

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Luzmara Gonçalves de Souza

**AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS: um estudo no contexto do Proaja-PI**

Belo Horizonte
2023

Luzmara Gonçalves de Souza

**AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS: um estudo no contexto do Proaja-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Rocha

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Fontes
Martins

**Belo Horizonte
2023**

S729a Souza, Luzmara Gonçalves de, 1977-
T Avaliação externa da alfabetização de jovens, adultos e idosos [manuscrito]
: um estudo no contexto do Proaja--PI / Luzmara Gonçalves de Souza. -- Belo Horizonte, 2023.
129 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Gladys Agmar Sá Rocha.
Coorientadora: Raquel Marcia Fontes Martins.
Bibliografia: f. 100-107.
Apêndices: f. 108-129.

1. Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (Piauí) -- Avaliação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Alfabetização de adultos -- Políticas públicas -- Avaliação -- Teses. 4. Avaliação educacional -- Teses. 5. Educação e Estado -- Piauí -- Teses. 6. Educação -- Política governamental -- Avaliação -- Teses. 7. Piauí -- Educação -- Teses. 8. Piauí -- Alfabetização de adultos -- Teses. I. Título. II. Rocha, Gladys Agmar Sá, 1965-. III. Martins, Raquel Marcia Fontes, 1977-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.414

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LUZMARA GONÇALVES DE SOUZA

Realizou-se, no dia 31 de agosto de 2023, às 14:30 horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a 441ª defesa de dissertação, intitulada *Avaliação Externa no Contexto da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: o estudo sobre o PROAJA/PI*, apresentada por LUZMARA GONÇALVES DE SOUZA, número de registro 2021650655, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Gladys Agmar Sá Rocha - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Raquel Marcia Fontes Martins (Universidade Federal de Lavras), Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Márcio Rogério de Oliveira Cano (Universidade Federal de Lavras) e Profa. Andréa Portolomeos (Universidade Federal de São João del Rey). Na ocasião, a Profa. Raquel Marcia Fontes Martins (Universidade Federal de Lavras) não compareceu à sessão pública da defesa da dissertação de LUZMARA GONÇALVES DE SOUZA devido à ocorrência de problemas de saúde.

A Comissão considerou a dissertação:

() Aprovada.

() Reprovada.

(X) Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão presentes na sessão pública da defesa da dissertação.

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2023.

Profa. Gladys Agmar Sá Rocha (Doutora)

Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)

Prof. Márcio Rogério de Oliveira Cano (Doutor)

Profa. Andréa Portolomeos (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior, em 01/11/2023, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Márcio Rogério de Oliveira Cano, Usuário Externo, em 01/11/2023, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Andrea Portolomeos, Usuária Externa, em 01/11/2023, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Gladys Agmar Sa Rocha, Professor(a), em 01/11/2023, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2767937 e o código CRC A1A01305.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O ESTUDO SOBRE O PROAJA/PI

LUZMARA GONÇALVES DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 31 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Gladys Agmar Sá Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Márcio Rogério de Oliveira Cano
Universidade Federal de Lavras

Profa. Andréa Portolomeos
Universidade Federal de São João del Rey

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior, em 01/11/2023, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Márcio Rogério de Oliveira Cano, Usuário Externo, em 01/11/2023, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Andrea Portolomeos, Usuária Externa, em 01/11/2023, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Gladys Agmar Sa Rocha, Professor(a), em 01/11/2023, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2768066 e o código CRC 704CFA38.

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, agradeço por me conduzir para a conquista desse sonho.

À minha família, sempre presente com muito apoio e compreensão!

Aos envolvidos no PROAJA, profissionais e alunos que acreditam em um país alfabetizado.

À minha orientadora, Dr^a. Gladys Rocha, agradeço por sua disponibilidade e atenção, pela dedicação ao meu aprendizado com muita generosidade durante todo o processo de pesquisa, auxiliando-me a crescer como pessoa e profissional da educação.

À coorientadora, Dr^a. Raquel Fontes Martins, por aceitar caminhar conosco e por sua orientação sempre assertiva, muito obrigada!

Aos professores doutores que compuseram a banca de avaliação da dissertação, Prof^a. Dr^a. Vanessa Regina Eleutério Miranda e Prof^o. Dr^o. Márcio Rogério de Oliveira Cano, pela atenção, considerações e críticas pontuais.

Aos professores da Linha de pesquisa Didática e Docência que nos ensinou a trilhar esse caminho do mestrado profissional com dedicação e olhar crítico, contribuindo desde o projeto de pesquisa até a dissertação.

Meus agradecimentos a todos os colaboradores da UFMG, especialmente, aos que atuam no Promestre e na linha de pesquisa Didática e docência, que de forma direta ou indireta contribuíram para meu crescimento acadêmico.

Aos colegas, também mestrandos, do Promestre que tornaram-se amigos nessa jornada de aprendizagem, o meu agradecimento pelo entusiasmo e apoio, que foram muito importantes em todo o percurso.

Agradeço sinceramente ao DGPE-FGV por financiar a pesquisa através da concessão de bolsa de mestrado no período fevereiro de 2022 a dezembro de 2022.

