo de obter informações relevantes ao aprimoramento do Programa e à confecção de relatórios externos.

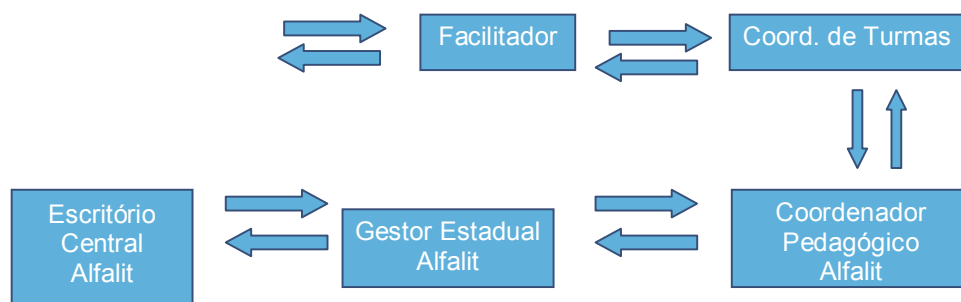
Esse tipo de acompanhamento é útil tanto para dizer quantos alunos, facilitadores ou turmas possuem determinado atributo (como, por exemplo, a estrutura física das salas de aula, o material de apoio etc.), como para explorar aspectos de determinadas situações, procurar explicação e fornecer dados para verificarmos hipóteses (motivações para o processo de alfabetização, motivos para a desistência, articulação com a comunidade etc.).

Os questionários elaborados possuem uma abordagem simples e direta para levantar atitudes, valores, crenças e motivos. Assim, buscamos traçar perfis que nos indiquem respostas para as situações relativas ao programa de alfabetização. Os questionários e entrevistas são aplicados nas seguintes situações:

- Para facilitadores: nas reuniões de formação continuada
- Para coordenadores de turmas: nas reuniões de formação continuada para coordenadores de turmas nos escritórios da Alfalit
- Para alunos: nas salas de aula.

Toda informação que a Alfalit Brasil recebe percorre um caminho determinado, conforme o esquema a seguir:

Esquema 1 – O caminho da informação



No esquema 1, é possível acompanhar a trajetória das informações que a Alfalit Brasil recebe. O aluno, que é o sujeito de todo o processo, produz conhecimento, que são manifestados em sala de aula, por meio das mais variadas atividades. O facilitador recebe essas informações e as repassa para o coordenador de turmas responsável por sua região. Este, por sua vez, compila as informações e as repassa para o coordenador pedagógico do escritório estadual da Alfalit Brasil, que as analisa do ponto de vista pedagógico.

O gestor estadual é o responsável pela intermediação entre os atores mencionados e o escritório central da organização. À Equipe Nacional de Educação da Alfalit Brasil cabe a análise de todo o processo, o desenvolvimento das estratégias e o acompanhamento do fluxo da informação.

Atualmente, estamos observando uma das turmas do Programa *Resgatando a Cidadania* (citado anteriormente) no estado do Rio de Janeiro, para aperfeiçoarmos o conteúdo curricular e verificarmos quais as principais dificuldades de alunos e facilitadores. O principal objetivo dessa observação é chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos, apreender sua visão de mundo e o significado que atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”⁸. Isso tornará uma futura avaliação

⁸ Lüdke & André, 1986.

do material didático e do planejamento do curso mais condizente com a efetivação em sala de aula.

No caso específico do Programa *Resgatando a Cidadania*, poderemos averiguar a mobilização da turma em torno de seus direitos e deveres. Para tanto, selecionaremos um grupo de cinco alunos para serem acompanhados nos seis meses subseqüentes ao término das aulas. Para a próxima etapa do *Programa Brasil Alfabetizado*, está sendo selecionada uma turma em cada estado para tal acompanhamento.

Outro recurso usado para monitorar nossos programas são os formulários de cadastro e de relatórios, que também fornecem dados muito importantes sobre o andamento do programa e sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de campo também é utilizada na forma de visitas, conforme veremos mais adiante. Os coordenadores de turmas visitam todas as turmas sob sua responsabilidade e relatam suas observações à Alfalit em relatórios. Os coordenadores pedagógicos também efetuam visitas às turmas de seus estados, para acompanhar de perto as aulas.

Nossa ferramenta para o armazenamento e controle de dados é o Syscontrole, sistema desenvolvido pela Alfalit Brasil para gerenciar informações. Todos os dados relativos a facilitadores e alunos estão contidos no Syscontrole, que está sendo aperfeiçoado para gerar informações via cruzamento de dados.

Assim, durante esse processo de desenvolvimento de técnicas mais apuradas de coleta e análise de dados quantitativos, temos buscado a compreensão dos significados e das características situacionais apresentadas pelo público que atendemos. A médio prazo, nossa meta é a obtenção e produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Para Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa do que fazemos na nossa experiência diária. A pesquisa visa a produzir mudanças e compreensão.

A pesquisa busca, além de levantar informações, a inserção do aluno jovem, ou adulto, no processo de alfabetização. Tanto alunos quanto facilitadores devem refletir sobre suas práticas. Este é, inclusive, o conceito de aprendizagem da Alfalit. O educando é sujeito de sua aprendizagem, refletindo, a

todo momento, sobre si e sua comunidade. Essa reflexão envolve também uma consideração sobre a situação onde se produz a prática educativa. A partir disso, os interessados (alunos, facilitadores, coordenadores de turmas, famílias, comunidade, parceiros etc.) vêm a oportunidade de criar um compromisso com a mudança, onde ela for necessária.

Ainda que não tenhamos desenvolvido técnicas sistemáticas de avaliação e monitoramento, temos clara a relevância dessa prática. O que nos motiva a avaliar é a pergunta: o que podemos fazer para melhorar nossa atuação? O que é preciso para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e de suas comunidades? Enquanto estamos aperfeiçoando o instrumental estatístico para a análise de informações, buscamos a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto e interativo com a situação objeto de estudo. Procuramos entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar a interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996).

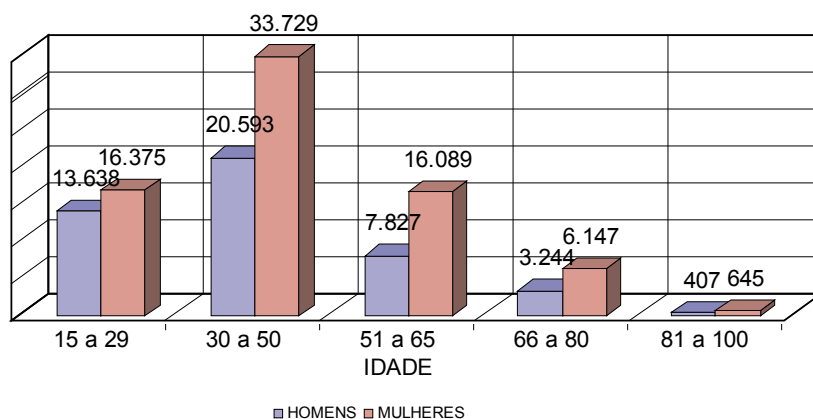
Ferramentas de Avaliação e Monitoramento da Alfalit Brasil e seus Resultados

A partir de agora, vamos detalhar e exemplificar as ferramentas de avaliação e monitoramento utilizadas pela Alfalit Brasil atualmente:

Fichas de cadastro de alunos, facilitadores, turmas, coordenadores de turmas e instrutores: por meio dos dados solicitados nas fichas de cadastro, obtemos informações extremamente relevantes para a avaliação do perfil do público atendido, tais como: idade, sexo, pertencimento a algum segmento social específico, dados sobre a saúde ocular, entre outras.

Na terceira etapa do *Programa Brasil Alfabetizado* (2005), a Alfalit Brasil cadastrou mais de 118 mil jovens e adultos, dos quais cem mil iniciaram as aulas. Do total de pessoas cadastradas, 61,5% eram mulheres. Esse quadro não se altera quando examinamos a distribuição por sexo em faixas etárias, conforme indica o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa-etária / Sexo (PBA 2005)



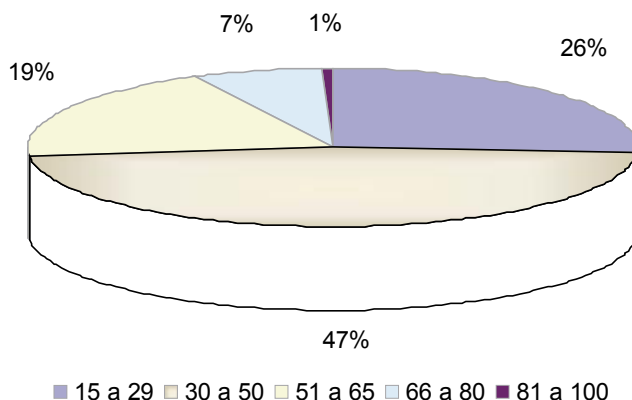
Fonte: Alfalit Brasil, 2005

Os dados exibidos no Gráfico 1 são facilmente comprovados ao entrarmos em uma classe de alfabetização da Alfalit Brasil. As mulheres sempre são maioria.

Entrevista inicial com aluno: com este formulário de entrevista, o facilitador tem o primeiro contato com seu aluno. Para a Alfalit, significa a obtenção de dados mediante contato direto e interativo do pesquisador (neste caso, o facilitador) com o objeto de estudo (o aluno), por meio da fala deste último. Para o facilitador, representa a oportunidade de conhecer os motivos pelos quais o aluno decidiu frequentar uma classe de alfabetização, se já frequentou a escola, o que gostaria de ler ou escrever, como gostaria de ser chamado etc. Tais informações subsidiam o planejamento das aulas e a escolha de Temas Transversais.

É através dessa entrevista que o facilitador descobre se seu aluno já frequentou alguma escola e por quanto tempo. No PBA 2005, constatamos que 30.093 alunos cadastrados já haviam estado em uma escola por até um ano. Desse total, 47% encontram-se na faixa etária de 30 a 50 anos, conforme nos mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Faixa-etária / Até um ano na escola (PBA 2005)



Fonte: Alfalit Brasil, 2005

Avaliação dos cursos de formação inicial: serve de subsídio para a Alfalit Brasil repensar constantemente seus cursos de formação inicial. O instrutor distribui o formulário aos facilitadores, que o preenchem e devolvem sem a necessidade de identificação. São avaliados aspectos relativos aos mais variados âmbitos do curso, como, local, conteúdo, procedimentos de ensino, desempenho dos instrutores, instrumentos de avaliação e o balanço geral.

As informações contidas nesse questionário ainda não foram tabuladas. Entretanto, fornecem indicações valiosas sobre os cursos de formação inicial. Foi, a partir de sua avaliação, reformulado o antigo *Guia de Aulas*, material de apoio ao curso de formação inicial. Hoje, trabalhamos com o *Livro de Sugestões de Atividades*, resultado direto de nossa interação com os facilitadores e suas necessidades. Atualmente, de acordo com solicitação destes, está em análise a possibilidade de aumentar a carga horária do curso de formação inicial.

Relatório de Formação Inicial: também se prestam a avaliar os cursos de formação inicial, mas são preenchidos pelos instrutores. Estes, ao término do curso, relatam suas impressões sobre o ambiente físico, sobre os aspectos pedagógicos; fornecem informações estatísticas e dão sugestões a respeito de abordagens a serem utilizadas.

O relatório ainda está em fase de tabulação, portanto, ainda não possuímos dados consolidados. Ainda assim, tem sido excelente instrumento para o acompanhamento das ações de formação inicial de nossos escritórios. Pôde-se constatar,

por exemplo, que grande parte dos parceiros que cedem espaço para a realização dos cursos são as igrejas (de várias denominações) e os centros comunitários.

Relatório de Formação Continuada: preenchido pelo coordenador de turmas, segue o mesmo estilo do *Relatório de Formação Inicial*, mas referindo-se a aspectos das reuniões de formação continuada.

Além de manter o controle sobre a frequência e o aproveitamento dos facilitadores nas reuniões, o relatório também avalia os aspectos pedagógicos e as dificuldades, tanto de facilitadores quanto de alunos.

Relatório de Supervisão: ao realizar visitas às turmas de alfabetização sob sua responsabilidade, o coordenador deve informar suas impressões a respeito do ambiente físico e o desempenho de alunos e facilitadores. Uma característica desse formulário é a existência de perguntas fechadas, com as opções “satisfatório”, “satisfatório em parte” e “insatisfatório”. Esse formato facilita a tabulação e a análise das respostas.

Questionários de avaliação interna: A Alfalit Brasil possui um questionário que visa a avaliar todos os seus programas, o *Relatório Verbal de Atividades*. Tal relatório deve ser preenchido pelas equipes estaduais da Alfalit, responsáveis pela execução regional dos programas. As perguntas são abertas e referem-se aos seguintes aspectos, de acordo com cada programa:

- quantidade de cursos de formação
- organização dos cursos
- quantidade de pessoas presentes
- recursos utilizados
- planejamento dos cursos
- parcerias
- relatos sobre os cursos
- metas atingidas
- agenda de formaturas
- planejamento mensal
- utilização do material didático
- satisfação do público-alvo com o material didático
- visitas realizadas às turmas

- principais aspectos verificados nas visitas
- quem realizou a visita e supervisão às turmas.

Syscontrole: é o programa que foi desenvolvido pela Alfalit Brasil para controlar as informações referentes aos seus programas, inclusive ao *Programa Brasil Alfabetizado*. O sistema ainda é uma ferramenta em construção, mas gera alguns relatórios estatísticos para análise. Está sendo aperfeiçoado para o cruzamento de informações. O Syscontrole é também utilizado para o registro de entrega de atividades de alunos e o pagamento das parcelas da bolsa-auxílio dos facilitadores cadastrados no *Programa Brasil Alfabetizado*.

O Syscontrole armazena todas as informações coletadas nas fichas de cadastro de alunos, facilitadores e coordenadores de turmas.

Imagem 1 – Layout da ficha de cadastro do aluno no Syscontrole (tela 1)

Imagem 2 – Layout da ficha de cadastro do aluno no Syscontrole (tela 2)

The screenshot shows the 'Cadastro de Alunos' window with the 'ENDEREÇO (F4)' tab selected. The window has a toolbar with icons for save, search, refresh, user, home, print, and close. The tabs are 'DADOS PESSOAIS I (F2)', 'DADOS PESSOAIS II (F3)', and 'ENDEREÇO (F4)'. The form fields are organized into two columns. The left column contains: 'RG NÚMERO' (text box), 'ORGÃO' (text box) and 'UF' (dropdown), 'EMIÇÃO' (text box), 'FREQUENTOU ESCOLA?' (checkbox), 'ANOS' (checkbox), 'MESES' (checkbox), 'REGISTRO CIVIL' (dropdown), 'CARTÓRIO' (text box), 'LIVRO' (text box), 'FOLHA' (text box), 'TERMO' (text box), and 'EMIÇÃO' (text box). The right column contains: 'DIFICULDADE PARA ENXERGAR?' (dropdown), 'UTILIZA OCULOS?' (checkbox), 'INDICADO PARA CONSULTA?' (checkbox), 'NACIONALIDADE' (text box with 'BRASILEIRA' selected), 'CHEGADA' (text box), 'PORTARIA' (text box), and 'NATURALIZAÇÃO' (text box). A 'DOCUMENTOS EXTERNOS' icon is also present. The bottom of the window has a red 'ALUNO' label.

Imagem 3 – Layout da ficha de cadastro do aluno no Syscontrole (tela 3)

The screenshot shows the 'Cadastro de Alunos' window with the 'ENDEREÇO (F4)' tab selected. The window has a toolbar with icons for save, search, refresh, user, home, print, and close. The tabs are 'DADOS PESSOAIS I (F2)', 'DADOS PESSOAIS II (F3)', and 'ENDEREÇO (F4)'. The form fields are organized into a single column on the left: 'CEP' (text box), 'TIPO' (dropdown), 'ENDEREÇO' (text box), 'NÚMERO' (text box), 'COMPLEMENTO' (text box), 'BAIRRO' (text box), 'ESTADO' (dropdown), 'CIDADE' (dropdown), and 'ZONA' (dropdown). On the right, there is a 'DDD-TEL' label and two text boxes for the phone number. The bottom of the window has a red 'ALUNO' label.

O Syscontrole também possui uma ferramenta básica que gera alguns dados estatísticos:

Imagem 4 – Layout da tela inicial do Syscontrole

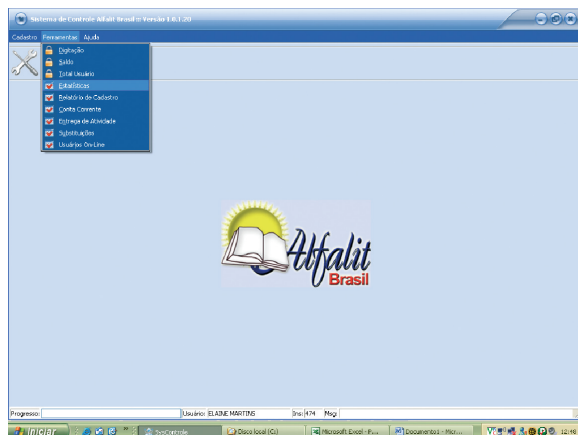
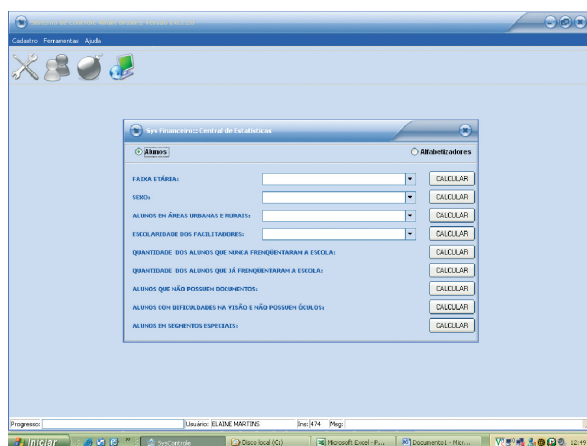
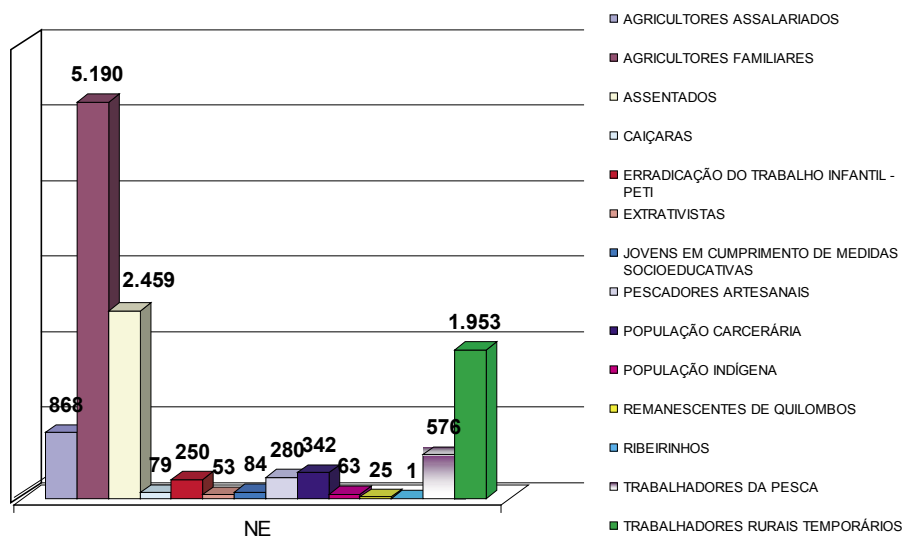


Imagem 5 – Layout da tela Estatísticas do Syscontrole



Para exemplificar alguns dos dados gerados pela ferramenta Estatísticas do Syscontrole, o gráfico abaixo traz a quantidade de alunos pertencentes a segmentos sociais específicos que frequentaram as classes de alfabetização da Alfalit Brasil, em parceria com o *Programa Brasil Alfabetizado 2005*, nos estados atendidos da região Nordeste:

Gráfico 3: Quantidade de alunos que frequentam as classes de Alfabetização do Alfalit – Brasil Alfabetizado



Fonte: Alfalit Brasil, 2005

Depoimentos e histórias de vida: a Alfalit coleta depoimentos e histórias de vida para avaliar o impacto que nossos programas causam na sociedade e nas vidas das pessoas. Temas levantados: a imagem da Alfalit Brasil

- a vida dos interessados antes da Alfalit Brasil
- os benefícios obtidos
- as expectativas dos interessados
- como os interessados avaliam o cronograma/programa de curso
- como os interessados avaliam a metodologia
- como os interessados avaliam os recursos e as instalações das salas de aulas
- sugestões
- transformações na comunidade e na família.

Em geral, os depoimentos que recebemos referem-se a mudanças nas vidas de alunos, após participarem dos cursos da Alfalit. A análise de tais relatos é extremamente importante para compreendermos nosso papel na vida de cada pessoa envolvida no

processo. O aluno não é alguém que deixa sua personalidade e sua vida do lado de fora da sala de aula. O não reconhecimento desse indivíduo enquanto alguém ativo na sociedade torna a aprendizagem descontextualizada e desinteressante. As situações concretas e as experiências de vida dos jovens e adultos são oportunidades educativas que potencializam o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto, promovendo a diversidade como um elemento enriquecedor (NAHMÍAS, 2005).

Algumas situações indicam de forma marcante essas oportunidades educativas. Abaixo, trazemos o relato de vida do aluno E., residente no estado de Pernambuco. Ele teve uma infância muito difícil, repleta de violência, abandono, marginalização e decepções. Quando entrou numa turma de alfabetização da Alfalit, reavaliou sua concepção sobre sua relação com o mundo e com as pessoas:

Às vezes, eu fico lembrando tudo o que aconteceu comigo e fico muito triste. A vontade que eu tenho é até mesmo de não viver mais. Por que eu sofro tanto assim? Questiono. Mas ao mesmo tempo eu paro e penso que existe um Deus vivo que gosta de mim. Já aconteceu de eu passar fome e ir pedir um prato de comida e as pessoas jogarem a comida aos cachorros e falarem: O que você está fazendo aqui? Você não é digno de nada! Você não presta!

Quando eu tinha fome, cozinhava taioba (uma vegetação de folhas grandes) para não morrer de fome. O meu pai foi um grande homem para mim. Era a única pessoa que me ajudava. Quando alguém mexia comigo, ele mandava ficar quieto e me deixar em paz. Eu tenho que aprender a viver sem ele. Estou doente, pois entrei em depressão após a sua morte. Peço a Deus que me dê forças.

O meu pai faleceu no dia 27 de fevereiro deste ano. Ele foi para a maré pescar e, quando voltava, teve um enfarte e caiu na água. Tentaram socorrê-lo, mas foi em vão. Eu agradeço de coração a todas as pessoas que me ajudaram e me ajudam até hoje. Que Deus abençoe grandemente a vida delas. Porém, quando comecei a estudar na Alfalit, fui surpreendido, pois encontrei pessoas que me respeitaram e me aceitaram do jeito que eu sou, principalmente minha facilitadora, que eu amo muito, e todos os meus colegas de classe. Ainda hoje todos são meus amigos e não sofri nenhuma discriminação.

O ensino era muito fácil para mim. O painel com as figuras facilitou muito a minha leitura. Trabalhei com jornais e revistas e ainda vi que existe outro tipo de escrita. Gostei muito! Eu gostava muito de estudar e me divertia muito na sala de aula.

...Eu ficaria estudando mais tempo, foi bom demais. Nota dez para Alfalit que me acolheu e foi onde eu aprendi a gostar de estudar por causa do tratamento (com afeto) dado pela minha facilitadora.

Sempre fui muito humilhado pela minha família e pela sociedade, por causa da minha opção sexual. Há muita discriminação na minha comunidade e as pessoas gostam muito de julgar as outras antes conhecê-las. Para mim, foi um grande privilégio participar deste *Programa Brasil Alfabetizado*, através (sic) da Alfalit Brasil.

Antes eu era tímido e hoje eu consigo conviver melhor com as pessoas, principalmente depois de ler e escrever. Estou estudando numa escola pública, fazendo a minha 2ª série do ensino fundamental, no Grupo Escolar D. Carlos Coelho, em Abreu e Lima.

O relato de Ednaldo é repleto de situações-limite que tornaram sua vida muito difícil. Suas experiências são de exclusão, indiferença e violência. Trazer esse aluno para dentro de uma sala de aula e mantê-lo não é tarefa muito fácil. Como seria possível pedir a Ednaldo que deixasse de lado suas vivências para que se concentrasse na tarefa de aprender a ler e escrever? Ele sentiu-se mais à vontade para participar quando percebeu que a facilitadora conhecia e compreendia sua dor; ela o tornou parte do processo e o integrou à turma.

A análise de relatos como esse provoca a constante reflexão sobre a metodologia da Alfalit Brasil. A partir deles, compreendemos a importância da singularidade de um indivíduo e sua relação com o contexto social no qual ele vive.

Visitas: a Alfalit Brasil, por intermédio de seus escritórios estaduais, realiza periodicamente visitas às suas unidades, independentemente das visitas dos coordenadores de turmas.

Quando as equipes técnico-pedagógicas da Alfalit Brasil visitam unidades de alfabetização, ou de outros programas desenvolvidos pela organização, o foco, em geral, é analisar a utilização do material e da metodologia na prática. É nesse momento que colhemos material para a elaboração de conteúdos para as reuniões de formação continuada e para a confecção de material de apoio.

Foi nessas visitas que detectamos a necessidade de realizar uma atualização nas figuras do painel da alfabetização, que deverá iniciar no próximo ano.

As visitas às unidades de alfabetização têm o objetivo de motivar os facilitadores, reconhecendo o resultado do seu trabalho.

Considerações Finais

Uma das grandes preocupações da Alfalit Brasil nestes últimos anos tem sido o aperfeiçoamento de sua metodologia e dos materiais para atendermos jovens e adultos com qualidade, acolhendo todas as diversidades e preservando as particularidades existentes nas comunidades onde atuamos.

Todas as iniciativas de avaliação e monitoramento perpetradas pela organização têm esse objetivo. Contudo, nossa prática diária tem revelado que esta metodologia de pesquisa quantitativa possui ferramentas indispensáveis para a manutenção da qualidade do atendimento. O desenvolvimento de um sistema de armazenamento e controle de dados foi o primeiro passo nessa direção. A partir de agora, é nossa meta empenhar esforços no sentido de aperfeiçoar essa tecnologia.

Ainda assim, o trabalho desenvolvido até agora tem sido substancial e gratificante. Tentamos compreender a complexidade do cotidiano de práticas informais de ensino. E, por ser informal, nossa experiência com Educação é avaliada a todo o momento por agentes externos — secretarias municipais e estaduais de Educação, MEC, outras organizações não-governamentais, organismos internacionais, entre outros.

O reconhecimento e os elogios que recebemos, assim como as críticas, servem de base para a construção permanente de nossas práticas, sem deixar de lado nossas raízes conceituais em Frank Laubach e Paulo Freire.

A rede criada pelos atores envolvidos nos programas é tão consistente que a simples possibilidade de deixarmos de atuar em algum município ou localidade gera comoção. Esse, a nosso ver, é um termômetro valiosíssimo sobre a viabilidade de implantação de projetos. É claro que a mensuração estatística vai gerar informações muito mais precisas e apuradas. Contudo, a manifestação de alunos, facilitadores, coordenadores de turmas e comunidades tem sido, e continuará sendo, objeto principal de nossas análises, aliada à medição quantitativa.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). *A Alfabetização de Jovens e Adultos – Em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONZALEZ, Justo. *História de un Milagro*. México: Editorial Caribe, 1983.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (eds). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, 1988.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- MOLL, Jaqueline (org). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo – A produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da Educação popular frente à diversidade e à exclusão. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Unesco, MEC, CEAAL, 2005.
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996.
- NORTON, Karen R. *Frank C. Laubach – Un corazón apasionado*. Medellín, Colômbia: Fundación Alfabetizadora, 1992.
- PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Metodologia Científica*. São Paulo: Futura, 1998.

Sistema de Avaliação na Alfabetização Solidária

Regina Célia Esteves
de Siqueira¹
Ednéia Gonçalves²

Missão da Alfabetização Solidária

A Alfabetização Solidária é uma organização não-governamental, fundada em 1997 com a missão de contribuir para a redução do analfabetismo e para a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo, por meio da articulação de uma rede de parceiros, envolvendo instituições de ensino superior, empresas, governos (municipais, estadual e federal) e pessoas físicas.

Premissas da Atuação Institucional

As ações desencadeadas pela Alfabetização Solidária articulam-se em torno de cinco premissas:

- apoio à agenda pública nacional: as ações desencadeadas pela Instituição visam a apoiar e legitimar as políticas públicas direcionadas à redução da vulnerabilidade social de jovens e adultos excluídos de processos de escolarização contínua;

¹ Superintendente executiva do Alfabetização Solidária

² Assessora técnica do Alfabetização Solidária

- auto-sustentabilidade: a atuação da Alfabetização Solidária nos municípios não constitui “campanha”, ao contrário, prevê a mobilização de agentes sociais locais em torno da ampliação e auto-sustentabilidade das ações e do desenvolvimento local;
- apoio às ações locais preexistentes: a atuação local inicia-se com o levantamento das ações de inclusão educacional vigentes ou anteriormente desencadeadas na localidade, variando seu caráter de complementar a inédita;
- metodologia acordada com as instituições de ensino superior (IES): está expressa nos Projetos Político Pedagógico (doravante PPP), cabendo à Alfabetização Solidária a análise e reflexão acerca da adequação das concepções educativas assumidas e opções metodológicas indicadas no PPP. Sua implementação é decidida em comum acordo com as IES;
- reconhecimento da diversidade cultural e étnica do Brasil: a atuação da Alfabetização Solidária parte do reconhecimento da diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, respeitando e legitimando, em suas ações e programas, a produção cultural dos diversos grupos. Propicia ainda o acesso a bens culturais que apóiam e fortalecem comunidades, grupos e pessoas em situação de maior risco e vulnerabilidade social e econômica.

Diretrizes Compartilhadas

As ações da Alfabetização Solidária estão estruturadas a partir de cinco eixos conceituais, consoantes a missão institucional e a suas premissas de atuação: Educação de Jovens e Adultos e desenvolvimento humano, alfabetização e desenvolvimento local, inclusão educacional: políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, alfabetização e letramento e atuação internacional: língua e identidade nacionais.

Para cada um deles, foram indicados coletivamente, pelo Conselho Consultivo e Equipes da Alfabetização Solidária, princípios e diretrizes que devem influir para a elaboração do PPP e para o desenho de planos de ação das IES.

A seguir, apresentaremos cada um dos eixos e seus respectivos princípios e diretrizes.

1 – Educação de Jovens e Adultos e desenvolvimento humano → Educação é um dos elementos fundamentais para a realização do ser humano e para superação da desigualdade social e econômica.

As ações educacionais da Alfabetização Solidária visam a promover a inclusão social. Buscam, ainda, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que assegure a garantia dos direitos humanos, a participação cidadã, a valorização das culturas locais e a solidariedade, por meio da garantia da Educação.

A Alfabetização Solidária:

- propõe uma Educação voltada para o respeito aos direitos, tomando-os como um valor a ser compartilhado por todos os seres humanos. O que implica a formulação de projetos que busquem alternativas para superação das situações de violações, apresentadas pelas realidades em que atua;
- contribui para a construção de uma sociedade plena de direitos, provocando educadores e educandos a refletirem sobre sua própria realidade, a de seu País e a do mundo;
- propõe a cultura da solidariedade, das parcerias, como uma prática coletiva de mudança social. Parceria entendida e difundida como uma rede de capacidades em prol do desenvolvimento humano, o que implica PPPs, programas e planos de ação orientados para identificar e responder às necessidades básicas de aprendizagem de todos os envolvidos;
- assume um conceito amplo de Educação Para Todos, reconhecendo a pluralidade de tempos, espaços, relações e culturas, de diversidade geográfica, étnica, de gênero e de crenças como elementos fundadores da ação educacional e das desigualdades sociais e econômicas imbricadas em processos educativos;
- considera pessoas jovens e adultas não escolarizadas como sujeitos de direitos, capazes de agir e de participar da história e do desenvolvimento político, social e econômico do País;
- Por meio da formação de redes sociais e da mobilização da sociedade civil, propicia a participação da comunidade, de grupos e pessoas na apreensão e investigação da realidade, na busca de soluções para os problemas e na tomada de decisões apoiadas numa consciência solidária e tolerante;
- conecta a Educação às diferentes áreas sociais (Saúde, Cultura, Esporte, Meio Ambiente), a fim de promover processos de intervenção e mudança social;
- promove a superação dos preconceitos e os receios mútuos que existem entre os que trabalham em sistemas escolares e aqueles que trabalham em ambientes educativos variados.

2 – Alfabetização e desenvolvimento local → Alfabetização é um processo de conquista de cidadania que promove o acesso e a produção de informações e de conhecimentos, a participação na própria cultura e na cultura mundial. Processo no qual pessoas excluídas de seus direitos sociais, civis e políticos podem ter acesso a bens culturais que as apóiam e fortalecem.

A alfabetização ganha sentido na vida de pessoas jovens e adultas se elas puderem aprender para além de ler e escrever. Elas precisam desenvolver novas habilidades e criar motivações para transformar a si mesmas, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte, simultaneamente ao aprendizado da linguagem escrita.

A Alfabetização Solidária:

- considera a alfabetização como ato de conhecimento, como um processo de investigação da realidade e de aprendizagens voltadas para: solucionar problemas que afetam tanto as comunidades, grupos e pessoas quanto o País; auxiliar na tomada de decisões apoiadas numa consciência solidária e tolerante.
- considera que a Educação que se oferece deve estar conectada às necessidades básicas de aprendizagem de todos os envolvidos, motivando-os a participarem de projetos que transcendam os interesses pessoais e que possam impregnar planos de ações e programas de um significado político e social mais amplo.

3 – Inclusão Educacional: políticas públicas de EJA → A Educação é uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Educar para a solidariedade, para o exercício democrático e para a cidadania ativa tem sido questão central desde a retomada do processo de democratização no Brasil. Não se trata de algo novo, porém, o panorama educacional brasileiro nos mostra o quanto tem sido difícil assegurar o direito à Educação para todos. Ciente desse desafio e de que a Educação é o elemento fundamental para a inclusão de comunidades, grupos e pessoas, a Alfabetização Solidária propõe sua atuação junto a grupos e pessoas em situação de risco e maior vulnerabilidade social e econômica, considerando a especificidade étnica, de gênero, de etnia, de crença, de condição ocupacional e de vida dessas pessoas.

A Alfabetização Solidária:

- contribui para a ampliação e implementação de oportunidades de continuidade de estudos, na EJA ou em programas educativos nos quais a pessoas possam continuar aprendendo ao longo de toda a vida. E também para que os alfabetizando apliquem e aperfeiçoem conhecimentos e capacidades recém-adquiridas;
- compromete-se, politicamente, com o tema da EJA, dando visibilidade a esta temática por meio da participação em fóruns de debates, em produção e disseminação de conhecimentos nesse campo, em organização de eventos que tratam dessa questão, na formação de educadores e em intercâmbios de práticas e pesquisas.
- influi no debate sobre a qualidade da Educação, da função social da escola (sua missão, funcionamento, gestão, objetivos, conteúdos, processos de aprendizagem e avaliação, envolvimento da comunidade) e das especificidades de processos educativos voltados a pessoas jovens e adultas.;
- atua junto aos dirigentes municipais no sentido de esclarecer e auxiliar na busca de financiamentos para a EJA;
- atua localmente junto às organizações da sociedade civil (ONGs, sindicatos, associações etc.) e aos diferentes segmentos sociais, contribuindo para o processo pleno de inserção social de alfabetizando;
- estabelece programas de formação de educadores, promovendo aprendizagens fundamentais para a atuação em processos educativos, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam a um conceito amplo de Educação e alfabetização e para o próprio desenvolvimento pessoal desses agentes;
- incentiva a produção de material de apoio didático adequado e que enriqueça e auxilie as práticas pedagógicas dos educadores.

4 – Alfabetização e letramento → Alfabetizar, letrando – alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

A inserção no mundo da escrita se dá por meio de processos interdependentes e simultâneos: a aprendizagem do sistema de escrita (alfabético e ortográfico) – o que se poderia denominar, em sentido restrito, de alfabetização – e o desenvolvimento de capacidades (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento. Assim:

“[...] não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas de aprender a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita. Ou seja, a alfabetização em seu sentido restrito – a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita – não precede nem é pré-requisito para o alfabetismo funcional, ou letramento, isto é, para participação em práticas sociais de escrita: os dois processos são simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2004).

Em suas ações e programas, a Alfabetização Solidária:

- considera que pessoas jovens e adultas, pouco ou não escolarizadas, são portadoras de uma bagagem cultural diversa e possuem necessidades de aprendizagem relativas aos ciclos de vida em que se encontram, ao grupo social a que pertencem e à sua inserção no mundo do trabalho. Também é necessário levar em consideração a etnia, o gênero, as crenças e o contexto geográfico e histórico em que as pessoas vivem.
- reconhece e considera as habilidades, e os conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita, que jovens e adultos construíram em experiências anteriores ao processo de ensino formal, os quais são pontos de partida para novas aprendizagens;
- recomenda a investigação sobre o perfil dos educandos, bem como a identificação de seus saberes, habilidades, crenças, valores e das atividades a que se dedicam. Esses dados são considerados elementos fundamentais no planejamento de ações, propostas pedagógicas e programas implementados;
- considera que no processo de alfabetização devam ser desenvolvidas capacidades lingüísticas que dizem respeito a ouvir, falar, ler e escrever.