RESUMO

Neste trabalho, nos propormos a discutir as especificidades de uma avaliação da alfabetização padronizada, com foco no monitoramento externo, no âmbito de um Programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, desenvolvido no estado do Piauí, o PROAJA, entre os anos de 2021 e 2022. Trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo-analítico, no qual procuramos contextualizar o PROAJA utilizando tanto documentos de domínio público, como leis e regulamentações, quanto documentos produzidos especificamente para o acompanhamento desse programa, como a fundamentação teórica dos perfis de alfabetização, manuais de aplicação, *lives* voltadas à formação de aplicadores de testes, entre outros. Realizou-se, também, uma entrevista de ênfase narrativa com um experiente gestor que participou como consultor desse Programa. Ao discutir o PROAJA e as avaliações desenvolvidas para esse programa, buscamos apreender as contribuições presentes na literatura sobre avaliação da alfabetização externa à escola, nas duas últimas décadas. Procuramos, ainda, abordar singularidades e convergências do PROAJA em relação a grandes programas de alfabetização de adultos, desenvolvidos no país em âmbito nacional. As descrições e análises apresentadas nos remetem ao entendimento de que ainda há muito a avançar na proposição de programas de alfabetização de adultos, sobretudo, quanto à carga horária a ser ofertada, a fim de que essa crie condições para que os alunos tenham tempo necessário para efetivamente se alfabetizarem e não apenas “participarem” do programa. Ao lado disso, a própria apresentação da Matriz pedagógica da avaliação já indica a importância das práticas alfabetizadoras contemplarem as habilidades necessárias à apropriação da palavra escrita pelos alunos, o que requer uma formação continuada dos alfabetizadores. Há que se considerar, como explicitamos em diferentes momentos deste trabalho, que a avaliação não corresponde aos usos que dela se faz. Uma avaliação padronizada, com foco em habilidades necessárias à alfabetização, quando pedagogicamente adequada, como a que aqui discutimos, pode ser apropriada de modos distintos pelos diferentes executores da política. Tal fator evidencia que, em relação à questão da avaliação externa, há ainda muito a caminhar, já que, não raramente, ainda confundimos a avaliação propriamente dita, com os usos que dela se faz. Tais usos, embora muitas vezes sejam bem-intencionados, por colocarem foco na responsabilização, acabam por secundarizar ou mesmo inviabilizar uso pedagógico desse tipo de avaliação.

Palavras-chave: avaliação da alfabetização; alfabetização de jovens, adultos e idosos; avaliação externa; programas de alfabetização de adultos.

ABSTRACT

In this work, we propose to discuss the specificities of a standardized literacy assessment, with a focus on external monitoring, within the scope of a Literacy Program for young people, adults and the elderly, developed in the state of Piauí, the PROAJA, between the years of 2021 and 2022. This is a descriptive-analytical case study, in which we seek to contextualize PROAJA using both public domain documents, such as laws and regulations, and documents produced specifically for monitoring this program, such as the theoretical foundation of literacy profiles, application manuals, lives aimed at training test applicators, among others. There was also a narrative emphasis interview with an experienced manager who participated as a PROAJA consultant. When discussing PROAJA and the evaluations developed for this program, we sought to apprehend the contributions present in the literature on literacy evaluation outside the school, in the last two decades. We also seek to address PROAJA's singularities and convergences in relation to large adult literacy programs, developed in the country at the national level. The descriptions and analyzes presented lead us to the understanding that there is still a long way to go in proposing adult literacy programs, especially regarding the workload to be offered, so that this creates conditions for students to have the time necessary to effectively become literate and not just “participate” in the program. Alongside this, the very presentation of the Pedagogical Matrix of the evaluation already indicates the importance of literacy practices to contemplate the necessary skills for the appropriation of the written word by the students, which requires a continuous formation of the literacy teachers. It is necessary to consider, as we explained in different moments of this work, that the evaluation does not correspond to the uses that are made of it. A standardized assessment, focusing on skills necessary for literacy, when pedagogically appropriate, such as the one discussed here, can be appropriated in different ways by different policy executors. This factor shows that, in relation to the issue of external evaluation, there is still a long way to go, since, not infrequently, we still confuse the evaluation itself, with the uses that are made of it. Such uses, although often well-intentioned, by focusing on accountability, end up making the pedagogical use of this type of assessment secondary or even unfeasible.

Keywords: literacy; literacy of young people, adults and seniors; external evaluation; adult literacy programs.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019) | 61 |
| Figura 2 - Exemplo de questão do teste do aplicador..... | 71 |
| Figura 3 - Exemplo de questão do teste do participante..... | 71 |
| Figura 4 - Exemplo de questão do teste do aplicador..... | 72 |
| | |
| Gráfico 1 - Representação gráfica da distribuição dos artigos ao longo dos anos | 30 |
| | |
| Quadro 1 - Relação de artigos identificados..... | 27 |
| Quadro 2 - Matriz Pedagógica de Referência de Avaliação do PROAJA/PI..... | 66 |
| Quadro 3- Habilidades requeridas por questão nos Testes Diagnósticos..... | 69 |
| Quadro 4 - Propriedade do Sistema de Escrita Alfabética | 73 |
| Quadro 5 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2000 – 2021 | 108 |
| Quadro 6 - Portal CAPES - 2000 – 2021 | 116 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição dos artigos ao longo dos anos | 29 |
| Tabela 2 - Dados com o perfil dos analfabetos no Estado do Piauí (PNAD/2019)..... | 61 |
| Tabela 3 - Rendimento Domiciliar Per Capita X Nível de Instrução, 2021 | 81 |
| Tabela 4 - Percentual e número absoluto de analfabetos por estado | 90 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| ACERTA | Avaliação de Crianças em Risco de Transtornos de Aprendizagem |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| BIA | Bloco Inicial de Alfabetização |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNS | Cartão Nacional de Saúde |
| DGPE | Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| IBGE | Índice Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| Mobral | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAEBES-Alfa | Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| Pisa | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PNAIC | Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PROAJA/PI | Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| ProEB | Professores da Rede Pública de Educação Básica |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEDUC/PI | Secretaria de Educação do Piauí |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública |

| | |
|-------------|--|
| SPAECE-Alfa | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM METODOLÓGICA..... | 19 |
| CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EXTERNA À ESCOLA NA LITERATURA | 22 |
| CAPÍTULO 3 - PROAJA PIAUÍ: ESPECIFICIDADES E CONVERGÊNCIAS NO CONTEXTO DE PROGRAMAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS | 46 |
| 3.1 O PROAJA – Piauí..... | 46 |
| 3.2 Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) | 52 |
| 3.3 Alfabetização Solidária (PAS)..... | 54 |
| 3.4 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) | 55 |
| 3.5 Convergências e Especificidades dos Programas de Alfabetização | 56 |
| 3.6 Metodologia e monitoramento dos programas Mobral, PAS e PBA | 57 |
| 3.7 Especificidades e semelhanças do PROAJA em relação aos demais programas de alfabetização | 59 |
| 3.7.1 O contexto de implementação do PROAJA no Estado do Piauí | 60 |
| 3.8 A avaliação do PROAJA | 62 |
| CAPÍTULO 4 – DISCUSÃO E ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA..... | 77 |
| 4.1 Informações específicas sobre o Brasil Alfabetizado..... | 77 |
| 4.2 Relações entre o desenho do PROAJA e o desenho do Brasil Alfabetizado | 79 |
| 4.3 Semelhanças entre os programas Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado e PROAJA | 83 |
| 4.4 Diferença entre Brasil Alfabetizado e PROAJA | 85 |
| 4.5 A avaliação externa do PROAJA e a efetiva alfabetização..... | 88 |
| 4.6 Percepções sobre o cenário nacional na alfabetização de jovens e adultos..... | 89 |
| CAPÍTULO 5 – O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA | 93 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICES | 108 |
| Apêndice A – Quadro 5 | 108 |
| Apêndice B – Quadro 6 | 116 |
| Apêndice C – <i>Podcast</i> | 126 |

INTRODUÇÃO

Neste trabalho¹, nos propomos a discutir as especificidades de uma avaliação da alfabetização, com foco no monitoramento externo, no âmbito de um Programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos no estado do Piauí (PROAJA/PI).

Dissertar sobre esse tema constituiu-se para mim como um desafio, pois, embora meu objeto inicial fosse a discussão de práticas em torno da alfabetização, abordar a avaliação especificamente colocou-me, a todo o momento, diante de indagações e ressignificações a respeito do que aprendemos e do que buscamos. Procuramos pesquisar, questionar, escrever e retomar sempre.

Esse trajeto de reflexão e busca por conhecimento guarda relações com meu envolvimento com a educação. Hoje posso dizer que trabalhar com educação foi o que me impulsionou a acreditar em uma realidade mais equitativa na distribuição dos conhecimentos, no entendimento de que a apropriação da palavra escrita não é o elemento definidor, mas pode ser um caminho que revela novas possibilidades de dimensionamento do olhar. Nesse sentido, a alfabetização permite a participação autônoma das pessoas em diferentes práticas de letramento na vida social, ampliando as suas possibilidades de acesso ao mundo do trabalho.

Essa reflexão que, à princípio, surgiu durante meu percurso acadêmico, desde a iniciação científica até, posteriormente, as diversas atividades no trabalho com a educação, seja como professora, seja na gestão, me impulsionou a procurar entender mais a alfabetização e o papel da avaliação nesse processo. Nesse contexto, o Mestrado Profissional representou para mim uma fonte de aprendizado e aperfeiçoamento da prática laboral. Nesse sentido, espero que este estudo possa contribuir para o meu trabalho junto a outros profissionais da educação e também provocar a reflexão acerca do papel da avaliação externa em outros programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

No processo de alfabetização nas escolas de ensino regular, trabalhamos com dois tipos de avaliação: a interna, que desenvolvemos no interior da escola, da sala de aula; e a externa, avaliações em larga escala implementadas pelos governos estaduais ou federal. Diferentemente do que se observa no ensino regular, nos programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos não é usual a proposição sistematizada de avaliações padronizadas voltadas à aferição dos alunos no início e no final do percurso.

¹ Pesquisa financiada DGPE- FGV através da concessão de bolsa de mestrado no período fevereiro de 2022 a dezembro de 2022.

O desafio colocado neste estudo se refere à análise de uma proposta de avaliação externa, no âmbito de um programa de alfabetização de massa, o PROAJA, que, para além dos desafios já inerentes a esse tipo de política, teve sua implementação e execução fortemente impactados pela pandemia da COVID-19.

Esta pesquisa tem o propósito de discutir as avaliações externas utilizadas no âmbito do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do estado do Piauí (PROAJA/PI) – desenvolvido no período compreendido entre 2020 e 2021. Daremos ênfase ao modo de organização, às habilidades avaliadas e à concepção de alfabetização que orientou esse programa. Trata-se, portanto, de um estudo cujo foco se concentra na dimensão pedagógica de uma avaliação externa singular, situada no âmbito de um programa destinado a pessoas jovens, adultas e idosas, com o propósito central de acompanhar os aprendizados.

Face aos objetivos deste trabalho, procuramos situar o PROAJA no contexto dos programas nacionais de alfabetização de jovens, adultos e idosos desenvolvidos no Brasil e analisar os estudos sobre avaliação da alfabetização desenvolvidos no período de 2021 a 2022. Além disso, pretendemos discutir e apresentar de modo mais sistemático as avaliações produzidas para o PROAJA, evidenciando sua dimensão pedagógica, ainda que os modos de apropriação das avaliações ao longo da execução do Programa não tenham atendido às premissas iniciais. Como afirma Luckesi (2018, p. 14), “o ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados da aprendizagem”.

Para uma maior compreensão da avaliação, procuramos conhecer mais os propósitos iniciais da avaliação no contexto deste Programa. Com esse intuito, analisamos a estrutura e a concepção da avaliação e realizamos uma entrevista narrativa com um gestor experiente, que foi um dos defensores do papel pedagógico que as avaliações padronizadas poderiam ter no PROAJA.