Os eixos organizadores da proposta pedagógica são: a oralidade, a compreensão e valorização da cultura oral e escrita, a apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos escritos.

Programas da Alfabetização Solidária

As ações da Alfabetização Solidária são estruturadas em torno de programas organizados que dizem respeito às múltiplas dimensões constituintes de sua missão. Quais sejam:

Programa de Incentivo à Leitura

Tem como objetivo ampliar o acesso a materiais impressos e gêneros diversos, desenvolvendo nas comunidades atendidas a capacidade de representação e comunicação de histórias pessoais e coletivas através da cultura da leitura. O Programa ainda agrega diferentes abordagens ao processo de formação do alfabetizando e à prática pedagógica, incorporando, nas diferentes ações de capacitação continuada, quadros referenciais (acervos, periódicos etc.) facilitadores do processo de transposição para a sala de aula dos princípios socializados.

Ações do Programa:

- formação de acervos,
- bibliotecas itinerantes, e
- práticas leitoras (formação de acervo de periódicos).

Fortalecendo a EJA

O Programa Fortalecendo a EJA busca garantir efetividade e qualidade à inclusão de jovens e adultos na rede formal de ensino, garantindo a continuidade do processo de escolarização a partir do conhecimento das especificidades do segmento.

Ações do Programa:

- oficinas de fomento a EJA (destinadas a gestores municipais),
- capacitação de professores de EJA da rede municipal de ensino,
- apoio à estruturação da EJA nos municípios.

Educação Digital

Tem como objetivo estimular o processo de formação continuada do alfabetizador, por meio de ambientes educativos virtuais, assim como incentivar a

inclusão digital integrando suas ferramentas ao processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Ação única:

- capacitação de alfabetizadores para atuação em ambientes de mídias digitais: nesta ação, integramos à capacitação de alfabetizadores conteúdos específicos direcionados à ampliação do acesso e condições de manejo das ferramentas presentes em ambientes de mídias digitais.

Alfabetização de Jovens e Adultos

A Alfabetização Solidária atua desde 1997 nos municípios brasileiros com os maiores índices de analfabetismo (indicados pelo IBGE) e IDH mais baixos (ou bolsões de pobreza de municípios de IDH médio e alto). A combinação desses índices aponta as áreas rurais das regiões Norte e Nordeste do Brasil como o ambiente de maior dificuldade de acesso ao ensino e, portanto, foco primordial de nossa atuação.

Ao indicarmos em nossa missão a ampliação da oferta de EJA como etapa imprescindível na inversão dos indicadores sociais no Brasil e no mundo, indicamos, também, o entendimento de que o analfabetismo possui duas dimensões: a primeira dimensão é a socioeconômica, que atrela o analfabetismo aos demais indicadores da desigualdade social, e a segunda é a dimensão humana, que condena gerações de jovens e adultos à negação do direito fundamental de expressão e transformação de sua história pessoal e comunitária, pois o jovem e o adulto, atendidos pela Alfabetização Solidária, mais do que prontos para a continuidade de seu processo de escolarização, mobilizam sua comunidade em torno do direito de todos ao acesso à Educação, invertendo índices e apropriando-se dos saberes acumulados pela sociedade para a reescrita de sua história.

Ações do Programa:

- Projeto Nacional
- Projeto Grandes Centros Urbanos,
- Alfabetização nas Empresas,
- Projeto Ver, e
- Projeto de Complementação Nutricional.

Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos

O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Cereja) é um espaço de interlocução e interação de profissionais e instituições interessados e/ou dedicados à Educação de Jovens e Adultos.

Ações do Programa:

- Portal Cereja
- Concurso de Redação,
- Semana de Alfabetização, e
- Revista da Alfabetização Solidária (científica).

Programa de Atenção à Diversidade

Tem como objetivo desenvolver ações educacionais direcionadas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de grupos com identidade histórica e cultural específicas, preservando conhecimentos construídos a partir da memória coletiva e de relações sócio culturais historicamente determinantes para sua sobrevivência enquanto grupo, inclusive em contextos sociais amplos.

Ação Única: construção de Projeto Político Pedagógico direcionado ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de grupos sociais específicos.

Contexto Nacional

Para além da pobreza e da insuficiência de renda, a exclusão social também se manifesta de outras formas. O analfabetismo ou a impossibilidade de educar-se ou ainda de manter-se em processos educativos são também manifestações da exclusão social. Estima-se que, mundialmente, exista 1,6 bilhão de pessoas pobres, sendo mais da metade delas analfabetas (POCHMANN *et al.*, p.48, 2004).

Vale ressaltar que nem todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades dessas pessoas de ascenderem socialmente, de disputarem postos de trabalho no mercado formal e de terem seus direitos sociais garantidos estão limitadas pela falta ou pelo pouco estudo. Além disso, as pessoas não ou pouco escolarizadas também se encontram excluídas de uma série de práticas socialmente valorizadas, como ler o que lhes interessa sem a ajuda de outros e comunicar-se por escrito para diversos fins, com autonomia.

O acesso a bens próprios da cultura lhes é restrito, porque não compartilharam de processos educativos formais, na escola.

Se observarmos o analfabetismo no Brasil ao longo dos anos do Século XX, em uma linha histórica, perceberemos que houve uma queda no percentual da população jovem e adulta que não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever:

Tabela 1: Analfabetismo no Brasil entre Pessoas de 15 Anos e Mais: tendência 1920-2000.

Ano/Censo	Total da população	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.748	20
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

IBGE: Censo Demográficos e Contagem da População 1996.

A porcentagem diminui ao longo das décadas do século passado, no entanto, o número de pessoas que não sabem ler e escrever permanece, ao longo desses anos, na casa dos milhões, o que significa que as formas encontradas para enfrentar o problema não foram eficazes, a ponto de redimir essa manifestação de exclusão social.

Como mostra a Tabela 1, alfabetizar e garantir o ensino fundamental a todos os brasileiros é um imenso desafio ainda. Apesar de esse direito ter sido estabelecido na Constituição Nacional de 1988, 13,6% dos brasileiros com 15 anos e mais são considerados analfabetos, e cerca de 27,3% de jovens e adultos têm menos de quatro anos de escola – ainda não alcançaram um domínio da leitura e da escrita que seja suficiente para a plena inserção na sociedade.

O número de pessoas consideradas analfabetas no Brasil manifesta as desigualdades sociais existentes em nosso País, as quais se concretizam de variadas formas. Por exemplo, em determinadas regiões do país o analfabetismo é um desafio mais difícil de enfrentar do que em outras, assim como se apresenta di-

ferentemente em grupos com renda mais baixa ou mais alta, em grupos étnicos, em grupos etários, para homens e para mulheres. Di Pierro (2003:8) aponta para algumas dessas diferenças:

- a) Diferenças regionais e entre as zonas urbana e rural (revelam as desigualdades sociais e econômicas e de desenvolvimento em diversos cantos do País) – O analfabetismo absoluto atingia cerca 13,6% das pessoas com 15 anos e mais (16 milhões de pessoas deste grupo etário); na região Nordeste atingia 26,2%; e na Sul esse índice caía para 7,7%. Considerando apenas a população que vivia nas zonas rurais, 29,8% eram analfabetos absolutos, enquanto que nas zonas urbanas esse índice caía para 10,2%. A zona rural nordestina registrava o maior índice, de 42,6%.
- b) Diferenças entre grupos com renda superior ou inferior a um salário mínimo (revelam a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a variados grupos sociais) – No grupo de famílias brasileiras com rendimento entre cinco e dez salários, o índice de analfabetismo era de 4,7%, enquanto que nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal esse número subia para 28,8%.
- c) Diferenças entre grupos etários (revelam a desigualdade de condição de vida entre pessoas pertencentes a diversas faixas etárias) – O maior índice de analfabetos encontrava-se entre os grupos etários mais idosos (48,7%), com idade acima de 50 anos. Porém este não é um fenômeno que se restringe aos idosos. Em 2000, dois milhões de jovens entre 15 e 14 anos eram analfabetos.
- d) Diferenças entre negros e brancos (revelam a desigualdade histórica entre etnias no Brasil) – Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20% contra 8,3% da branca.

A atuação da Alfabetização Solidária neste contexto é derivada da concepção de que a Educação de Jovens e Adultos somente produzirá efeitos de longo prazo se considerada no âmbito das necessidades básicas de aprendizagem, conceito que, a partir de Jomtien³, consolidou a percepção de que a aprendizagem do jovem e do adulto resulta de processos de interação em diferentes contextos socioculturais que determinam a especificidade deste segmento. O compromisso de Educação para Todos considera crianças, jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem, impedindo a simples transposição da modalidade de ensino da

³ Tailândia-1990: Conferência Mundial de Educação para Todos.

criança para o âmbito do adulto. Sobretudo, considera a experiência acumulada pelo adulto em sua vida pessoal e comunitária como conhecimentos válidos, complexos e disponíveis para interação com outros saberes historicamente acumulados pela sociedade.

Cinco dimensões da atuação da Alfabetização Solidária são determinantes para a efetivação do direito de todos à Educação, defendido pela instituição:

- **atuação local:** imersão no contexto sociocultural do aluno;
- **capacitação de alfabetizadores locais:** possibilidade de formação de agentes efetivos de transformação social de longo prazo, advindos da própria comunidade atendida, construindo condições de auto-sustentabilidade para ações educacionais futuras;
- **parceria com instituições de ensino superior (IES):** união de esforços que possibilita um intenso intercâmbio entre o saber constituído em bases acadêmicas e o conhecimento prévio do aluno constituído em seu contexto sociocultural;
- **mobilização em torno do direito de jovens e adultos à escolarização contínua:** indicação, aos gestores municipais e estaduais, da possibilidade concreta de desenvolvimento de ações de ampliação da escolaridade global do município e estado, incluindo a Educação de Jovens e Adultos entre as prioridades do ensino fundamental e médio;
- **avaliação:** desenvolvimento de sistema de avaliação contínua, visando a informar a sociedade, de maneira próxima e sistemática, a respeito dos resultados e impacto da atuação da instituição nas comunidades atendidas. Esse processo abarca todas as etapas e aspectos do atendimento.

Avaliação

Concepção de Avaliação

Considerando-se a construção do conhecimento como um processo de interação de saberes constituídos em diferentes âmbitos da cultura, a avaliação é elemento fundamental e facilitador no processo abrangente de construção da reflexão crítica, qualificando e subsidiando o desenvolvimento das ações educacionais.

Avaliação na Alfabetização Solidária

Apesar da indiscutível centralidade do processo de avaliação na atuação das organizações da sociedade civil, sua institucionalização enfrenta ainda desafios intransponíveis à grande maioria das organizações. Os desafios colocados envolvem sustentabilidade financeira das ações de longo prazo implementadas, a seleção e formação contínua de profissionais, o conhecimento das comunidades e sistemas eficazes de divulgação de resultados.

A Alfabetização Solidária é uma das poucas organizações da sociedade civil a desenvolver processo de avaliação contínuo desde sua implantação.

O sistema implantado em 1997 visa a informar à sociedade os resultados e o impacto de sua atuação nas comunidades atendidas, apresentando o processo de evolução da aprendizagem dos jovens e adultos matriculados nos cursos e a dinâmica de atendimento (matricula, frequência e evasão – e suas causas), assim como o perfil sociodemográfico das populações atendidas.

As informações coletadas no processo de monitoramento e avaliação estão sistematizadas na publicação regular *Avaliação Final – Alfabetização Solidária*.

Em 2003, a série *Avaliando* registrou a íntegra de avaliação de impacto da atuação da Alfabetização Solidária em suas diferentes dimensões: junto às IES, gestão municipal, alfabetizadores e alfabetizandos. Coordenada pela pesquisadora Regina Marta Barbosa Faria, a publicação *Avaliação de Impacto da Alfabetização Solidária* é importante registro do alcance da atuação da Instituição no Brasil.

É necessário indicar que o principal compromisso do processo de avaliação na Alfabetização Solidária é gerar informações relevantes que subsidiem a indicação de estratégias de sustentabilidade do processo de escolarização de jovens e adultos. Para tanto, a organização combina abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, selecionando indicadores do impacto de sua atuação no ambiente sociocultural em que atua.

Esta opção é decorrente da dinâmica do processo de avaliação implementado, em que as condições contextuais de acesso e permanência do jovem e adulto à escolarização contínua se contrapõem ao caráter conteudista de mera comparação entre modelos educativos. A proposta da Alfabetização Solidária é expandir o âmbito desse processo, focando as condições efetivas em que a aprendizagem do aluno se desenvolve, e, para tanto, busca indicadores que aproximem a ação educacional da realidade dos protagonistas da ação: a comunidade.

Etapas e Instrumentos

Concebendo o caráter processual e diagnóstico da Avaliação, a Alfabetização Solidária desenvolveu um sistema de avaliação que dialeticamente permeia todas as ações.

A estrutura do Sistema de Avaliação da Alfabetização Solidária considera em suas bases o acompanhamento do processo de inclusão educacional e de aprendizagem dos jovens e adultos. O eixo fundamental desse processo é a Missão da Alfabetização Solidária, que é detalhada e se desdobra no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, documento este que se transpõe e inspira a elaboração, por parte das IES parceiras, de PPPs específicos para cada município ou programa em que a ação educacional se desenvolve.

O Sistema de Avaliação da Alfabetização Solidária possui três dimensões que, dialeticamente, interagem:

- Projeto Político Pedagógico,
- Monitoramento/ acompanhamento das ações,
- Consolidação de dados.

Projeto Político Pedagógico

É em contexto de reivindicação de direitos, entre eles o direito à Educação de qualidade para pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ganha sentido. É na elaboração do projeto que as instituições e os sujeitos reafirmam a intencionalidade e a especificidade de sua ação educacional. É nesse documento que o compromisso da edificação de uma Educação de qualidade se concretiza.

Ao ordenar, coletivamente, um conjunto de princípios e diretrizes, a Alfabetização Solidária pretende compartilhar proposições e indicações que servem de base para as IES planejarem e levarem a termo ações previstas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Por um lado, esse conjunto serve como balizas que delimitam as ações e seu alcance, bem como os meios de implementação delas. Por outro, inspiram uma visão projetiva, uma antevisão das ações educacionais a serem ordenadas nos PPPs das IES.

O PPP compreende propostas e programas de ação planejados para serem executados e avaliados em função dos princípios e diretrizes educativas compartilhados pela Alfabetização Solidária e de suas premissas de atuação. Relaciona-se

ainda às finalidades que cada IES pretende alcançar, às capacidades e necessidades de todos os envolvidos (IES, coordenadores locais, educadores e estudantes). É um marco do compromisso estabelecido entre IES e Alfabetização Solidária, por meio da negociação e interlocução. É um instrumento norteador da ação educacional das IES e organiza as práticas e atividades a serem implantadas. Está informado, dirigindo-se à realidade local, e situado em um contexto educativo mais amplo, o qual o influencia.

A intenção de formular um projeto e propostas educativas a partir da realidade de cada IES e dos municípios e comunidades onde atuam, só ganha sentido se os sujeitos, que estão envolvidos efetivamente, estiverem fortalecidos para propor e implementar situações que atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem.

Assim, o PPP concretiza e expressa intencionalidade das IES, em última instância, manifesta uma aposta em um determinado projeto de Educação e de sociedade.

Caminhos para elaboração do PPP

Para Passos (1995), “a construção do Projeto Político-Pedagógico requer continuidade das ações, descentralização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.”

A construção do PPP pelas IES, do ponto de vista emancipatório, deriva de um trabalho coletivo, consiste na negociação e busca de consensos, demanda estudos e reflexões sobre os pressupostos e as concepções que pautam a organização da escola e da EJA.

Envolve ainda o levantamento de características socioeconômicas e culturais da comunidade em que a IES atua, o diálogo entre diversos segmentos da instituição e entre os sujeitos da comunidade, a tomada de posições e decisões, bem como o delineamento de planos de ação para o alcance de objetivos e diretrizes traçados.

Além disso, trazem a necessidade do acompanhamento e da avaliação constante por meio de instrumentos diversos, sintonizados com a dinâmica das transformações sociais, políticas e econômicas que nos cerca. Comportam, portanto, um processo complexo, que requer a incorporação de variadas vozes, interesses, demandas e necessidades. O PPP resulta de um diálogo que detecta necessidades, estabelece prioridades e cria alternativas para a construção de novas práticas educativas.

Em linhas gerais, a elaboração de um PPP responde a três grandes questões:

- Quem somos?
- O que pretendemos?
- Como vamos nos organizar?

Quem somos?	Primeiramente, é necessário pensar a identidade da IES e do município ou comunidade onde atua. Diante disso, são definidos os princípios e as diretrizes a serem concretizados no conjunto de atividades da IES na comunidade, pautados pela missão, premissas e diretrizes da Alfabetização Solidária. A seguir, levantam-se as capacidades, os conhecimentos, os parceiros nas instituições (por exemplo, os sujeitos comprometidos ou que acumulam sua produção acadêmica no campo da EJA e da alfabetização), enfim, as potencialidades das IES para concretizar tais ações. Também são retomadas as convicções e as concepções de Educação que orientarão o processo de inovação na organização e na definição das aprendizagens e práticas pedagógicas voltadas à EJA.
-------------	--



O que pretendemos?	Diante da identidade e da realidade da IES e da comunidade, dos problemas, desafios e potencialidades, são definidos os objetivos gerais, os propósitos e as intenções das IES na busca da compreensão crítica da realidade e da formação de pessoas conscientes e atuantes. Discutem-se as diretrizes e observam-se em que programas e ações da Alfabetização Solidária a IES pode atuar, a partir de sua identidade, de potencialidades e concepção educativa.
--------------------	--



Como vamos nos organizar?	A estrutura organizativa da IES é repensada. Quais serão os caminhos e procedimentos adotados para a implementação da proposta? Quais serão os indicadores de que as metas estão sendo alcançadas e com que qualidade? Como os atores estão se envolvendo? O que precisa ser alterado diante dos projetos e propostas de transformações? Como e quando fazer?
---------------------------	---

A maneira como todos os envolvidos irão trabalhar para responder a essas questões depende, em grande parte, da realidade e da estrutura organizacional de cada IES no que se refere:

- ao modo como se estabelecem as relações entre os profissionais que convivem nas IES,

- ao contexto e às características políticas, culturais, sociais e econômicas mais gerais e àquelas que se referem às IES e à comunidade,
- à formação e à experiência do corpo docente e de pesquisadores das IES perante os desafios e as questões que se quer solucionar,
- às oportunidades oferecidas para que a comunidade esteja presente e tome parte, ou seja considerada, no projeto das IES,
- as linhas de ação e atividades que serão desenvolvidas frente ao número de profissionais das IES e de pessoas jovens e adultas das comunidades envolvidas (educadores e estudantes), e
- as condições materiais e de infra-estrutura.

A conjugação desses elementos pode facilitar ou dificultar a organização dos tempos e espaços necessários à formulação de propostas coletivas, como o planejamento e execução de reuniões, de fóruns de debates, de troca e circulação das informações, de atividades de elaboração, sistematização e implementação de planos de ação.

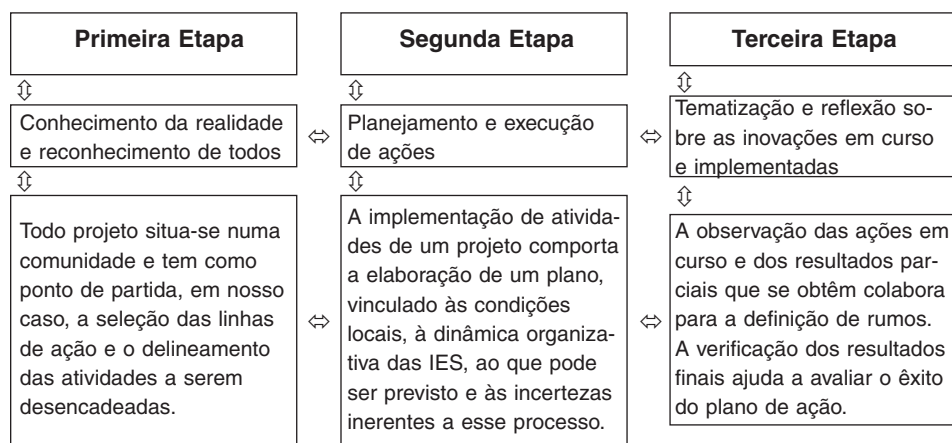
O percurso de desenvolvimento de um PPP, ou de uma proposta educativa, é sempre singular, porque seu resultado reflete o conjunto de elementos que condicionam a organização e o funcionamento das IES e, como tal, trata-se de um processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos. Por isso, ainda que se devam garantir alguns aspectos, não há regras inflexíveis ou etapas a serem seguidas de modo universal. É a partir de sua análise constante e da interlocução com outros agentes educativos, seja da própria comunidade seja da equipe das IES e das equipes da Alfabetização Solidária, que são ampliadas as possibilidades de inovação e implementação dessas propostas e projetos.

Na perspectiva adotada, o PPP pode ser considerado uma marca identitária, pois revela a intencionalidade e o compromisso com o futuro por meio de realizações comprometidas com o exercício da cidadania. Algumas características são necessárias para garantir um PPP que se quer edificante e emancipatório.

A primeira delas é a articulação das dimensões política e pedagógica dentro do projeto ou proposta. Essa articulação se concretiza por meio da definição de uma estrutura organizacional que considere e reflita os interesses e necessidades de todos os envolvidos. A segunda é o fato de ter como condicionante os contextos cultural, político e econômico. O PPP nasce da possibilidade de identificar problemas e descobrir formas de solucioná-los, por isso está ligado à realidade imediata e reflete o contexto mais amplo, no qual está inserido.

Outra é a possibilidade de romper o trabalho fragmentado e descontextualizado, já que sua formulação é uma atividade coletiva, pautada pela tematização da realidade, pelo estudo, debate e tomada de decisões. Conseqüentemente, é democrático e prevê alianças com outras instituições governamentais e da sociedade civil. Tem como primeiro produto a organização de intenções e de ações que possam ser concretizadas em médio e longo prazos, estabelecendo um modo de avaliar, criando indicadores e instrumentos de avaliação.

Além dessas características, a formulação de um projeto a ser implementado pode seguir algumas etapas fundamentais e inter-relacionadas para desenvolver ações e delimitar seus impactos. O esquema a seguir apresenta essas etapas de maneira resumida:



Envolvendo a Todos

Esse é o momento no qual se desencadeiam encontros que têm como foco a sensibilização a respeito do papel social e cultural da IES frente ao compromisso assumido com a Alfabetização Solidária e, mais especificamente, da missão diante da Educação de pessoas jovens e adultas da comunidade em que está inserida.

Nessa fase, é preciso dedicar um tempo razoável às reflexões conjuntas sobre as concepções de Educação que têm pautado a organização da IES e da EJA. A leitura de textos sobre os novos paradigmas educacionais, em especial os que tratam

das especificidades da EJA⁴, é fundamental para que sejam selecionados aqueles que devem orientar as ações da IES. Não se pode perder de vista a ampliação do coletivo de discussões e trabalho.

A construção do PPP concretiza-se ao envolver tanto a comunidade da IES, como a comunidade onde vai atuar. Ao engajar a comunidade, é necessário estabelecer os objetivos desse processo, os papéis, os conhecimentos, habilidades e potenciais de cada envolvido para levar a cabo a tarefa.

Síntese do modelo de Projeto Político Pedagógico disponível na *web* para preenchimento das instituições de ensino superior parceiras da Alfabetização Solidária



Módulo: MODULO XX

Projeto: Projeto XX

Quantidade de Municípios: 0

Quantidade de Salas: 0

3

MARCO CONCEITUAL E METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EXERCIDOS NA IES

1. Concepção de EJA

(Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos da IES sobre educação de jovens e adultos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

2. Inserção dos programas de EJA na IES e produção institucional

(A IES participa de outros programas e/ou atividades relacionadas a Educação de Jovens e Adultos além da Alfabetização Solidária? Existe produção institucional? Dê exemplos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

4

SELEÇÃO DOS ALFABETIZADORES

Descreva o perfil dos candidatos a alfabetizadores e os critérios utilizados para selecioná-los

RESPOSTA DA PERGUNTA

⁴ Ver por exemplo os periódicos publicados pela Alfabetização Solidária.

1. Objetivos

(Defina o que pretendem atingir com a realização da formação, isto é, o que os alfabetizadores precisam saber e saber fazer na sua prática)

RESPOSTA DA PERGUNTA

2. Conteúdos

(Liste as áreas de conhecimento envolvidas e os principais conteúdos que serão abordados. Não esqueça a capacitação dos alfabetizadores deverá abordar a coleta de dados)

RESPOSTA DA PERGUNTA

3. Metodologia

(A Alfabetização Solidária prevê dois momentos de formação dos alfabetizadores. Explique como a proposta da IES será desenvolvida a partir desse pressuposto)

RESPOSTA DA PERGUNTA

4. Capacitação Inicial**Ações previstas, carga horária e cronograma**

(Liste as ações que serão realizadas durante a capacitação inicial. Organize-as no tempo - cronograma. Lembre-se que a carga horária mínima é de 40 horas)

RESPOSTA DA PERGUNTA

5. Capacitação Continuada**Ações previstas, carga horária e cronograma**

(Liste as ações que serão realizadas durante a capacitação continuada. Calcule o tempo destinado a cada uma delas e distribua-as ao longo das visitas - cronograma. Lembre-se que a carga horária mínima é de 60 horas)

RESPOSTA DA PERGUNTA

6. Recursos necessários

(Cite os materiais didáticos que serão utilizados na capacitação inicial e continuada: textos, livros, apostilas, Viver e Aprender e/ou outros livros didáticos, etc. Caso a Alfabetização Solidária queira analisar um desses instrumentos solicitará uma cópia)

RESPOSTA DA PERGUNTA

7. Avaliação de aprendizagem dos alfabetizadores

(Descreva os resultados esperados, ao longo e ao final da formação dos alfabetizadores: capacitação inicial e continuada. Relacione quais indicadores serão adotados para verificar se tais resultados foram alcançados)

RESPOSTA DA PERGUNTA

6

DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Objetivos em relação aos alunos

(Liste as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos deste módulo)

RESPOSTA DA PERGUNTA

2. Conteúdos previstos para os alunos

(Liste os conteúdos que o alfabetizador desenvolverá com seus alunos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

3. Ações previstas no curso de alfabetização

(Relacione as ações que os alfabetizadores deverão desenvolver com seus alunos para atingir os objetivos propostos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

4. Carga horária e cronograma do curso de alfabetização

(Calcule o tempo destinado a cada ação que o alfabetizador desenvolverá com seus alunos. Organize essas ações no tempo com o auxílio de um quadro que as distribua mês a mês (cronograma). Lembre-se que a carga horária mínima é de 320 horas/aula com alunos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

5. Metodologia de acompanhamento das IES

(Defina e descreva como a IES realizará o acompanhamento das ações desenvolvidas no curso de alfabetização)

RESPOSTA DA PERGUNTA

6. Avaliação de aprendizagem dos alunos

(Defina a produção mensal e final de textos dos alunos e outros instrumentos de avaliação a serem utilizados pelos alfabetizadores)

RESPOSTA DA PERGUNTA

7

AValiação GERAL DO PROJETO

Descreva como será realizada a avaliação geral do Projeto

RESPOSTA DA PERGUNTA

8**CONTINUIDADE DOS ESTUDOS - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS****Estratégias a serem realizadas para fomentar a continuidade de escolarização dos alunos egressos neste módulo**

(Descreva os caminhos traçados para a integração dos alunos egressos neste módulo aos programas de EJA para a continuidade de seus estudos)

RESPOSTA DA PERGUNTA

9**DEMAIS PROJETOS**

Caso existam, descreva de que maneira outros projetos - saúde, artes, capacitação de professores da rede, etc - se articulam com esta proposta político-pedagógica

RESPOSTA DA PERGUNTA

Acompanhamento da Execução das Ações Previstas no PPP

A execução das ações previstas no PPP conta com um conjunto de procedimentos e instrumentos articulados, de forma a garantir a integralidade da proposta contida no PPP, além de registro do processo.

Instrumentos de acompanhamento

A Alfabetização Solidária conta com equipe de pedagogos responsáveis pelo monitoramento das ações junto ao município e pelo acompanhamento da execução das ações previstas no PPP.

Colocamos à disposição das IES um sistema de instrumentos de registro das ações totalmente informatizado:

Relatório Mensal de Acompanhamento (RMA): registra o desenvolvimento das ações previstas no PPP, as dificuldades encontradas e os conteúdos desenvolvidos nas capacitações.

O acompanhamento do RMA permite:

- 1- avaliar a execução do PPP,
- 2- orientar as IES em suas dificuldades de execução do projeto,
- 3- avaliar o comprometimento e o suporte oferecido pela gestão municipal para o desenvolvimento do projeto.

Relatório Mensal de Execução (RME): registra mensalmente a dinâmica de frequência individual dos alunos.



RELATÓRIO MENSAL DE EXECUÇÃO
NOME DO USUÁRIO
00000000000
UNIVERSIDADE DO USUÁRIO - CAMPUS

- * **Carga horária:** A carga horária acumulada ao final do curso deverá ser de 320 horas
 ** **Desativado:** Esse campo demonstra que uma sala foi desativa, caracterizando uma redução de salas no municípios
 *** **Status Alunos:** Esse campo indica qual a situação da confirmação da frequência dos alunos do alfabetizador

2 ALFABETIZADORES (Clique sobre o nome do alfabetizador para validar sua turma)						
Nome	Nº previsto de aulas (em dias)	Nº de aulas dadas (em dias)	Carga horária acumulada (em horas)	Carga horária diária (em horas) (*)	Desativado (**)	Status Alunos (***)
ALFABETIZADOR 1	0	0	00:00	00:00	☒	☒
ALFABETIZADOR 2	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 3	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 4	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 5	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 6	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 7	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 8	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 9	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 10	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 11	0	0	00:00	00:00	☐	☒
ALFABETIZADOR 12	0	0	00:00	00:00	☐	☒

[Voltar](#)

[Prosseguir](#)

3

ALFABETIZANDOS (Alfabetizador: NOME DO ALFABETIZADOR)

Nome	Frequência (em dias)
ALFABETIZANDO 1	0
ALFABETIZANDO 2	0
ALFABETIZANDO 3	0
ALFABETIZANDO 4	0
ALFABETIZANDO 5	0
ALFABETIZANDO 6	0
ALFABETIZANDO 7	0
ALFABETIZANDO 8	0
ALFABETIZANDO 9	0
ALFABETIZANDO 10	0
ALFABETIZANDO 11	0
ALFABETIZANDO 12	0
ALFABETIZANDO 13	0
ALFABETIZANDO 14	0
ALFABETIZANDO 15	0
ALFABETIZANDO 16	0
ALFABETIZANDO 17	0
ALFABETIZANDO 18	0
ALFABETIZANDO 19	0
ALFABETIZANDO 20	0
ALFABETIZANDO 21	0
ALFABETIZANDO 22	0
ALFABETIZANDO 23	0
ALFABETIZANDO 24	0
ALFABETIZANDO 25	0
ALFABETIZANDO 26	0
ALFABETIZANDO 27	0
ALFABETIZANDO 28	0
ALFABETIZANDO 29	0
ALFABETIZANDO 30	0
ALFABETIZANDO 31	0
ALFABETIZANDO 32	0

[Voltar](#)

[Prosseguir](#)

4	MONITOR PEDAGÓGICO
Nome	
NOME DO MONITOR PEDAGÓGICO	
Voltar	Prosseguir

5	COORDENADOR MUNICIPAL
Houve substituição do coordenador municipal?	
Sim ☐ Não ☒	
Voltar	Validar

Todos os dados são preenchidos pelo coordenador pedagógico das IES com o auxílio dos coordenadores setoriais.

Coleta de Dados: o instrumento de coleta de dados, registra:

- a evolução da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática,
- o perfil sociodemográfico de alunos e alfabetizadores,
- a evasão e suas causas.

IDENTIFICAÇÃO

Módulo: XX
 Universidade: Universidade
 Município: CIDADE / ESTADO
 Quantidade de Salas: 0
 E-mail para contato : email@mail.com.br

NÚMERO INICIAL E FINAL DE ALUNOS

1. Número de alunos no curso por gênero	Inicial	Final
a) Alunos do sexo feminino	150	100
b) Alunos do sexo masculino	100	100
c) Total de alunos - ambos os sexos	250	200
2. Número de alunos no curso por idade	Inicial	Final
a) 15 a 19 anos	50	40
b) 20 a 29 anos	50	40
c) 30 a 39 anos	50	40
d) 40 a 49 anos	50	40
e) 50 anos e mais	50	40
f) Total de alunos de todas as idades	250	200
3. Número de alunos no curso de acordo com a experiência escolar anterior	Inicial	Final
a) Alunos sem nenhuma experiência escolar	250	200
b) Alunos com experiência escolar no ensino fundamental	0	0
c) Alunos com experiência em outros cursos	0	0
d) Total de alunos	250	200
4. Se respondeu b na questão 3, indique a última série que o aluno frequentou	Inicial	Final
a) 1ª série	0	0
b) 2ª série	0	0
c) 3ª série	0	0
d) 4ª série	0	0
e) Outras séries mais avançadas	0	0
g) Total de alunos	0	0
5. Se respondeu b na questão 3, indique as razões que levaram os alunos a se matricularem nesse curso	Inicial	Final
a) O município não oferece alternativas para continuidade dos estudos	0	0
b) O município oferece alternativas para continuidade (cursos de EJA), mas quer reforçar os conhecimentos antes de continuar	0	0
c) Outros. Especifique:	0	0
d) Total de alunos	0	0
6. Número de alunos no curso que participam de outros Programas Sociais Locais e Nacionais	Inicial	Final
a) Fome Zero	100	50
b) Bolsa Escola	50	50
c) Programa Saúde da Família (PSF)	50	50
d) Oficina de geração de renda	50	50
e) Outros. Quais?	0	0

EVASÃO

1. Causas de Evasão	Nº de alunos
a) Desinteresse	15
b) Causas Escolares	5
c) Desemprego	10
d) Doenças	10
e) Mudança em busca de emprego	10
f) Trabalho	0
g) Transportes	0
h) Familiares	0
i) Distância	0
j) Mudança por outro motivo	0
k) Dificuldade de visão	0
l) Outras	0
m) Total de alunos	50

2. Evasão por gênero	Nº de alunos
a) Quantos alunos do sexo masculino deixaram o curso?	0
b) Quantos alunos do sexo feminino deixaram o curso?	50
c) Total de alunos que deixaram o curso - ambos os sexos	50

3. Evasão por idade	Nº de alunos
a) 15 a 19 anos	10
b) 20 a 29 anos	10
c) 30 a 39 anos	10
d) 40 a 49 anos	10
e) 50 anos e mais	10
f) Total de alunos que deixaram o curso	50

4. Evasão por experiência escolar anterior	Nº de alunos
a) Quantos alunos sem nenhuma experiência escolar anterior que deixaram o curso?	50
b) Quantos alunos com experiência escolar anterior que deixaram o curso?	0
c) Total de alunos que deixaram o curso	50

DESEMPENHO - LÍNGUA PORTUGUESA

Considerar o número de alunos que participaram do curso até o seu término (número final)

1. Expressão Oral	Alunos sem Experiência Escolar				Alunos com Experiência Escolar			
	Nº inicial alunos		Nº final alunos		Nº inicial alunos		Nº final alunos	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
a) Expõe suas idéias de forma clara e articulada	50	150	185	15	0	0	0	0
b) Participa de situações sociais de intercâmbio oral (diálogo, discute)	10	190	173	27	0	0	0	0
c) Tem dificuldades. Não expõe as idéias de forma articulada, nem participa de intercâmbio oral	50	150	42	158	0	0	0	0

2. Leitura	Alunos sem Experiência Escolar		Alunos com Experiência Escolar	
	Nº Inicial alunos	Nº Final alunos	Nº Inicial alunos	Nº Final alunos
a) Não lê	150	10	0	0
b) Identifica letras isoladas e/ou sílabas isoladas	50	180	0	0
c) Lê no texto apenas palavras isoladas	0	10	0	0
d) Lê fragmentos do texto (frases)	0	0	0	0
e) Lê texto completo	0	0	0	0
f) Lê e compreende texto completo (lê e conta o que leu com outras palavras)	0	0	0	0

3. Escrita	Alunos sem Experiência Escolar		Alunos com Experiência Escolar	
	Nº Inicial alunos	Nº Final alunos	Nº Inicial alunos	Nº Final alunos
a) Não escreve	150	10	0	0
b) Escreve letras e/ou sílabas isoladas	50	160	0	0
c) Escreve apenas palavras isoladas reproduzindo a fala (oji/hoje)	0	10	0	0
d) Escreve apenas palavras isoladas corretamente	0	0	0	0
e) Escreve frases isoladas reproduzindo a fala (oji nois vimu a curuja)	0	0	0	0
f) Escreve frases isoladas corretamente (hoje nós vimos a coruja)	0	20	0	0
g) Produz textos	0	0	0	0