Ao procurarmos entender o PROAJA, seu alcance e impacto na educação de forma geral, compreendemos que o conjunto de escolhas pedagógicas reflete, também, uma opção político-pedagógica que não necessariamente se consubstancia ao longo da execução. Isso se deve ao fato de que a execução de uma política pública tem muitas nuances, especialmente no caso do PROAJA, que se desenvolveu em um contexto pandêmico e de forte oposição política.

Trata-se, assim, de um estudo de caso que tem como foco os testes pedagógicos desenvolvidos para o PROAJA, inicialmente situados para delimitar o perfil de aluno a ser atendido pelo Programa e seu perfil de saída, numa tentativa até então inédita, de deslocar o eixo de “aluno atendido”, inerente aos programas de alfabetização desenvolvidos no Brasil, para “aluno alfabetizado”.

Como mencionado, nossa investigação tem como objetivo central investigar o PROAJA e suas ações de monitoramento. Para isso, analisamos elementos fundamentais como todo o seu processo de construção e execução.

Com base na literatura sobre avaliação, documentos legais e textos acadêmicos, analisamos a proposta de acompanhamento de percursos de ensino e de aprendizado do PROAJA.

O nosso objeto nos coloca um duplo desafio. O primeiro é a discussão da avaliação externa no âmbito da alfabetização e da própria avaliação. O segundo é a importância do contexto para o qual essa avaliação foi constituída, o que nos levou à necessidade de discutir aspectos do Programa, procurando apreender aproximações e distanciamentos do PROAJA, programa de massa em âmbito estadual, com outros grandes programas de âmbito nacional.

Antes do PROAJA, que pretendia atender 200.000 alunos, houve outros programas de maior vulto, porém, sem financiamento estadual. Entretanto, o desenho desse programa traz, em sua própria constituição, a história de campanhas nacionais de alfabetização realizadas em nosso país nas últimas décadas, na tentativa de solucionar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos, tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Essa discussão nos permitirá apreender a proposição da avaliação padronizada, de caráter externo e censitário, como um diferencial muito importante que não havia em outros programas.

Para compor esse estudo, coletamos documentos referentes à implementação e execução do PROAJA e uma entrevista. Trata-se, assim, de um trabalho que utiliza tanto os documentos de domínio público, como leis e regulamentações, quanto documentos produzidos especificamente para o acompanhamento do PROAJA, como *lives* voltadas à formação de aplicadores de testes, entre outros. A entrevista, de cunho narrativo, foi realizada com um experiente gestor que participou da discussão acerca da inclusão de avaliações padronizadas no programa.

Prado (2016) nos chama a atenção sobre a importância das fontes documentais para serem observados e analisados.

O trabalho de pesquisa exige uma atenção ampla com o material a ser trabalhado, no sentido de perceberem-se todas as nuances que o envolvem. Os acontecimentos históricos devem ser questionados, para que possam ser verificados segundo o entendimento do pesquisador que o inquire, quais são os caminhos e pontos que guarda. Sempre se deve analisar sob todos os

ângulos possíveis o objeto colocado como centro de uma investigação, para evitarem-se os enganos (Prado, 2016, p. 124).

Nesse sentido, procuramos focalizar o PROAJA no contexto de outros programas de alfabetização de adultos de âmbito nacional e os testes de monitoramento mediante à prática de avaliação externa que ocorre no país.

Antes, porém, de tratar especificamente dos programas de alfabetização e as especificidades do PROAJA, sobretudo, quanto à proposição de uma avaliação externa, buscamos apreender as contribuições presentes na literatura sobre avaliação da alfabetização externa à escola, nas duas últimas décadas.

A fim de atender aos objetivos propostos, que foram se intercruzando ao longo do próprio desenvolvimento da pesquisa, este trabalho, além desta introdução, foi organizado em cinco capítulos.

No Capítulo 1, evidenciamos a metodologia adotada, os procedimentos e instrumentos utilizados, a fim de situar o leitor a respeito do caminho trilhado.

No Capítulo 2, apresentamos a revisão de literatura sobre avaliação que nos auxiliou na realização da entrevista e na delimitação do olhar sobre os documentos, inclusive, aqueles que abordam os programas de alfabetização sobre os quais nos detivemos.

No Capítulo 3, abordamos programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil e, especificamente, o PROAJA.

No Capítulo 4, nos dedicamos à discussão e análise de uma entrevista narrativa realizada com um gestor de programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

No Capítulo 5, relatamos sobre a construção do nosso produto educacional, um *podcast*, que acreditamos ser um meio de comunicação acessível a mais pessoas.

Por fim, nas Considerações Finais e o nosso produto que, no caso do nosso estudo, são decorrentes do esforço interpretativo empreendido durante a elaboração desta dissertação de mestrado.

A expectativa é a de que este estudo possa colaborar para fomentar a discussão acerca do acompanhamento dos aprendizados e, sobretudo, dos programas de alfabetização de adultos. No nível pessoal, posso dizer que cresci profissionalmente, e que os conhecimentos e experiências compartilhados ao longo do mestrado vão contribuir para que eu possa continuar ampliando meu olhar a respeito da avaliação e da alfabetização.

CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Face às especificidades do PROAJA e ao papel que a avaliação exerce no contexto do Programa, optamos pela adoção de quatro estratégias de análise complementares: 1) a análise da produção bibliográfica sobre avaliação da alfabetização no período 2000-2021; 2) o estudo de textos sobre programas nacionais de alfabetização; 3) a análise das leis e decretos que ancoraram a implementação do PROAJA e 4) a realização de entrevista narrativa com um gestor com amplos conhecimentos sobre o PROAJA, a fim de ampliar nossa compreensão quanto a fatores que impulsionaram a constituição do Programa e as especificidades do seu desenho metodológico.