DESEMPENHO - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Considerar o número de alunos que participaram do curso até o seu término (número final)
Preencha apenas as colunas "SIM"

1. Números e Operações Fundamentais	Alunos sem Experiência Escolar				Alunos com Experiência Escolar			
	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
a) Reconhece números e operações	150	50	190	10	0	0	0	0
b) Reconhece e registra números conforme o sistema de numeração decimal	25	175	5	195	0	0	0	0
c) Desenvolve procedimentos, cálculos mentais (exato e aproximado), compreendendo e explicando o enunciado de problemas.	25	175	5	195	0	0	0	0
d) Resolve situações-problema, construindo os significados das operações fundamentais com algoritmos convencionais	0	0	0	0	0	0	0	0

2. Geometria	Alunos sem Experiência Escolar				Alunos com Experiência Escolar			
	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
a) Reconhece formas geométricas	200	0	190	10	0	0	0	0
b) Reconhece figuras planas e sólidos geométricos	0	0	10	190	0	0	0	0

3. Medidas	Alunos sem Experiência Escolar				Alunos com Experiência Escolar			
	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos	Nº inicial alunos	Nº final alunos
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
a) Faz estimativas em medidas	150	50	190	10	0	0	0	0
b) Compreende que medir é comparar grandezas do mesmo tipo	25	175	5	195	0	0	0	0
c) Utiliza unidades padronizadas de medidas	25	175	5	195	0	0	0	0
d) Compreende os usos sociais em situações de compra, venda, lucro, prejuízo	0	0	0	0	0	0	0	0
e) Resolve problemas estimando resultados	0	0	0	0	0	0	0	0

CARACTERIZAÇÃO DOS ALFABETIZADORES

1. Alfabetizadores / Faixa Etária	Nº de alfab Zona Urbana	Nº de alfab Zona Rural
Menos de 20 anos	0	0
20 a 24 anos	8	0
25 a 29 anos	0	2
30 a 34 anos	0	0
35 a 39 anos	0	0
40 a 44 anos	0	0
45 a 50 anos	0	0
50 anos ou mais	0	0
Total de alfabetizadores	8	2

2. Formação dos Alfabetizadores	Nº de alfab Zona Urbana	Nº de alfab Zona Rural
Ensino Fundamental Incompleto (até 4ª série)	0	0
Ensino Fundamental Completo (até 4ª série)	0	0
Ensino Fundamental Incompleto (até 8ª série)	0	0
Ensino Fundamental Completo (até 8ª série)	0	0
Ensino Médio Incompleto	0	0
Ensino Médio Completo	4	2
Ensino Médio Magistério Incompleto	0	0
Ensino Médio Magistério Completo	4	0
Ensino Superior Incompleto	0	0
Ensino Superior Completo	0	0
Total de alfabetizadores	8	2

INFRA-ESTRUTURA

1. Disponibilidade dos recursos para Alfabetização Solidária no município	Zona Urbana		Zona Rural	
	Sim	Não	Sim	Não
Carteiras em número suficiente	☒	☐	☒	☐
Espaço físico adequado para quantidade de alunos	☒	☐	☒	☐
Espaço para funcionamento da cozinha	☒	☐	☒	☐
Instalações sanitárias adequadas	☒	☐	☒	☐
Local de armazenamento de merenda (c/ segurança)	☒	☐	☒	☐
Quadro de giz em condições de uso	☒	☐	☒	☐
Salas de aula com iluminação adequada	☒	☐	☒	☐

COMENTÁRIOS FINAIS

1. Impactos da implantação da Alfabetização Solidária no sistema educacional do município	
Resposta da pergunta	
2. Impactos da implantação da Alfabetização Solidária na vida da comunidade	
Resposta da pergunta	
3. Impacto da implantação da Alfabetização Solidária na vida dos profissionais envolvidos (coordenador e outros)	
Resposta da pergunta	
4. Impacto da implantação da Alfabetização Solidária na IES	
Resposta da pergunta	
5. Receptividade por parte dos alunos	
Resposta da pergunta	
6. Compromisso e apoio das autoridades locais	
Resposta da pergunta	

Analizando Dados, Extraindo Indicadores

Confrontamos os dados indicados pelos instrumentos internos de acompanhamento (RMA, RME, coleta de dados) com os dados externos de acompanhamento da dinâmica de inclusão educacional (censos escolar e demográfico, Inaf, IDH etc.), construímos um conjunto sólido de indicadores que envolvem todos os atores, recomendam ações futuras e corrigem rumos.

O delineamento de indicadores e instrumentos por todos os envolvidos funciona como um painel de controle, pois apresenta o andamento do processo, para quais dimensões deve dirigir maior atenção, por exemplo. É a produção de indicadores quantitativos e qualitativos que permite o acompanhamento e a verificação de resultados alcançados.

Objetivos	Indicadores Quantitativos	Indicadores Qualitativos
Equivale a imaginar o futuro de uma situação que se quer transformar. Aquilo que se propõe deve coincidir com o que foi alcançado, seja durante o processo seja ao final dele.	São aqueles representados em forma numérica ou estatística. Obtidos no monitoramento das ações e ao final do processo de mudança- implementado.	Relacionam-se com mudanças de comportamentos, hábitos e atitudes. Obtidos por meio de registros, depoimentos, instrumentos de avaliação, durante e ao final do processo.

A análise dos resultados, a partir dos indicadores, é o momento de extrair lições, de redefinir trajetórias e verificar o sucesso ou fracasso das mudanças que se quis operar na comunidade. Também é o momento de sistematizar a experiência e de poder divulgá-la a todos os envolvidos e a outras IES, assim como à comunidade mais ampla.

Os indicadores são divulgados pela Alfabetização Solidária nas publicações regulares citadas abaixo.

- Avaliação Final
- Avaliação de Impacto
- Estudo de Caso

Quadro-síntese: caracterização do atendimento do Módulo XIII da Alfabetização Solidária.

Distribuição percentual dos alunos matriculados, evadidos e taxas de evasão, segundo a localização do domicílio, sexo, experiência escolar anterior e faixa etária. Alfabetização Solidária/Módulo XIII.

Tabela 03: Distribuição percentual dos alunos matriculados, evadidos e taxas de evasão, segundo a localização do domicílio, sexo, experiência escolar anterior e faixa etária. Alfabetização Solidária/Módulo XIII.

UF	Número			Zona		Sexo		Experiência escolar anterior		Faixa etária (em anos completos)		
	Municípios	(1) Matriculados (2) Evadidos (3) Taxa Evasão		Rural	Urbana	Masc.	Fem.	Sim	Não	10 a 19	20 a 39	40 ou +

Comentários Apresentados pelas IES

Comentários

Reconhecimento da relevância do Programa Alfabetização Solidária: foram apresentadas solicitações explícitas para permanência, continuidade e ampliação do Programa; atendimento da demanda; inclusão dos coordenadores setoriais nos encontros nacionais; valorização e reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido pelas IES; observação sobre a contribuição do Programa para o desenvolvimento do processo pedagógico dos cursos de educação nas IES.

Recomendações: ampliar e aprimorar o contato entre a coordenação nacional das IES e os municípios; otimizar as atividades de avaliação; não sobrecarregar as IES com pedidos de informações excessivas; não comprometer a qualidade do Programa com sua expansão; ampliar a duração dos módulos de alfabetização.

Fonte: Pesquisa de Avaliação do Programa Alfabetização Solidária – 2001.

Comentários Apresentados pelos Alfabetizadores

“Me deu experiência. Apreendi e ensinei novas técnicas. Apreendi que se pode dar aulas de forma divertida (12).

Vi pessoas carentes. Passei a conhecer as condições de vida dos alunos. Apreendi a ter paciência. Transmiti confiança mostrando que eles também me ensinavam (8).

Mudou minha vida. Fui respeitada como professora. Pretendo continuar estudando. Foi meu primeiro contato com a Universidade (7)”.


“Apreendi novas técnicas de ensinar, melhorei a didática e aprendi a dar aula. Fomos avaliados e isto significa que somos competentes (25).

Me senti mais seguro com a valorização do professor. Recebi elogios. Consegui emprego foi graças a ter estudado (6).

Ensinei alfabetização. Tive oportunidade de trabalhar com adultos. Apreendi coisas da vida com eles (16).

Apreendi a ter paciência. Trabalhei com adultos. São pessoas cansadas, não enxergam... Ensinar a escrever é como dar visão a um cego” (13).

Fonte: Programa Alfabetização Solidária: avaliação de impacto (Avaliando, 3).

Referências

- _____. Práticas educativas e a construção do currículo. *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, RAAAB, Unesco, n. 11, abr. 2001.
- ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. *Alfabetização Solidária: projeto político pedagógico*. Assessoria e texto de Cláudia Lemos Vóvio. São Paulo: Associação Alfabetização Solidária, 2006.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- _____. Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos. *Cadernos do Cedes*, São Paulo: Cortez; Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), v. 23, n. 61, 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, Observatório da Educação, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, p. 5, 2000.
- FUNDAÇÃO ABRINQ/SENAC. *Guia de gestão*. São Paulo: Fundação Abrinq, Senac, 2002.
- GHANEM, Elie. Ensino, Educação, Aprendizagem e Necessidade. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento*. São Paulo: SMESP/DOT-EJA, 2004.

- HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos: promoção da cidadania ativa e desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento*. São Paulo: SMESP/DOT-EJA, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: ALB e Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- PAIVA, Jane. *Como é que isso vira currículo?* 2004. Mimeografado.
- PASSOS, Ilma. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, n. 61, p. 267-281, dez.2003.
- PASSOS, Ilma; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político. Campinas: Papirus, 1995.
- PÁTIO. Projeto político-pedagógico: educadores com agentes curriculares. *Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Artmed, ano VII, n. 25, fev./abr. 2003.
- PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Alfabetização Solidária: avaliação de impacto. Regina Maria Barbosa Faria (Coord.). *Avaliando*, 3, Brasília, 2003.
- SANDERS, James. *A avaliação: uma mudança de paradigma*. 1994. Mimeografado.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Revista Alfabetização e Cidadania*, Brasil, Rede Apoio a Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 15.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, Observatório da Educação, 2004.
- TORRES, Rosa M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Tradução de Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VIEIRA, Sofia L. (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O Conceito de Avaliação no Projeto de Alfabetização e Letramento Todas as Letras, da Central Única dos Trabalhadores

Martinho da Conceição¹
Maristela Miranda Barbara²

Desde a sua fundação, em 28 de agosto de 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) vem desenvolvendo uma concepção e uma prática sindical baseadas no entendimento de que as lutas por direitos e conquistas imediatas dos trabalhadores devem estar sempre articuladas às ações estratégicas que visam a um novo padrão de desenvolvimento econômico e social. Esta concepção político-sindical constitui-se no principal fundamento do processo de desenvolvimento metodológico em curso na Rede Nacional de Formação, uma vez que, através do processo formativo, busca-se forjar uma nova consciência no campo da cidadania ativa.

Nesta perspectiva, a luta pela Educação pública, gratuita, democrática e de qualidade sempre esteve presente nas ações e pautas de reivindicações da CUT, que além de exigir maiores investimentos na Educação, defende a participação efetiva dos trabalhadores na construção de políticas públicas no campo da Educação e trabalho. Políticas estas consonantes com as necessidades dos trabalhadores e, conseqüentemente, vinculadas à democratização do Estado brasileiro, assegurando aos trabalhadores seus direitos fundamentais tais como: Educação, saúde, emprego, moradia, entre outros.

¹ Coordenador da Secretaria Nacional de Formação e Coordenador Nacional do *Todas as Letras*. E-mail: martinho@cut.org.br

² Assessora da Secretaria Nacional de Formação e Coordenadora Nacional do *Todas as Letras*. E-mail: maristela@cut.org.br

Em meados da década de noventa, a CUT desencadeia, em âmbito nacional, o desenvolvimento de ações formativas de Qualificação Profissional com Elevação de Escolaridade para Jovens Adultos Trabalhadores, com o objetivo de contribuir na formulação de uma proposta pedagógica, que reflita as necessidades e os interesses dos trabalhadores e que aponte na superação da visão dicotômica, até então vigente, sobre a Educação Básica e a formação profissional, tomando o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da Educação Integral.

Essas iniciativas surgiram a partir da compreensão do caráter conservador das mudanças no mundo do trabalho e dos impactos de tais mudanças nas políticas educacionais, em particular no campo da formação, pois as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão do trabalho não se refletiram na efetiva democratização das relações de trabalho. Vale ressaltar que o desenvolvimento de tais experiências não apenas insere-se no esforço de pautar o debate sobre a concepção de Educação que interessa aos trabalhadores, mas, também, na problematização da inexistência de um sistema público de emprego, onde as políticas, ativas e passivas, estejam articuladas.

É nesse marco que a CUT vem desenvolvendo programas nacionais e regionais de Educação Profissional, buscando contribuir com novas metodologias para a Educação Integral dos Trabalhadores, aprofundando a crítica à “Educação bancária”³ e às teorias crítico-reprodutivistas⁴. Ao mesmo tempo, formula uma concepção dialética de Educação que defenda o desenvolvimento de práticas educativas em consonância com as realidades locais e que possibilite a articulação entre as dimensões da Educação Básica e da Educação Profissional, incorporando no processo formativo, os diferentes conhecimentos adquiridos pelos educadores e educandos ao longo da vida.

Deriva dessa compreensão a noção de Educação Integral. Uma concepção de Educação que não desvincula as dimensões da vida produtiva das da vida reprodutiva, que não desvincula as dimensões do mundo do trabalho das da vida em sociedade, uma vez que o trabalho é tomado como princípio educativo e o sujeito é concebido na sua totalidade histórica.

³ Para este termo, Paulo Freire deu um significado novo, designando a concepção da Educação, que deposita noções na mente do educando da mesma forma que se faz depósito em banco.

⁴ Segundo Saviani, a concepção crítico-reprodutivista acredita que a Educação não tem poder de determinar as relações sociais, ao mesmo tempo em que é por elas determinada. Tem um caráter mecanicista, não dialético e histórico. Concebendo o Estado como instrumento de legitimação da classe dominante, nega o caráter transformador da Educação, uma vez que esta, no sistema capitalista, reflete as relações sociais estabelecidas.

Em suas resoluções, a CUT propõe que os Programas de Educação Integral sejam assumidos como política pública, financiados por verbas públicas, com uma estratégia de gestão democrática, baseada na participação ativa dos trabalhadores e trabalhadoras nas definições político-pedagógicas, assim como na gestão financeira. Ou seja, a partir de uma visão republicana, a Central defende a necessidade de garantir o acesso à Educação como direito inalienável a toda a população, de maneira que os próprios trabalhadores sejam protagonistas nessa construção. Desde então, a CUT vem contribuindo, a partir dos princípios metodológicos constituintes da Política Nacional de Formação (PNF)⁵, na formulação de metodologias próprias para a Educação integral, voltadas aos trabalhadores jovens e adultos. Essa contribuição se expressa na riqueza das diversas experiências realizadas⁶.

É a partir desses pressupostos que construímos os fundamentos do Projeto de Alfabetização *Todas as Letras*, cujo sentido está na sua compreensão como um dos instrumentos estratégicos na luta contra a exclusão educacional de milhares de trabalhadores jovens e adultos, consequência dos modelos educacionais estereotipados e distanciados da realidade e da vida desses sujeitos.

O ato de educar é uma ação política que acontece no contexto das relações de classe, pois, enquanto o alfabetizando aprende a ler e a escrever, também aprende a ler a realidade concreta, desenvolvendo a capacidade de fazer o uso social da leitura e da escrita, ampliando, assim, a sua autonomia. Nessa dinâmica, é fundamental que o alfabetizador compreenda o seu papel como mediador entre os objetivos estratégicos do projeto político pedagógico proposto e as expectativas e ansiedades dos alfabetizados. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige um esforço redobrado de todos os sujeitos envolvidos: alfabetizados, alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e diretores.

⁵ A PNF/CUT é desenvolvida tendo como princípios da prática educativa a compreensão do sujeito como ser integral, a Educação como instrumento de reflexão crítica e de libertação, a ação pedagógica desenvolvida de forma democrática, unitária, descentralizada, plural e classista, concebendo a Educação como um processo contínuo que se dá para além dos espaços formais.

⁶ A Rede Nacional de Formação da CUT é constituída por sete escolas sindicais (Escola Sindical Amazônia – sede em Belém/PA, Escola Sindical Chico Mendes – sede em Porto Velho/RO, Escola Sindical Nordeste – sede em Recife, Escola Sindical Centro-Oeste – sede em Goiânia/GO, Escola Sindical 7 de Outubro – sede Belo Horizonte/MG, Escola Sindical São Paulo – sede São Paulo/SP, e Escola Sindical Sul – sede em Florianópolis/SC). Além disso, é constituída, também, por 27 secretarias estaduais de formação, incluindo DF, e secretarias de formação dos sindicatos, federações e confederações que organizam os trabalhadores e representam os diversos setores econômicos. Esta é composição, da Rede de Formação da CUT, que caracteriza a diversidade das experiências que são desenvolvidas nos âmbitos local, estadual, regional, nacional e setoriais.

Requer disponibilidade para re-alfabetizar-se em outra concepção de educação. Reaprender a olhar – romper com visões cegas, esvaziadas de significados –, onde a busca de interpretar, dar significados ao que vemos da realidade, é o principal desafio. Essa postura fundamenta a função do educador enquanto alfabetizador (FREIRE, p.6, 1992,).

Para tanto, é imprescindível a compreensão do lugar de onde a ação educacional acontece. No caso do Projeto *Todas as Letras*, a ação ocorre a partir de uma visão de mundo, construída pelos trabalhadores, decorrente de suas experiências significativas nos mundos do trabalho. Ocorre a partir de uma central sindical (CUT) que, historicamente, através de suas lutas e mobilizações, busca contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Isso, por si só, ajuda-nos a compreender o porquê de nossas ações e a favor de quem elas são desenvolvidas. Pois, segundo Freire:

Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 1994:210).

Assim, para além de fortalecer a luta em defesa da escola pública e da Educação como direito de todos, com o *Todas as Letras* a CUT pretende demonstrar que quanto mais as propostas pedagógicas se aproximam da realidade de alfabetizando e alfabetizadores, maior é a sua eficiência frente aos objetivos e metas estabelecidas.

O Projeto *Todas as Letras* é desenvolvido no âmbito do *Programa Brasil Alfabetizado* do governo federal, em parceria com a Petrobras e chancela da Unesco.

A Estratégia de Implantação do Projeto Todas as Letras

No período de janeiro a novembro de 2005, desenvolvemos a primeira etapa do Projeto *Todas as Letras*, que teve como meta de público 80 mil alfabetizando, 3,2 mil alfabetizadores e 128 coordenadores pedagógicos. Cada um coordenou um núcleo composto de 25 turmas. A abrangência territorial do projeto foi de 23 estados e Distrito Federal, envolvendo 575 municípios. Na sua segunda etapa de execução, iniciada em fevereiro de 2006, com finalização prevista para dezembro, o Projeto *Todas as Letras* está atendendo mais de 80 mil alfabetizando, capacitando 3,4 mil alfabetizadores e 144 coordenadores pedagógicos. Hoje, nesta segunda etapa de execução do projeto, estamos presentes em 24 estados da Federação e Distrito Federal.

Tanto na primeira etapa, quanto na segunda, a implantação, em cada um dos estados, teve como base o processo de organização e alianças sociais da própria CUT, ou seja, das CUTs estaduais e sindicatos filiados. A partir daí, foram organizadas as turmas, o processo de seleção dos coordenadores pedagógicos e dos alfabetizadores.

As turmas foram organizadas e implantadas a partir das condições debatidas com as próprias comunidades, tanto em termos de espaço, quanto em relação ao próprio processo de ensino aprendizagem. Essas negociações foram relevantes porque permitiram que os alfabetizando fossem atendidos sem a necessidade de grandes deslocamentos. Por outro lado, o funcionamento das turmas nas próprias comunidades tem sido um fator fundamental para o resgate da cultura local, com impactos significativos no fortalecimento da identidade, individual e coletiva, dos sujeitos envolvidos.

A diversidade de público presente nesta experiência deve-se não apenas às características socioeconômicas das regiões, mas, também, aos diferentes perfis dos grupos sociais envolvidos nas ações do projeto, tais como: trabalhadores rurais (assalariados, agricultores familiares, assentados, acampado), trabalhadores urbanos (empregados e desempregados), trabalhadores da economia informal, profissionais do sexo e populações carcerária, indígena, ribeirinha e quilombola.

Cada um desses grupos apresenta demandas e desafios específicos para o projeto. No entanto, um aspecto apresenta-se comum a todos: a compreensão de que o não-domínio dos códigos da escrita e da leitura é um aspecto restritivo ao pleno exercício da cidadania.

Um importante desafio no desenvolvimento da ação alfabetizadora, como primeira etapa da formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras jovens e

adultos, é a garantia da continuidade dos estudos na modalidade de EJA. É sabido que uma das características das campanhas de alfabetização de jovens e adultos é o chamado “eterno retorno”. Ou seja, pelas inconsistências das propostas metodológicas e pela ausência de estratégias que garantam a continuidade dos estudos, os mesmos alfabetizados tornam-se público das diversas campanhas implementadas, constituindo um ciclo no qual o “fracasso” é atribuído à característica pessoal e à incapacidade individual do sujeito.

A superação desta marca na trajetória das campanhas de alfabetização de jovens e adultos somente será possível quando sairmos do campo das campanhas (que na maioria das vezes assumem um caráter assistencialista) e avançarmos na perspectiva da Educação como direito de todos, onde de fato a alfabetização seja concebida como etapa inicial da formação continuada. Por essa razão, é de extrema relevância a parceria com o poder público, em particular no âmbito de estados e municípios.

Fundamentação Teórico-Pedagógica

Ao concebermos o Projeto *Todas as Letras*, um dos principais dilemas que enfrentamos foi no campo teórico-conceitual, porque o processo de alfabetização quase sempre esteve associado a uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem, somente relacionado à aquisição individual da tecnologia do ato de ler e escrever, isto é, à apropriação do alfabeto por parte dos alfabetizados. Tal aprendizado serviria apenas para a formação de palavras e frases, levando os alunos a, simplesmente, decodificarem os códigos como *fim em si mesmos*, esvaziados de significado e da complexidade da vida em sociedade. Essa era a concepção majoritária entre os alfabetizadores, a qual precisou ser problematizada nos espaços de formação, gerando debates profícuos e práticas pedagógicas transformadas.

Muitas vezes os alfabetizadores são vistos como pessoas já prontas e acabadas nas suas potencialidades e em seus limites, e, portanto, qualquer mudança, a partir da formação, parece pouco provável. Tal postura não leva em conta que a prática pedagógica é um movimento de ensino e aprendizagem que conforma o ato de educar e educar-se, já explicitado no pensamento freireano, quando torna claro que:

[...]educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1975:25).⁷

Nos espaços de formação inicial e continuada, que totalizaram 80 horas, distribuídos em três módulos, mais as reuniões semanais de planejamento e avaliação, pudemos refletir sobre uma outra concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, o que permite compreender o uso da leitura e da escrita em contextos mais amplos, pois abrange tanto a aquisição dos signos lingüísticos quanto a apropriação e compreensão das relações sociais e culturais que configuram e determinam os usos e as funções da escrita. Esses dois aspectos da linguagem – o signo e o sentido – não são hierarquicamente distintos, mas complementares, pois a aquisição dos signos sem o sentido priva o sujeito da compreensão da realidade, tornando o ato de alfabetização meramente mecânico. Por outro lado, a apropriação dos sentidos sem a dominação dos signos limita a intervenção do sujeito no mundo, porque este perde uma importante forma de mediação e intervenção no mundo: a linguagem escrita.

O conceito de letramento, que fundamenta a proposta político-pedagógica do *Todas as Letras*, amplia a dimensão da alfabetização, pois considera que o processo de inserção no mundo da linguagem escrita deve ser trilhado simultaneamente: “[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, p.12, 2003).

Nessa perspectiva, privilegia-se a língua como interação, inserida na complexidade das relações sociais, nas quais os interlocutores se encontram e se confrontam por meio dos signos lingüísticos no processo discursivo e no jogo das interações sociais. O letramento é definido por Kleiman (2001) como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade.

Entendemos *letramento* como um processo contínuo de inserção do sujeito no mundo letrado, o que nos leva a compreender que, independentemente do domínio do código lingüístico, todos os sujeitos, em diferentes níveis, constroem suas

⁷ Obra publicada, em 1969, pelo Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária, sob o título *Extensión o Comunicación?*, resultante das reflexões de Freire sobre o trabalho realizado nos assentamentos de reforma agrária do Chile no governo Eduardo Frey, especialmente com e por agrônomos.

próprias estratégias de inserção nas práticas sociais, logo, criam seus próprios meios de interpretar os eventos mediados pela escrita.

Portanto, a formação de um leitor múltiplo, capaz de operar com a linguagem em suas diversas manifestações, exige estratégias de imersão no contexto social dos sujeitos envolvidos para que possamos descobrir “as hipóteses sobre a escrita que o aprendiz já construiu, as regularidades do sistema que já percebeu, a função da leitura e da produção escrita na sua experiência, os eventos de letramento no seu cotidiano, as práticas letradas dos membros de sua comunidade” (KLEIMAN, p.225, 2001).

Exige, ainda, considerar os sujeitos em processo de letramento como portadores de saberes que são constituídos nas relações cotidianas por meio de estratégias que os alfabetizando criam para transitar no mundo letrado. Tais estratégias, que os alfabetizando utilizam no seu cotidiano, são espaços criativos em que desenvolvem seus planos, registram suas idéias e resolvem seus problemas, desde os mais simples até os mais complexos.

É comum esses alunos desenvolverem estratégias de leitura incidental, dos textos ambientais: a escrita que identifica o ônibus, a rua, manchetes sobre assuntos relevantes é decifrada por meio de pistas alfabéticas mínimas, baseadas no reconhecimento das primeiras letras das palavras e na inferência do resto por meio de informações extraídas do contexto (KLEIMAN, p.230, 2001).

Portanto, as práticas que os alfabetizando utilizam diariamente não podem ser relegadas e, mais do que isso, precisam ser buscadas incessantemente, afinal temos como objetivo a ampliação da inserção dos alfabetizando nas práticas sociais mediadas pela escrita, não de forma submissa, mas de forma crítica. Por isso, a investigação das estratégias criadas pelos jovens e adultos no seu cotidiano e as hipóteses sobre a escrita que esses sujeitos elaboram no contato com a linguagem escrita devem ser o ponto de partida do processo de alfabetização.

Uma das diretrizes constituintes da proposta metodológica do *Todas as Letras* é o reconhecimento e a valorização das diversas experiências de vida entre os alfabetizando, expressando o diálogo entre o singular e o universal, entre as dimensões individual e coletiva, entre os espaços rural e urbano, entre ser homem e ser mulher, levantando questões inerentes ao debate sobre raça/etnia e geração. Contribuindo para a promoção e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas, locais e regionais.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se na compreensão de que todos os sujeitos possuem um certo grau de letramento, pois, numa sociedade como a nossa, centrada na linguagem escrita, mesmo aqueles que não dominam plenamente o código, constroem formas de lidar com a escrita.

No entanto, essa leitura incidental é insuficiente numa sociedade grafo-cêntrica como a nossa, que nos exige, a todo o momento em nosso cotidiano, o domínio da linguagem escrita para estabelecermos práticas sociais satisfatórias. A exigência de linguagem escrita, de socialização do registro das operações matemática e os desafios impostos aos alfabetizandos para resolverem os vários problemas que ocorrem no dia-a-dia, estimulam esses sujeitos a formularem várias hipóteses sobre a língua.

Faz parte da estratégia metodológica conhecer as práticas de letramento locais por meio da identificação dos eventos de letramento que os alfabetizandos participam no seu dia-a-dia, isto é, por meio das atividades cotidianas mediadas pela escrita e desenvolvidas nos diferentes contextos sociais – e que são significativas para os alfabetizandos.

O ponto de partida da ação pedagógica é conferir visibilidade às identidades dos sujeitos, seus acúmulos e os aspectos socioculturais envolvidos no ato educativo: quem são essas pessoas, que referências culturais carregam, de que valores são portadoras, que representações constroem a partir de sua inserção num contexto social específico, como se vêem, como interpretam esse contexto e como se expressam. A prática metodológica do *Todas as Letras* decorre da íntima ligação que se estabelece entre a experiência de alfabetizandos e os processos formativos propostos.

No desenvolvimento da concepção metodológica do *Todas as Letras*, primeiramente, elaboramos e aplicamos um instrumento diagnóstico para conhecer as práticas locais e os eventos de letramento dos quais os alfabetizandos participam no seu dia-a-dia. Para esse diagnóstico inicial, que tem como objetivo a verificação dos níveis de letramento dos alfabetizandos, foi apresentado e com eles discutido um roteiro que serviu como referência para a elaboração de um instrumento que mais se aproximasse da realidade na qual os alfabetizandos estão inseridos. Para além da discussão sobre a importância do instrumento, os alfabetizadores foram orientados a investigarem o universo de eventos de letramento que compõem o cotidiano dos alfabetizandos.

Esse procedimento teve como propósito identificar a forma de inserção desses sujeitos nas atividades mediadas pela escrita e verificar de que forma essas ativi-

dades são significativas para os alfabetizandos no seu cotidiano. Teve também como objetivo perceber se os alfabetizandos conhecem a estrutura da língua, quais hipóteses levantam quando pensam sua própria língua, o que sabem sobre a língua escrita, como sabem e como usam o que sabem. Enfim, os níveis de letramento adquiridos pelos jovens e adultos ao longo das suas práticas sociais.

As questões presentes no diagnóstico nos possibilitaram conhecer as práticas de leitura e escrita dos alfabetizandos, a partir do entendimento de que essas práticas são sociais e se expressam de diferentes formas.

Cada alfabetizador dedicou um momento para cada alfabetizando, para que pudesse, por meio de uma conversa, incentivar o alfabetizando a trazer leituras em que estivesse exposto seu cotidiano: que práticas reconhece e vivencia, se faz leitura de símbolos, quais portadores de textos conhece, onde costuma encontrá-los, como os identifica e que características consegue perceber nos diferentes portadores de texto. As análises deste diagnóstico inicial nos levaram a perceber que a grande maioria dos alfabetizandos recorre a diferentes estratégias para se inserir nos eventos mediados pela linguagem escrita, combinando práticas individuais com práticas partilhadas. Como por exemplo: ditam cartas, seguindo a estrutura formal da língua, para que outras pessoas escrevam solicitando a outras pessoas a leitura de diferentes gêneros textuais (bíblia, rótulo de produtos de consumo cotidiano, preços de produtos, entre outros); identificam o ônibus que utilizam a partir da cor ou do desenho da letra; fazem cálculos matemáticos recorrendo à memorização, entre outras estratégias. Diagnosticamos, também, que parcela significativa dos alfabetizandos já possuíam algum conhecimento do alfabeto, sem, contudo, compreenderem o seu significado. Estes são alguns exemplos das formas identificadas e das dificuldades de inserção que as pessoas não alfabetizadas utilizam e que apareceram no diagnóstico que realizamos.

A partir da análise sobre os níveis de letramento e dificuldades dos alfabetizandos, estabelecemos os objetivos a alcançar com a ação pedagógica, as estratégias ou caminhos mais adequados para atingir esses objetivos e os instrumentos para realizar a ação. Assim, os indicadores dos níveis de letramento dos alfabetizandos constituem a base do acompanhamento e da avaliação da evolução da aprendizagem e da ação planejada.

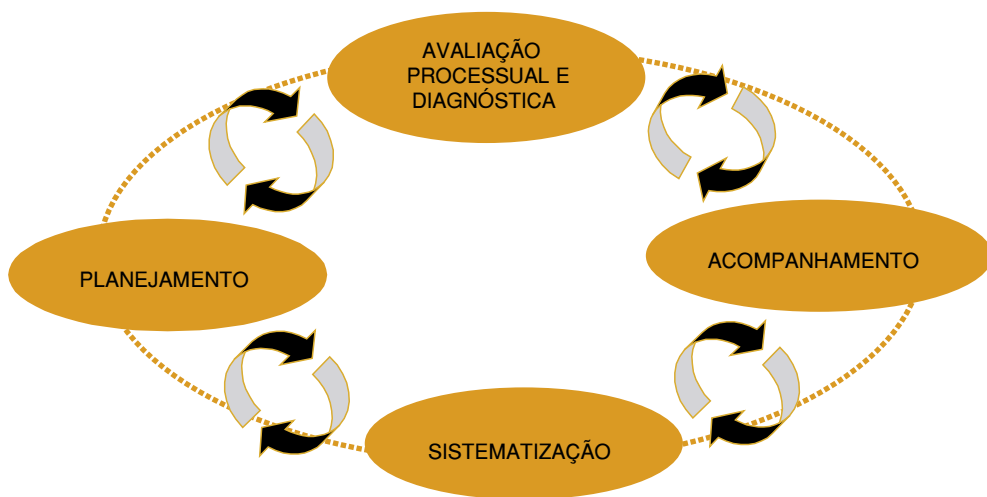
Ao inscrever a alfabetização na perspectiva do letramento pretendemos colaborar para ampliar o espaço de reconhecimento dos saberes já produzidos pelos jovens e adultos, homens e mulheres, sujeitos de todo o processo de formação. Dessa maneira, abrimos espaço para a continuidade de uma prática social transformadora

capaz de produzir novas palavras, novos sentidos e, sobretudo, novas formas de organização das relações sociais.

Portanto, a inserção autônoma dos ujeitos nas práticas sociais de letramento depende do desenvolvimento de uma série de habilidades que dizem respeito tanto ao domínio dos códigos lingüísticos quanto, e sobretudo, ao uso contínuo da leitura e da escrita. Garantir a ampliação do acesso dos trabalhadores às práticas de leitura e escrita tem sido um permanente desafio da CUT por meio do Projeto *Todas as Letras*.

Metodologia de Avaliação

Dentro da proposta metodológica do *Todas as Letras*, o processo de avaliação processual, juntamente com o planejamento, o acompanhamento e a sistematização, fazem parte dos instrumentos metodológicos fundamentais na concretização de um processo de ensino-aprendizagem mediado pela realidade dos alfabetizandos. Dessa forma, o alfabetizador é concebido como sujeito que promove o diálogo entre o projeto político-pedagógico proposto, as experiências e os conhecimentos acumulados dos alfabetizandos na perspectiva de uma nova práxis social.



Para a concretização das articulações entre essas diferentes dimensões da proposta pedagógica implementada no Projeto *Todas as Letras*, o registro da prática educativa é um poderoso instrumento para o alfabetizador comprometido com a

formação de homens e mulheres autônomos no ato de pensar e agir. Pois, por meio desses registros, nossa história pessoal e coletiva vai se constituindo e, por mais que as nossas ações pareçam singulares e isoladas, elas nos conduzem a uma sequência de eventos que formam a *história*.

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade, não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar idéias, ampliar o próprio pensar (FREIRE, p.7,1992).

Nessa perspectiva, nossas ações, sobretudo no campo da alfabetização dos trabalhadores, devem ter o significado de provocar e estimular as mudanças necessárias para um outro tipo de intervenção desses sujeitos no local de trabalho, na comunidade, na família.

Para que possamos ter a dimensão do impacto da nossa ação alfabetizadora, nesta perspectiva transformadora, necessitamos nos despojar de olhares pré-concebidos e desenvolver a sensibilidade indispensável para a percepção dos aspectos que podem indicar acertos ou insuficiências no nosso fazer pedagógico, por menores que sejam. Já que:

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve *atenção* e *presença* (FREIRE, p.10,1992).

Tratar da avaliação processual como uma das dimensões estratégicas de um fazer pedagógico transformador e sistemático, remete o alfabetizador a uma reflexão sobre as bases estruturantes do projeto pedagógico em desenvolvimento, neste caso, sobre as bases do *Todas as Letras*. Exige a compreensão da perspectiva, a partir da qual suas ações são desenvolvidas, por quais pensamentos as mesmas estão permeadas e com qual sentimento devemos observá-las para que o registro da prática edu-

cativa seja realmente significativo. Segundo Vygotsky “o que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana”.

Tal reflexão faz-se necessária à medida que o processo de acompanhamento das ações do Projeto está intrinsecamente vinculado, por um lado, à concepção de avaliação, que concebemos como parte integrante do Projeto *Todas as Letras* e, por outro lado, à metodologia de sistematização, compreendida como a busca dos *sentidos* – cognitivo, político e pedagógico –, das ações do Projeto, através da qual pretendemos explicitar as convergências e divergências entre as intencionalidades expressas em forma de objetivos, eixos, metas e os resultados concretos decorrentes das ações. Aqui é preciso, portanto, compreendermos claramente em que direção caminhamos, para que possamos *planejar* nossas ações, *acompanhar* o percurso formativo, *avaliar* o rumo e *sistematizar* o que foi desenvolvido.