A forma de organização desta dissertação reflete, de certo modo, as interfaces do tema e o próprio esforço empreendido ao longo do processo com objetivo de compreendê-lo. Dadas as suas especificidades, os capítulos que constituem este trabalho vão se concatenando e ganhando sentido na medida em que vão sendo apropriados. Cada capítulo tem certa autonomia, o que significa que poderiam ser lidos de forma não linear. Entretanto, eles se interrelacionam tanto pela temática quanto por seus propósitos.

A discussão sobre avaliação da alfabetização externa à escola se fez necessária porque contribui para situarmos, por um lado, reflexões sobre as discussões que têm sido privilegiadas e, por outro, nos permitiu identificar o caráter ainda inédito do acompanhamento e monitoramento dos aprendizados na alfabetização de jovens, adultos e idosos a partir de avaliações padronizadas. Realizamos um levantamento de pesquisas acadêmicas – cujo tema tenha sido a avaliação da alfabetização – que foram publicadas nas duas últimas décadas para entender a dimensão da importância das avaliações. A princípio, procuramos analisar produções publicadas em artigos científicos, teses e dissertações no Portal CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observando as principais abordagens feitas a respeito da avaliação da alfabetização. Para a construção do estudo bibliográfico, utilizamos dois filtros: o recorte de datas, pois consideramos apenas os trabalhos publicados entre 2000 e 2021 e o uso do descritor “avaliação da alfabetização” para a seleção temática. Assim, encontramos 19 títulos do Portal BDTD e 32 do Portal CAPES. Após esse levantamento inicial, optamos por analisar somente os artigos científicos que versam sobre a avaliação externa na etapa de alfabetização. Essa decisão considerou a amplitude de publicações e os objetivos elencados para este trabalho. No âmbito da produção acadêmica, procuramos nos aproximar dos trabalhos sobre avaliação da alfabetização no período de 2000 a 2021.

A descrição e a reflexão sobre possíveis convergências e diferenças entre o PROAJA, de âmbito estadual, e os programas de alfabetização destinados a jovens, adultos e idosos nas últimas décadas devem-se ao fato de o PROAJA estar inserido num contexto que abrange o analfabetismo no país, bem como o vínculo da oferta de alfabetização de adultos no estado com os programas de âmbito nacional.

Para a análise dos programas, recorreu-se à bibliografia sobre o tema de forma mais assistemática, com o intuito apenas de descrevê-los e apreender seus principais aspectos. Para a análise do PROAJA, recorreremos a diferentes tipos de documentos, – leis e regulamentações produzidas para a implementação e execução do Programa, matriz pedagógica, testes de monitoramento e *lives*.

A realização da entrevista narrativa teve papel central para nossa compreensão, tanto do papel da avaliação padronizada e externa no âmbito do Programa quanto suas aproximações e distanciamentos de programas de âmbito nacional.

Como evidencia André (2013), a entrevista constitui-se uma das principais vias para revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado. Ela se direciona em três fases na busca pelos objetivos da pesquisa: na primeira, ocorre a elaboração do roteiro; na segunda, trata-se do momento da entrevista propriamente dita, quando acontece o processo de coleta de dados; e a terceira, constituída pelo processo de transcrição.

A entrevista, de ênfase narrativa, seguiu um roteiro previamente elaborado apenas para induzir a narrativa, considerando o princípio da flexibilidade para as adaptações necessárias no decorrer do diálogo. A entrevista foi realizada por meio de um encontro *online*, o qual foi gravado e transcrito.

Para a realização da entrevista respaldamo-nos em Cardano (2017), segundo o qual

[...] a interação entre entrevistado e entrevistador é guiada por um “roteiro”, o questionário, no qual comparecem as frases do entrevistador (as perguntas que ele deve apresentar ao entrevistado) e o conjunto das frases entre as quais o entrevistado pode escolher aquela que melhor se aplica a ele (as respostas às questões que lhe foram dirigidas) (Cardano, 2017, p. 167).

Durante toda a entrevista, procurou-se adotar a escuta ativa, visto que “a atenção ao discurso que se constrói progressivamente entrelaça-se com uma atenção descontínua, mas reiterada às questões que orientam o estudo” (Cardano, 2017, p. 210). A partir da gravação foi feita a transcrição. Com isso,

A gravação de áudio do colóquio entre o entrevistador e o entrevistado transforma-se em um texto a partir da transcrição, uma atividade que se situa entre a construção da documentação empírica e a análise. Com a transcrição, chega ao final o processo de constituição do corpus textual que será submetido à análise, à objetivação em um documento dos aspectos da interação entre entrevistado e entrevistador pelos quais a análise dirigirá a atenção. A transcrição, por outro lado, é por si só um exercício analítico, guiado pelas expectativas teóricas do pesquisador e por um modelo – às vezes implícito – de comunicação (Sormano, 2008 *apud* Cardano, 2017, p. 213).

Além das descrições, pretendemos ancorar nossas reflexões na técnica de codificação, construindo apostas interpretativas. Tal técnica, de acordo com Bardin (2009),

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 2009, p. 129).

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EXTERNA À ESCOLA NA LITERATURA

Este capítulo apresenta uma análise dos artigos sobre avaliação externa à escola em alfabetização, no período compreendido entre 2000 e 2021. O propósito é mapear conhecimentos produzidos no campo, a fim de nos situarmos em relação aos temas, aos eixos privilegiados, às discussões evidenciadas, às principais ênfases, às ausências, entre outros aspectos.

Antes, porém, cabe explicitarmos a concepção de avaliação que norteia este trabalho. Segundo Luckesi (2010, p. 118), a avaliação é “uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”. A avaliação pode ser “formal ou informal” em muitas áreas da atividade humana, como em “programas educacionais, empresas, políticas públicas, projetos, produtos e materiais, instituições, sistemas educacionais e grupos de indivíduos: alunos, professores, administradores, técnicos, entre outros” (Nascimento; Mota, 2004, p. 811).