Portanto, uma proposta de alfabetização que considera apenas a avaliação, sem levar em consideração a sua relação com o planejamento, o acompanhamento e a sistematização, corre o risco de ser incompleta e, portanto, pouco eficaz. Logo, não contribui para a superação das concepções de avaliação, historicamente defendidas, que tem como foco a mensuração e o julgamento de erros e acertos, com caráter punitivo ou promovedor de hierarquias, que conduzem a prêmios e castigos.

Para tanto, é importante que o alfabetizador desenvolva a sensibilidade necessária para um olhar crítico sobre sua prática educativa e sobre a concepção de avaliação que perpassa uma proposta pedagógica que se propõe participativa e emancipadora. Assim, um dos maiores desafios é romper com as práticas de avaliação estereotipadas e concebê-las como parte integrante do processo de construção coletiva do conhecimento. Pois acreditamos que, independentemente do grau de escolaridade, somos todos produtores de conhecimento e que esse conhecimento é construído a partir da prática social dos sujeitos.

Nessa acepção, a construção de instrumentos pedagógicos que possibilitem o registro da prática educativa torna-se um grande desafio, pois é necessário enfrentar a autoformação de todos os sujeitos que participam da ação.

Portanto, o registro contínuo da prática educativa é de fundamental importância, sem o qual o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica, verdadeiramente emancipadora, fica somente na intenção.

Quando nos remetemos à noção de avaliação como processo, estamos nos referindo à necessidade de termos instrumentos que reflitam clareza quanto ao alcance das nossas intenções em relação aos objetivos e às estratégias

que definimos; estamos nos referindo ao sentido desta experiência frente ao significado que os sujeitos – alfabetizando e alfabetizadores – estão lhe dando; estamos nos referindo às mudanças significativas que o desenvolvimento da nossa ação educacional deve promover na vida das pessoas e nas relações destas com o outro.

Assim, a avaliação como parte constituinte do projeto político-pedagógico tem que ser concebida como *interação, como troca que move* o processo de aprendizagem e a inserção social de todos os sujeitos envolvidos. Logo, a avaliação é parte constituinte da reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é parte intrínseca da práxis. Já que: “É neste sentido que a reflexão trabalha o pensamento e o seu registro permite que se supere o mundo das lembranças. A reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo” (FREIRE, p.7, 1992).

Assim, a avaliação processual, no projeto *Todas as Letras*, assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento da proposta político-pedagógica, tanto no que tange à análise de como está se dando a apropriação dos códigos da escrita e da leitura por parte dos alfabetizando, quanto sobre a observação do uso social desses códigos pelos mesmos. Neste caso, ao mesmo tempo em que o alfabetizador também é sujeito nas ações, deve desenvolver a capacidade de se “distanciar”, atitude necessária para perceber os impactos qualitativos decorrentes do desenvolvimento da prática educativa. Isso implica processo de autoformação para que possa aprimorar a capacidade de refletir, compreender e fazer releituras dos impactos da sua ação junto aos alfabetizando, bem como de sua própria prática, conformando um campo de formulações que se constituirão na fonte para o processo de avaliação e de sistematização da intervenção da CUT junto aos sujeitos envolvidos.

A partir desta compreensão, a avaliação não pode ser concebida como um processo burocrático. Cabe aos sujeitos envolvidos se questionarem, cotidianamente, sobre o que, o porquê, para quem e em que perspectiva a prática educativa está sendo desenvolvida. Esta postura é extremamente relevante à medida em que é na observação significativa da experiência concreta que podemos auferir as convergências e insuficiências entre o discurso, a prática e os resultados que se almeja. Daí a importância do registro da observação como condição da avaliação, do planejamento e da sistematização da ação educacional. Para tanto, é preciso compreender que:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devoluções, e muito menos sem encontro marcado[...] Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do Projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, p.14, 1992).

Assim, na estratégia de avaliação processual e acompanhamento das ações do Projeto *Todas as Letras*, coloca-se como exigência a compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos, daquilo que entendemos por impactos da ação formativa no seu conjunto. Assim, esse ato não será encarado como uma simples atividade burocrática, ou ainda, como uma ação fiscalizadora a partir de uma visão simplista acerca das práticas que o alfabetizador desenvolve: cumpriu ou não cumpriu com os objetivos. E, em relação aos alfabetizandos, se está alfabetizado ou não. Pois esta postura provoca configurações hierárquicas, discriminatórias e opressoras, e não foge dos modelos de alfabetização de jovens e adultos, padronizados e estereotipados, com os quais queremos romper.

Para que a avaliação possa proporcionar um processo de observação significativo, desprovido de estereótipos e preconceitos, e possa apresentar elementos substantivos para qualificar a ação, é necessário elaborar uma pauta orientadora das observações a serem feitas. Entretanto, essa pauta precisa estar em consonância com as estratégias políticas e sociais do Projeto, as quais refletem os objetivos e os eixos temáticos que fundaram a experiência metodológica em desenvolvimento. Tal formulação é imprescindível para a compreensão sobre quais são os elementos fundamentais que a avaliação deve explicitar e quais os instrumentos necessários para a construção de sínteses.

Ao trazer para o campo da avaliação a dimensão processual e diagnóstica, levantamos a necessidade de ampliar seu entendimento para além do foco sobre os resultados da ação pedagógica centrada nos conteúdos. Ou seja, é preciso considerar os processos de desenvolvimento, individual e coletivo, dos sujeitos durante o percurso educativo, a fim de possibilitar a construção dos sentidos do processo formativo vivenciado e a transformação ocorrida, sem desconsiderar a diversidade dos sujeitos, seus tempos de aprendizagem e suas expectativas.

Dessa maneira, a concepção de avaliação reflete a própria concepção de Educação, na medida em que revela não somente o que se deseja com o processo desencadeado, mas também a visão de mundo dos sujeitos. Ou seja, a avaliação insere-se

nas relações sociais mais amplas, na medida em que expressa as relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Portanto, a finalidade principal da avaliação é fornecer informações sobre o fazer pedagógico, permitindo aos diferentes sujeitos do processo educativo decidir sobre as intervenções e redirecionamento que se fizerem necessários. Assim, o processo avaliativo reveste-se de uma perspectiva diagnóstica a partir do desencadeamento de um processo de investigação/pesquisa, visando a identificar as dificuldades existentes no desenvolvimento da ação pedagógica, para que sejam construídas diferentes estratégias para situações adversas.

Ou seja, num projeto educacional classista, que se pretende emancipador, a avaliação não incide apenas na verificação – promovida em momentos estanques – da apropriação de conteúdos. Deve privilegiar o alfabetizando como o centro da atuação político-pedagógica, observando se o seu processo de apreensão e elaboração de conhecimentos está possibilitando a transformação de suas práticas cotidianas.

Sendo assim, a avaliação cumpre um papel estratégico, na medida em que pode converter-se em instrumento de reflexão, reelaboração e reorientação do percurso educativo, enriquecendo a experiência vivida, possibilitando avanços individuais e coletivos e negando, desse modo, as práticas mecanicistas, meramente formais, apartadas do movimento vivo de uma educação libertadora.

O caráter diagnóstico da avaliação é importante no sentido de fornecer referências para que a ação pedagógica dialogue intensamente com os conhecimentos que os alfabetizando acumularam na vida.

O caráter processual e cumulativo da avaliação insere-se num projeto político-educacional amplo ao buscar apreender as transformações ocorridas com os alfabetizando no decorrer de todo o processo pedagógico.

Desta maneira,

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua Educação” (ROMÃO, p.101,1998).

Do processo de ensino-aprendizagem emergem formas de expressão, oportunidades de participação e proposição, elaboração de produções com várias formas de linguagem, pesquisas e estudos mais complexos. Essa riqueza deve contemplar, desde o planejamento, os aspectos a serem observados, analisados e avaliados, em sintonia com a construção do processo educativo que busca incorporar a integralidade dos sujeitos e, é neste sentido, que buscamos construir os instrumentos de avaliação, como:

- um instrumento de retroalimentação (*feedback*), realizado durante o processo de aprendizagem,
- de identificação das dificuldades existentes no desenvolvimento do processo educativo,
- um instrumento que integra, de maneira permanente, dinâmica e investigativa, os processos formativos. É uma atuação sistemática, que garante a memória dos processos vividos e possibilita uma intencionalidade emancipatória coerente e coesa,
- um instrumento que permite conhecer o processo de aprendizagem do alfabetizando, para que não se homogeneizem ritmos e tempos diferentes de apropriação.

Dessa forma, foi sugerida aos alfabetizadores a utilização de uma ficha que, por um lado, refletisse a evolução dos alfabetizados no processo de alfabetização e letramento e, por outro, refletisse o aprimoramento do próprio processo de desenvolvimento metodológico e seus alcances quanto aos resultados esperados.

Assim, o instrumento pedagógico de avaliação do *Todas as Letras* levou em consideração a apreensão, elaboração e reelaboração dos conhecimentos de todos os sujeitos – alfabetizados e alfabetizadores –, e considerou os elementos relacionados à sua diversidade, seus tempos de aprendizagem e suas expectativas, bem como as formas de inserção que caracterizam as suas práticas cotidianas.

O instrumento de avaliação foi elaborado focando as seguintes questões:

- 1 – Em que medida a metodologia empregada está ajudando o alfabetizando?
- a escrever textos constituídos de palavras de seu repertório cotidiano, que podem ser lidos por outras pessoas,
 - a utilizar a linguagem escrita como um dos espaços de interlocução, para falar com outros e/ou em favor de outros,

- a compreender e explicar procedimentos lógico-matemáticos por escrito ou oralmente.
- 2 – As estratégias pedagógicas desenvolvidas estão possibilitando mudanças na vida cotidiana do alfabetizando como um todo?
- expressa sua visão de mundo através das linguagens verbais e não verbais,
 - relaciona questões do seu cotidiano com os temas trabalhados,
 - o estudo dos temas o incentiva a desencadear mudanças na vida pessoal e/ou coletiva.
- 3 – Em relação à inserção dos sujeitos em atividades sociais mediadas pela escrita, você percebe alguma mudança no alfabetizando? Em que medida a ação pedagógica está contribuindo para essa inserção?
- 4 – A metodologia desenvolvida tem possibilitado a participação ativa dos alfabetizando nas atividades propostas em sala de aula?

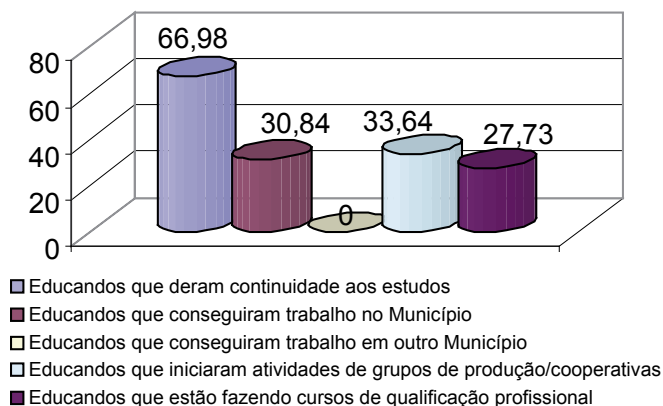
Essa ficha de avaliação processual é preenchida pelos alfabetizadores ao final de cada 40 horas da ação alfabetizadora e discutida com a coordenação pedagógica nas reuniões semanais, para que a coordenação, juntamente com os alfabetizadores, construam estratégias pedagógicas objetivando a superação dos limites observados.

Ao final dos oito meses, da primeira etapa de execução do projeto, realizamos uma pesquisa⁸ na intenção de conhecer melhor o perfil socioeconômico dos alfabetizadores, sua forma de inserção, neste contínuo processo de letramento, dentro e fora do *Todas as Letras*, a fim de mensurar qual o impacto da formação inicial e continuada na vida social e profissional dos alfabetizadores, como foram materializados os objetivos estratégicos e como os alfabetizadores viram a si próprios e ao projeto.

Esta pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário. Para garantir uma amostra representativa, em cada um dos 23 estados e no Distrito Federal, os coordenadores pedagógicos aplicaram o instrumento de pesquisa em três alfabetizadores, totalizando 321, o que correspondeu a uma amostra de 10,49% do total de alfabetizadores. A aplicação do questionário foi de extrema relevância na qualificação da estratégia de avaliação dos resultados do projeto. Abaixo seguem alguns dados da pesquisa.

⁸ Os dados obtidos na pesquisa e a análise na íntegra estão publicados na revista *Forma & Conteúdo*, edição especial, *Todas as Letras*, Nº12 – Outubro de 2005. Revista da Secretaria Nacional de Formação da CUT.

Gráfico 1 – Formas de Intervenção Social dos Alfabetizandos do Projeto Todas as Letras



Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

Tabela 1 – Grau de Satisfação na Apropriação dos Conteúdos Desenvolvidos no Percorso Formativo dos Alfabetizadores

Avalie o seu grau de aproveitamento do curso de formação	Muito bom %	Bom %	Médio %	Baixo %
Identidade sociocultural: individual e coletiva	48,29	31,78	11,53	1,56
Inclusão social: gênero, geração, etnia e classe	42,06	34,27	12,77	1,56
Organização social	37,69	37,69	14,95	1,56
Desenvolvimento sustentável	39,25	35,83	12,77	3,12
Economia solidária	36,76	33,64	15,26	3,74
Desenvolvimento local	34,89	39,88	14,33	3,12
Geração de trabalho e renda	40,50	32,09	15,26	5,61

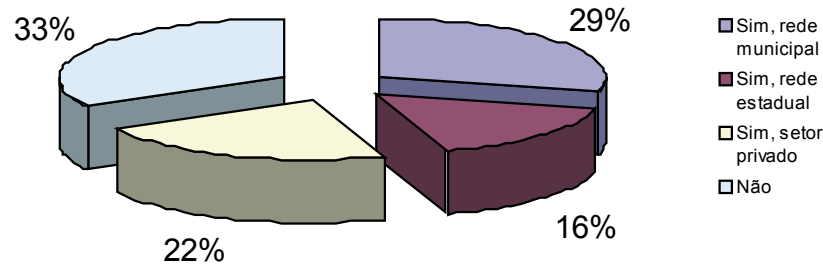
Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

Observa-se, portanto, uma avaliação bastante favorável em relação aos conteúdos propostos no desenvolvimento do itinerário formativo. É necessário destacar, também, que esta variação nos percentuais de aproveitamento dos conteúdos abor-

dados na formação dos alfabetizadores, deve-se ao fato de que, em cada região e/ou local onde o projeto foi desenvolvido, um determinado tema foi mais trabalhado que outro. Assim, pode-se concluir que, em algumas situações, alguns temas foram trabalhados de forma insuficiente frente às expectativas dos alfabetizadores.

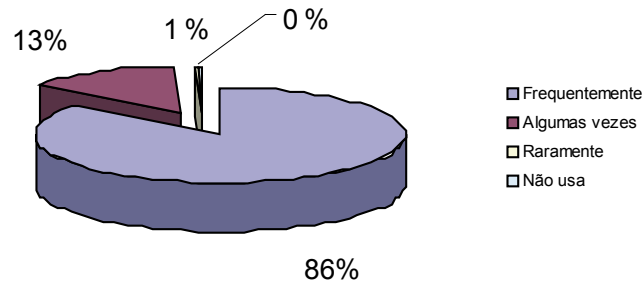
A partir do gráfico abaixo, podemos observar que as ações do Projeto não apenas envolveram um número significativo de alfabetizadores (45%) das redes públicas de Educação, seja municipal (29%) ou estadual (16%), mas também educadores que atuam em redes privadas de ensino (22%), o que avaliamos ser de grande relevância na tentativa de estimular, nos espaços das escolas pública e privada, processos de reflexões sobre a Educação, numa perspectiva emancipadora, a partir de experiências forjadas pelo movimentos sociais.

Gráfico 2 – Participação dos Alfabetizadores do Projeto nas Redes Pública e Privada de Ensino



Fonte: Todas as Letras, CUT, 2005

Gráfico 3 – Aplicação, por Parte dos Alfabetizadores, dos Conteúdos Apreendidos nas Formações do Todas as Letras em Outros Espaços de Atuação



Fonte: Todas as Letras, CUT, 2005

Quando perguntado se os mesmos passaram a aplicar esses novos conhecimentos na sua prática pedagógica na escola pública e privada, 86% responderam que aplicam com frequência.

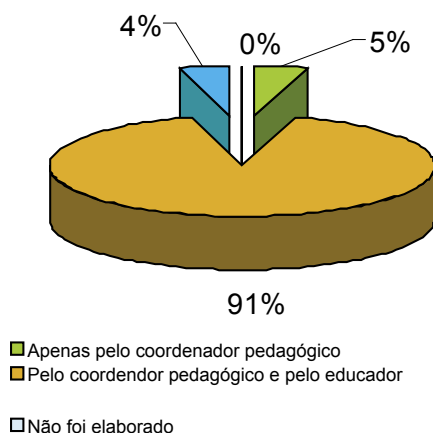
Esse dado é extremamente relevante na medida em que 67% dos alfabetizadores atuam como educadores em outros espaços. Isso demonstra a materialização de uma das intenções do processo formativo proposto pelo Projeto *Todas as Letras*, que é o de influenciar na prática educativa dos alfabetizadores, bem como nos debates sobre metodologias de ensino no campo da Educação de Jovens e Adultos nas redes, pública e privada de ensino. Mesmo considerando que 33% afirmam não atuar como alfabetizadores em outros espaços, podemos deduzir que os mesmos utilizam esses conhecimentos no seu cotidiano, uma vez que afirmam ter mudado de postura frente aos acontecimentos do município ou da comunidade, que passaram a constituir iniciativas coletivas de trabalho e, em alguns casos, se aproximaram do sindicato.

A construção coletiva do conhecimento sempre foi concebida, nas experiências formativas da Rede Nacional de Formação da CUT, como um dos princípios criadores da prática educativa – fundamental para o exercício da solidariedade de classe e para o fortalecimento da identidade dos sujeitos. No caso do *Projeto de Alfabetização e Letramento Todas as Letras*, buscamos, incessantemente, estimular o exercício dessa dimensão – da construção coletiva – entre todos os sujeitos envolvidos, particularmente entre alfabetizadores e coordenações pedagógicas.

Não por acaso, organizamos as turmas em núcleos. O objetivo maior era não apenas garantir um bom acompanhamento do desenvolvimento das ações do Projeto, mas também fomentar o processo de reflexão coletiva, a troca permanente das experiências entre os alfabetizadores e a construção de soluções conjuntas para possíveis desafios pedagógicos decorrentes da concepção proposta. Ou seja, fazer da prática educativa, de cada um dos alfabetizadores, objeto de reflexão do percurso formativo proposto, em todas as suas dimensões, planejamento, avaliação processual, atuação junto às turmas e participação nos módulos de formação.