Scriven (2018) remete ao fato de que, embora se configure como uma disciplina nova, a avaliação é uma prática antiga que diz respeito aos primeiros artesãos de que temos notícia, “os entalhadores de pedra, que deixaram um rastro de melhoria gradual na qualidade dos materiais e no design, em determinados locais e ao longo de milênios – a assinatura da avaliação gravada em pedra”. Para ele, a avaliação é “o processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas” (Scriven, 2018, p. 29-31).

Já Hadji (1994) não apresenta uma definição “exacta” para o termo “avaliar”. Para esse autor, pode não existir uma “resposta acabada” para o questionamento “o que é avaliar”, porque a avaliação é parte de um contexto e envolve uma “acepção”. Nessa direção, avaliar

[...] significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação (sic). (Hadji, 1994, p. 29).

Figari (1996), ao discutir a avaliação do dispositivo educacional, remete à importância de “uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)” (Figari, 1996, p. 34).

A noção de “avaliação educacional” foi criada por Ralph W. Tyler, autor norte-americano que, no período de 1930 a 1945, evidenciou a pauta sobre esse tema. O autor defendia

a importância de “que professores aprimorassem seus cursos e [que] os instrumentos de medidas que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas” (Vianna, 1995, p. 10).

Embora a contribuição de Tyler tenha sido fundamental, Vianna (1995) assinala que foi a partir da década de 1960² que, nos Estados Unidos, a avaliação educacional começou a “incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal, surgindo, nesse momento histórico, a figura do avaliador como um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista” (Vianna, 1995, p. 11). Além dos Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Irlanda também são exemplos de países pioneiros na implementação de avaliações. Entretanto, segundo Bauer (2010), é necessário considerar que essas primeiras experiências de avaliações de programas e de sistemas educacionais são diferentes das avaliações da aprendizagem atuais, realizadas no interior da escola. Elas tinham como foco avaliar os programas escolares, ao passo que hoje, “com o desenvolvimento de testes e a preocupação com a avaliação do conhecimento, a avaliação de programas e a de aprendizagem foram tomando caminhos próprios” (Bauer, 2010, p. 317).

Nesse sentido, Vianna (1989) observa que até pouco tempo a avaliação educacional “limitava-se à mensuração do desempenho escolar, ou, então, era concebida segundo um modelo simplista” (Vianna, 1989, p. 17). Em acréscimo, o autor afirma que, na contemporaneidade, a avaliação expandiu suas análises, contemplando não só o indivíduo, mas também o sistema educacional como um todo. Nas palavras de Vianna (1989):

Inicialmente, todo o seu enfoque centraliza[va]-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, destes para o de problemas e materiais instrucionais, na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional (Vianna, 1989, p. 19).

No campo da educação há, basicamente, duas modalidades de avaliação: a interna e a externa. Sendo assim, abordaremos, brevemente, essas duas modalidades, a avaliação interna, tendo como ancoragem teórica a perspectiva adotada por Luckesi a partir de 2018. Na sequência, discutiremos sobre a avaliação externa, tendo como foco os estudos de Rocha

² A década de 1960 teve como marco referencial o Relatório Coleman. Publicado em 1966 nos Estados Unidos, o documento foi um marco inicial de estudos sobre o desempenho escolar, apresentando pesquisas que afirmavam que o desenvolvimento dos estudantes era mais impactado pelos fatores externos à escola, como a condição socioeconômica e cultural, e que o ambiente escolar pouco teria efeito sobre o desempenho estudantil. Críticas foram surgindo e essa lógica foi sendo rompida a partir do final da década seguinte, quando novas pesquisas passaram a tematizar fatores que tornam as escolas mais eficazes (Soares, 2004).

(2014), Cafieiro e Rocha (2008), Machado e Alavarse (2014), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Alavarse, Bravo e Machado (2013), Sousa e Oliveira (2010) e Blasis, Falsarella e Alavarse (2013).

A avaliação interna, também chamada de avaliação da aprendizagem, é de responsabilidade mais direta do professor e da escola. Conforme Luckesi (2010), avaliar corresponde a estabelecer um “juízo de valor” ancorado “nos caracteres relevantes da realidade”, conduzindo a uma “tomada de decisão” (Luckesi, 2010, p. 33, *itálicos grifo do autor*).

Naquele momento, na obra *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, Luckesi (2011) entendia que:

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que *está sendo* aprendido, **revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender. Identificar o que *ainda* falta aprender conduz às atividades de intervenção**, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem está comprometida com a construção da própria aprendizagem. Ela incide sobre o que *está acontecendo* com o aprendiz. (Luckesi, 2011, p. 423, grifo do autor; grifo nosso).

Entretanto, Luckesi (2018) revisa a interpretação que ele próprio havia construído e remete à necessidade de diferenciar “tomada de decisão” e “ato de avaliar”. Nas palavras dele:

A tomada de decisão, com base nos resultados de avaliação, aqui e acolá, é definida como fazendo parte do ato de avaliar, tal como pode parecer na afirmação: ‘Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão’. Definição de avaliação que utilizei em meus escritos, no passado, assim como em minhas falas. Ela tem origem em minhas considerações sobre avaliação em educação formuladas por Daniel L. Stufflebeam, nos anos 1960, quando a fenomenologia dessa área de conhecimentos foi amplamente abordada nos Estados Unidos. Abordagens que se disseminaram pelo mundo afora, inclusive pelo Brasil. Ele definiu o processo avaliativo como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas, ou seja, para a tomada de decisões.

Observando essa afirmação, de uma forma rápida e superficial, a ‘tomada de decisão’ **parece pertencer** ao ato de avaliar e, desse modo, fora compreendido, ao menos por mim e por muitos outros. Todavia, observando com atenção a definição acima, emerge claro que ‘a tomada de decisão’ não pertence ao ato de avaliar. A proposição ‘para indica que a tomada de decisão está para além da investigação avaliativa, ainda que com base nela. Fato que conduz a estar epistemologicamente ciente de que **o ato de avaliar, em si, como investigação da qualidade da realidade, se encerra com a ‘revelação de sua qualidade’ [...] o que implica que a ‘tomada de decisão’**

pertence ao âmbito da gestão da ação, e não de sua avaliação. (Luckesi, 2018, p. 27; grifo nosso).

Em consonância com essa abordagem, Rocha (2014, n.p.) entende que a avaliação externa “recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola”. Também denominadas sistêmicas, essas avaliações “são produzidas com a **intenção** de dar ao gestor (geralmente às Secretarias de Educação do município, do estado, do país) **informações que podem** orientar a implementação de políticas de educação” (Cafiero; Rocha, 2008, p. 75, grifo nosso).

Nessa direção, Machado e Alavarse (2014, p. 417) entendem a avaliação a partir da “realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação”. Os teóricos ainda analisam que:

[...] a concepção de avaliação como um **processo amplo de subsídio** para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é algo recente no Brasil, e deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho (Machado; Alavarse, 2014, p. 429; grifo nosso).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) argumentam a favor das avaliações externas e explicam que elas são “mais neutras e objetivas e, normalmente, corrigidas com a utilização de programas computacionais, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula” (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1371).

Em relação à condução dos resultados pelas Secretarias de Educação, Alavarse, Bravo e Machado (2013) explicitam que “a avaliação é um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas” (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 25). Dessa forma, as Secretarias de Educação conduzem o processo de aplicação das provas enviadas pelo governo federal e apuram os resultados de toda a rede de ensino público, conseguindo mapear metricamente o desempenho dos estudantes de cada instituição.

Apurados os resultados, as gestões escolares passam a exercer um papel crucial na tentativa de traduzir esses dados para uma linguagem mais compreensível e acessível, seja pela

organização de seminários para explicitar os significados dos resultados, seja pela produção de materiais que ajudem as escolas a refletirem sobre as estatísticas obtidas (Sousa; Oliveira, 2010). Sobre o uso de resultados, Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) sinalizam que:

As avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura e da resolução de problemas. (Blasis; Falsarella; Alavarse, 2013, p. 14; grifo nosso).

Para tal, os resultados das avaliações externas precisam ser analisados por todos aqueles que constituem a escola – gestores, professores e Secretarias de Educação – para que sejam sistematizados na forma de um documento capaz de auxiliar no planejamento e na qualidade do ensino. Todavia, as avaliações externas só serão efetivamente úteis se levarem em consideração a realidade de cada escola e de seus educandos, pois é necessário que professores e alunos sejam realmente contemplados nos resultados obtidos nos exames aplicados em larga escala. Dessa maneira, os dados levantados poderão orientar as atividades docentes e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, as avaliações externas possibilitam às comunidades intra e extraescolar, ou seja, às famílias e aos profissionais da educação, acompanharem o desempenho dos discentes e mapearem as dificuldades apresentadas no município, estado, país ou, até mesmo, dentro de uma única escola. Esse processo de disponibilização de informações é essencial para que o trabalho da gestão seja em prol da qualidade e da equidade educacional. Contudo, a aceitação desse processo avaliativo é ainda algo a se tornar comum e a ser disseminado na rede pública de ensino. É preciso avançar em relação aos usos que se faz dos resultados das avaliações.

É válido acrescentarmos que há posicionamentos críticos a respeito das avaliações externas. No entanto, as críticas se respaldam muito nos usos que se faz de seus resultados e não dos dados que elas disponibilizam. Contudo, mesmo que existam pontos que precisem de aperfeiçoamento, as avaliações externas são importantes para o diagnóstico da aprendizagem e, conseqüentemente, para a delimitação de estratégias de gestão e de ensino.

Delineada a acepção de avaliação externa que orienta nosso trabalho, passaremos a apresentar as análises realizadas a partir do levantamento de pesquisas acadêmicas – cujo tema tenha sido a avaliação da alfabetização – que foram publicadas nas duas últimas décadas.

De início, procuramos analisar produções publicadas em artigos científicos, teses e dissertações no Portal CAPES e no Portal BDTD, observando as principais abordagens feitas a

respeito da avaliação da alfabetização. Nesse sentido, para a construção desse estudo bibliográfico inicial, utilizamos dois filtros. O primeiro foi o recorte de datas, já que consideramos apenas os trabalhos publicados entre 2000 e 2021. O segundo foi o uso dos descritores “avaliação da alfabetização” para a seleção temática. Feito isso, encontramos 19 títulos do portal BDTD e 32 do Portal CAPES.

Após esse levantamento inicial, optamos por analisar somente os artigos científicos que versam sobre a avaliação externa na etapa de alfabetização. Essa decisão considerou a amplitude de publicações e os objetivos elencados para este trabalho.

Dito isso, o Quadro 1, a seguir, apresenta os 32 artigos sobre avaliação da alfabetização externa à escola identificados no Portal CAPES, no período compreendido entre 2000 e 2021, em ordem cronológica:

Quadro 1 - Relação de artigos identificados

| Nº | Autores(as) | Ano | Título do Artigo |
|-----------|---|------------|--|
| 1 | OLIVEIRA, João Batista Araujo. | 2005 | Avaliação em Alfabetização. |
| 2 | LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. | 2008 | Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. |
| 3 | CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. | 2011 | Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. |
| 4 | RAUEN, Fábio José. | 2011 | Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. |
| 5 | MORAIS, Artur Gomes de. | 2012 | Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. |
| 6 | ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. | 2012 | Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. |
| 7 | FILGUEIRAS, Karina Fidelis. | 2013 | PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. |

Continua

| Nº | Autores(as) | Ano | Título do Artigo |
|----|--|------|---|
| 8 | ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. | 2014 | A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. |
| 9 | KAVASOKO, Simone Emi. | 2014 | Provinha Brasil: avanços e limitações. |
| 10 | ESTEBAN, Maria Teresa; WOLF, Célia Cláudia. | 2015 | Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. |
| 11 | BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. | 2015 | Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. |
| 12 | BORGES, Edna; SÁ, Virgínio. | 2015 | As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. |
| 13 | CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa <i>et al.</i> | 2015 | Repercussão de resultados da avaliação externa na prática pedagógica mediante percepção docente. |
| 14 | MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. | 2015 | Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? |
| 15 | SANTOS, Uillians Eduardo dos; SABIA, Claudia Pereira de Pádua. | 2015 | Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. |
| 16 | TEIXEIRA, Mariana Terra; LIMBERGER, Bernardo Kolling; BUCHWEITZ, Augusto. | 2016 | O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita. |
| 17 | CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. | 2016 | Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores |
| 18 | DICKEL, Adriana. | 2016 | Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. |
| 19 | CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. | 2017 | Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. |
| 20 | ANDRÉ, Tâmara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. | 2017 | Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. |
| 21 | ALVES, Alesandra Maia Lima; MARTINS, Elita Betania de Andrade; MIRANDA, Denise Rangel. | 2017 | Que educação para que país: as percepções sobre a avaliação. |
| 22 | BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; LYRIO, Luzinete Barbosa; MENEZES, Ana Maria Ferreira. | 2019 | Compreensão do hiato na Avaliação Nacional da Alfabetização em municípios. |

Continua...

Conclusão.

| Nº | Autores(as) | Ano | Título do Artigo |
|----|--|------|---|
| 23 | SOUZA, Thamara Maria de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; JESUS, Wellington Ferreira de. | 2019 | A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal (DF). |
| 24 | PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. | 2019 | Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. |
| 25 | FREITAG, Raquel Meister Ko; ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos; ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. | 2019 | Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. |
| 26 | ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda. | 2019 | Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR. |
| 27 | SILVA, Dulcinéa Campos; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. | 2020 | Proposta curricular e avaliação da alfabetização no Espírito Santo. |
| 28 | SILVA, Magna do Carmo. | 2020 | Alfabetização, Progressão e Avaliação: Reflexões Sobre as Aprendizagens da Criança. |
| 29 | MARECO, Maria Joana Durbem; SILVA, Walter Guedes. | 2020 | Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual de Campo Grande e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização. |
| 30 | SILVA, Olívia Coelho da; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. | 2020 | Avaliação da leitura de crianças em processo de alfabetização. |
| 31 | MARECO, Maria Joana Durbem; SILVA, Walter Guedes. | 2021 | A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental. |
| 32 | REZENDE, Wagner Silveira. | 2021 | Avaliação da alfabetização no Espírito Santo: uma análise do Paebes Alfa entre 2009 e 2017. |

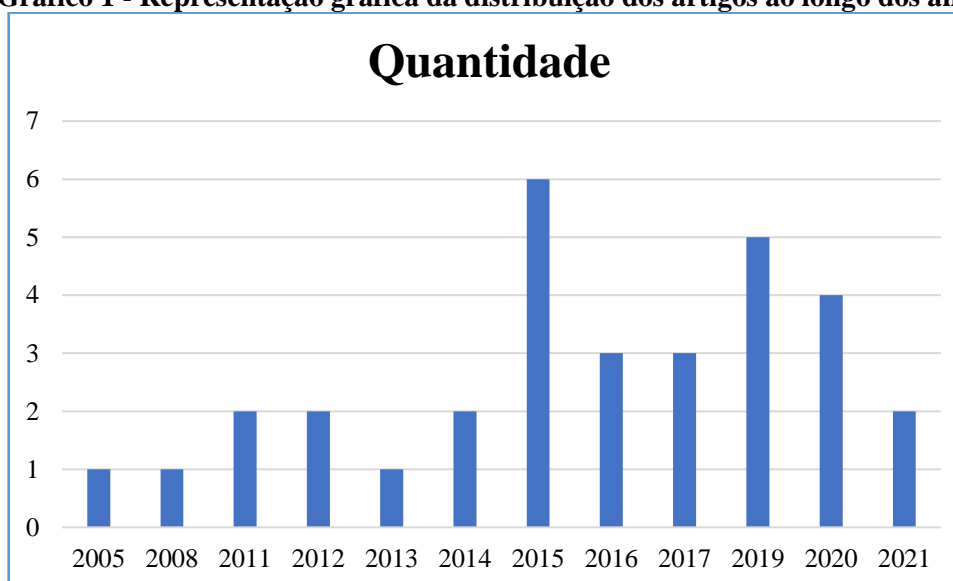
Fonte: Das autoras (2023).

Vejam, a seguir, na Tabela 1 e no Gráfico 1 – que a representa –, a distribuição dos artigos ao longo do tempo:

Tabela 1 - Distribuição dos artigos ao longo dos anos

| Ano | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Quant. | 01 | 01 | 02 | 02 | 01 | 02 | 06 | 03 | 03 | 05 | 04 | 02 |

Fonte: Levantamento da autora nas publicações periódicas (2023).

Gráfico 1 - Representação gráfica da distribuição dos artigos ao longo dos anos

Fonte: Das autoras (2023).

Com base na Tabela 1 e no Gráfico 1, observamos uma concentração significativa das