Visando a identificar de que forma essa estratégia se materializou, perguntamos aos alfabetizadores como as ações de alfabetização e letramento foram elaboradas. Pode-se observar que, de forma coerente com as orientações do Projeto Político Pedagógico, as ações foram, significativamente, elaboradas em conjunto entre as coordenações pedagógicas e os alfabetizadores. O gráfico abaixo nos dá a dimensão de como esse processo se concretizou.

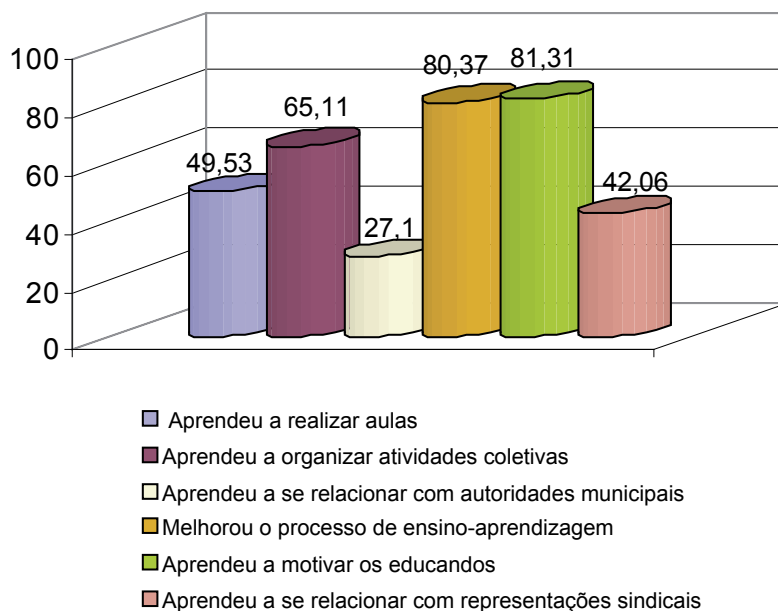
Gráfico 4 – Elaboração das Ações de Alfabetização e Letramento no Projeto



Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

As informações contidas no gráfico acima são corroboradas pelas respostas dos alfabetizadores quando questionados sobre quais das aprendizagens apropriadas por eles foram consideradas as mais importantes na vivência como alfabetizador do *Todas as Letras*. Como podemos observar na tabela abaixo, três dimensões se destacam: o aprendizado do trabalho coletivo na organização das atividades, o aprimoramento da prática educativa e a aprendizagem na motivação dos alfabetizandos. Além disso, as ações do Projeto contribuíram para que os alfabetizadores melhorassem suas relações com as representações sindicais.

Gráfico 5 – Principais Conteúdos que Foram Apropriados no Decorrer da Experiência como Alfabetizador do Projeto Todas as Letras

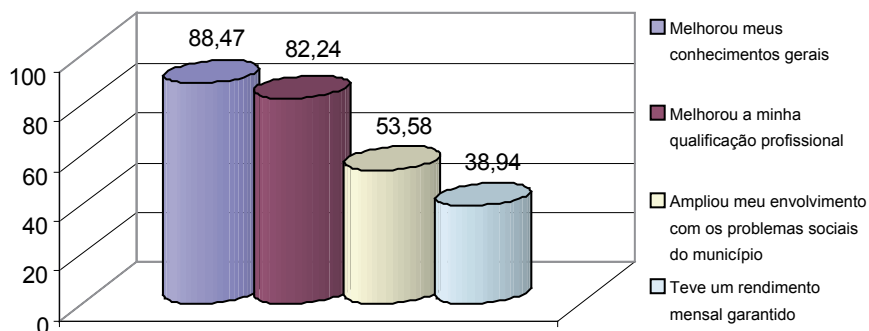


Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

Impactos das ações do Projeto Todas as Letras sobre a vida dos alfabetizadores

A concepção desenvolvida no Projeto *Todas as Letras* tem por base o estímulo à intervenção e à organização social, pois, além de possibilitar avanços significativos no domínio das técnicas da escrita e da leitura, é preciso, acima de tudo, ampliar a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no Projeto e nos eventos de letramento. Para verificar a coerência entre concepção e prática, perguntamos aos educadores sobre as mudanças que o Projeto provocou nas suas vidas como um todo. Os dados abaixo permitem-nos perceber em quais dimensões essa vivência teve maior impacto na vida dos alfabetizadores.

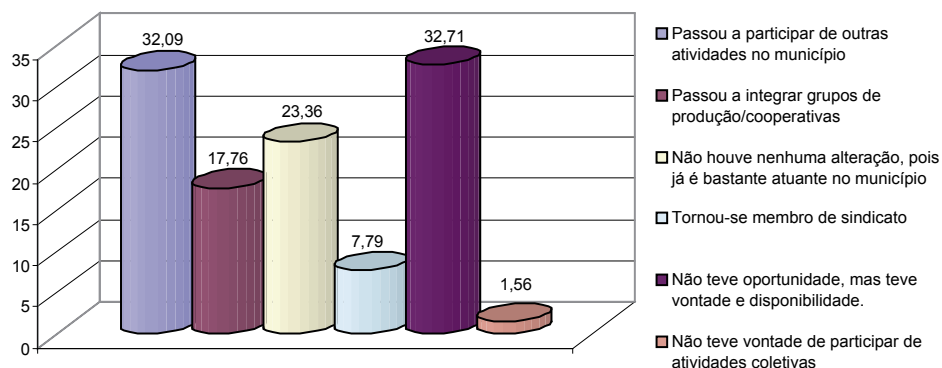
Gráfico 6 – Mudanças Ocorridas na Vida dos Alfabetizadores a Partir da Sua Vivência no Projeto Todas as Letras



Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

As respostas demonstram o acerto na opção da proposta metodológica assumida pela CUT, na qual o processo de formação continuada dos alfabetizadores se caracterizou como um estímulo ao exercício da cidadania plena e à valorização profissional dos educadores. Mesmo com a consciência de que temos um longo caminho a percorrer, esses resultados apontam na direção de que é possível sonhar e lutar por uma outra escola, com qualidade pedagógica e respeito aos profissionais que nela fazem a opção de atuarem. É significativa a mudança de postura desses alfabetizadores nos municípios ou comunidades em que vivem. Uns intensificaram a sua participação em atividades políticas e sociais, outros passaram a fazer parte de experiências de trabalho coletivo e solidário; outros, a fazer parte do sindicato de professores de seu município ou estado. Um grupo significativo afirma ter tido vontade e disponibilidade para participar de ações relacionadas à intervenção social, mas, no entanto, não tiveram oportunidade.

Gráfico 7 – Mudança na Participação dos Alfabetizadores em Outros Espaços de Intervenção Social a Partir da Atuação como Alfabetizador no Todas as Letras

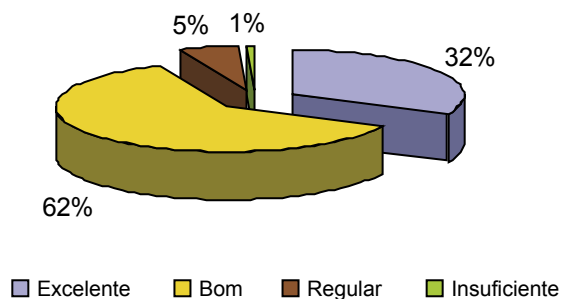


Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

Desde as primeiras formulações sobre a concepção e a estratégia do Projeto *Todas as Letras* sabíamos que, pela ousadia da proposta metodológica, o processo de acompanhamento sistemático, continuado e permanente seria relevante para o alcance dos objetivos projetados. O acompanhamento pedagógico constituiu-se num dos principais desafios do Projeto, na medida em que teríamos que encontrar alfabetizadores dispostos, disponíveis e com perfil adequado para enfrentar esse desafio, além de buscarmos uma parceria consistente, que garantisse a composição de uma equipe de coordenadores pedagógicos que atuasse de forma articulada desde o âmbito nacional até os locais das turmas.

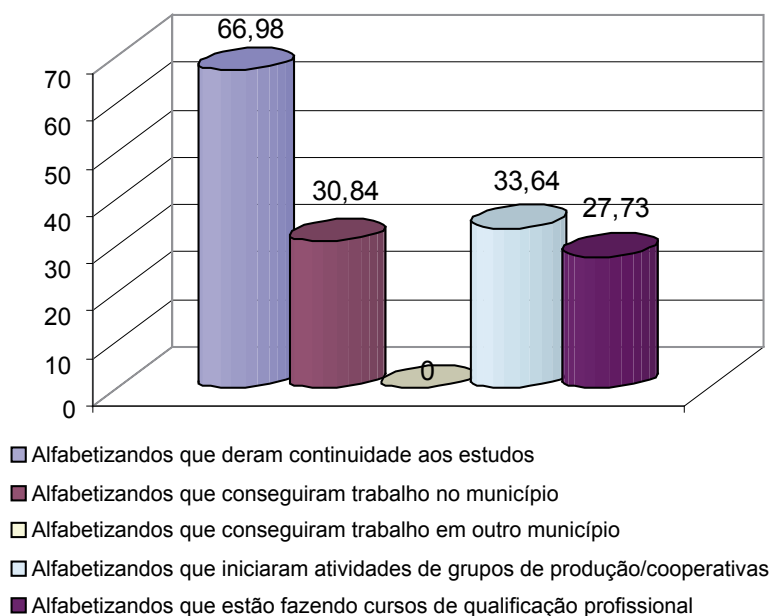
O fato da CUT já ter desenvolvido outras experiências no campo da Educação dos trabalhadores foi fundamental, pois muitos dos coordenadores selecionados para esta tarefa de acompanhamento já tinham alguma experiência dentro da Rede Nacional de Formação e no desenvolvimento de Projetos na perspectiva da Educação Integral. Essa experiência anterior contribuiu, decisivamente, para que o processo de acompanhamento, ao final dos oito meses, fosse avaliado, pela maioria dos alfabetizadores pesquisados, como excelente e bom, conforme a tabela abaixo:

Gráfico 8 – Avaliação do Processo de Acompanhamento das Ações de Alfabetização e Letramento do Projeto Todas as Letras



Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

Gráfico 9 – Formas de Intervenção Social dos Alfabetizandos do Projeto Todas as Letras



Fonte: *Todas as Letras*, CUT, 2005

As respostas a essas questões revelam resultados significativos frente aos objetivos estratégicos do Projeto, dos quais destacamos a articulação da ação de alfabetização com

as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos como condição para garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. Essa articulação faz-se necessária à medida que contribui para que os alfabetizandos participem efetivamente dos eventos de letramento, tanto ligados a instituições formais, quanto ligados à intervenção em outros espaços sociais, possibilitando aos alfabetizandos a compreensão do sentido e do significado da escrita e da leitura na sociedade letrada em que vivemos.

Considerações Finais

Sem dúvida alguma, a execução do *Projeto de Alfabetização e Letramento Todas as Letras*, pela sua grandiosidade em termos de abrangência territorial, pela sua complexidade, dada a diversidade do público envolvido, e pela sua ambição, caracterizada pela concepção inovadora da proposta pedagógica, baseada na noção de letramento, e pelas estratégias desenvolvidas, constitui um novo marco no desenvolvimento de experiências da CUT no campo da Educação de Jovens e Adultos. Como dizia Hannah Arendt⁹, para sermos entendidos e compreendidos para além do discurso, é necessária a ação. É na articulação do discurso e da ação que revelamos quem somos, o que pensamos e onde queremos chegar. Nessa mesma direção, Gramsci¹⁰ nos informa que a construção da hegemonia, numa perspectiva classista, passa, necessariamente, pela capacidade de os trabalhadores forjarem formas alternativas de organização e de ação como condição para um processo contínuo de convencimento e disputa na sociedade.

Como um novo marco no campo do discurso e da ação da CUT, inserido nas estratégias de disputa de hegemonia na sociedade brasileira, o Projeto *Todas as Letras* representa mais uma das formas a que os trabalhadores recorrem para se fazerem compreendidos. Ressaltam-se não apenas suas concepções em termos de projeto pedagógico ou de escola, mas, sobretudo, sua visão de mundo e de sociedade, visão esta que está na base da sua prática educativa, da qual decorre a valorização das múltiplas experiências dos sujeitos envolvidos, o respeito às diferenças e às culturas locais, que caracterizam cada comunidade, e a indignação com todas as formas de desigualdades e discriminações.

Todos esses elementos vão ao encontro do que Paulo Freire afirmava: “[...]ninguém aprende sozinho, os sujeitos aprendem em relação”. Como uma experiência educativa inovadora, onde todos nós aprendemos e buscamos – o tempo todo, todo

⁹ Hannah Arendt, *A Condição Humana*, 10ª edição. Editora Forense Universitária, 2002.

¹⁰ *Educação e Hegemonia no Pensamento de Gramsci*, de Antonio Tavares de Jesus. Editora da Unicamp e Cortez Editora, 1989.

o tempo – garantir espaços e instrumentos que possibilitem essa relação dialógica, como condição para o efetivo processo de construção coletiva. Toda estratégia de avaliação e os resultados expressos pelos alfabetizadores nos deixam a certeza de que a CUT caminha na direção correta do diálogo, para além da sua base social, ampliando suas ações junto aos segmentos sociais que, na maioria das vezes, sequer são atendidos pelas políticas públicas. E ao fazer chegar para esses trabalhadores a sua ação, possibilita a ampliação da compreensão de que somente através da organização e da ação coletiva é que se pode avançar na conquista dos direitos.

Ainda há muito por ser feito. São aproximadamente 16 milhões de pessoas acima dos 15 anos que não têm acesso à linguagem escrita e, sobretudo, à Educação de qualidade. Para a superação dessa realidade de desigualdade e exclusão, faz-se necessário que os movimentos sociais ampliem suas alianças, unifiquem suas estratégias de lutas, também no campo da Educação, como condição para uma forte influência na definição dos rumos da Educação em nosso País. Muitos aspectos, do ponto de vista do desenvolvimento metodológico, terão que ser aprimorados na continuidade do Projeto *Todas as Letras*.

Sobre muitas questões suscitadas pelos alfabetizadores, teremos que nos debruçar visando a uma melhor compreensão e articulação entre o processo formativo e a ação como alfabetizador. No entanto, muitas perguntas e inquietações dos alfabetizandos, que surgiram ao longo do processo de desenvolvimento do Projeto, necessitam de respostas que, somente através do fortalecimento do diálogo social e da intensificação das ações de parceria governo e sociedade civil, poderão ser dadas com maior consistência e efetividade, uma vez que em sua maioria situam-se no campo do direito e da cidadania.

Exatamente por essa razão, é de fundamental importância conceber a avaliação, no seu sentido mais amplo, como parte constituinte de todo o processo de desenvolvimento metodológico, condição indispensável para que as políticas públicas, em particular no campo da Educação de Jovens e Adultos, estejam, cada vez mais, em consonância com as diversas realidades dos trabalhadores não alfabetizados.

Referências

- BARBARA, M.M.; MIYASHIRO, R.; GARCIA, S. R. de Oliveira. *A experiência de educação Integral da CUT: praticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____, M.M. Educação Integral: uma proposta em construção para além do mercado de trabalho. In: CONCEIÇÃO, Martinho da; COSTA, Helio da (Org.). *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: Escola Sindical São Paulo, v. I, 2005.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. 3, ed. Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, M. Observação, registro e reflexão: Instrumentos metodológicos. *Série Seminários*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- FREIRE, P. Alfabetização e cidadania. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). *Educação popular: Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. 10. ed., Editora Cortez, 1997.
- KLEIMAN. *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2001.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 29 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.
- SAWAIA, BADER (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade Social*. 4. ed. Editora Vozes, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TORRES, Rosa Maria. *Como (e o que) é necessário Aprender?* 4 ed. Papirus Editora, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional: teoria - planejamento - modelos*. Ibrasa, 2000.

_____. *A construção dos Saberes e da Cidadania: da escola à cidade*. ArtMed Editora, 2002.

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

Volume 12, Série Vias dos Saberes n. 1: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje

Volume 13, Série Vias dos Saberes n. 2: A Presença Indígena na Formação do Brasil

Volume 14, Série Vias dos Saberes n. 3: Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”: o direito à diferença

- Volume 15, Série Vias dos Saberes n. 4:** Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem
- Volume 16:** Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17:** Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18, Série Avaliação n. 1:** Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação
- Volume 19, Série Avaliação n. 2:** Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004
- Volume 20, Série Avaliação n. 3:** Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva
- Volume 21, Série Avaliação n. 4:** Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006
- Volume 22, Série Avaliação n. 5:** Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros
- Volume 23, Série Avaliação n. 6:** O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?
- Volume 24, Série Avaliação n. 7:** Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores
- Volume 25, Série Avaliação n. 8:** Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?
- Volume 26:** Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27:** Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28:** Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe
- Volume 29:** O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30:** Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

parceiros do Programa Brasil Alfabetizado, a partir do qual é possível descortinar os diversos tipos e métodos de avaliação utilizados, bem como captar de que forma os parceiros compreendem o processo avaliativo.

Para tanto, quatro parceiros da sociedade civil organizada, cuja abrangência e cobertura destacam-se por sua magnitude, relatam as avaliações empreendidas no âmbito de seus projetos de alfabetização de jovens e adultos: o Serviço Social da Indústria (Sesi), a Alfabetização e Literatura (Alfalit), a Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esses quatro relatos demonstram, antes de tudo, a pluralidade de entendimentos sobre o que é uma avaliação de programa e a riqueza de informações que se pode obter a partir desses processos avaliativos.

Ademais, cabe destacar que, de forma inovadora, a Secad realizou um mapeamento das avaliações feitas por todos os parceiros do Programa Brasil Alfabetizado. Os resultados, ora apresentados, permitem uma compreensão mais acurada dos desafios existentes na seara da avaliação de projetos sociais, mas também o delineamento dos avanços empreendidos, de forma difusa, no âmbito local.

Esta publicação pretende, além de reconhecer os esforços de cada um dos parceiros para implementar um processo de avaliação, ser também, de alguma maneira, um estímulo para que os processos avaliativos sejam cada vez mais disseminados, pois são decisivos na garantia do constante aperfeiçoamento na implementação de políticas públicas e, conseqüentemente, capazes de colaborar no processo de avanço na eficiência da alocação de recursos públicos.

Por fim, talvez tão relevante quanto buscar colaborar na consolidação de uma cultura de avaliação no setor público, pretende-se dar transparência ao que está sendo levado a cabo pelo governo, tanto no que se refere ao uso dos recursos públicos quanto em relação às estratégias das ações que estão sendo implementadas. Por outro lado, procura-se contribuir para enriquecer o debate sobre metodologias para avaliação de políticas públicas e usos de seus resultados.

ISBN 85-98171-66-2



9 788598 171661



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação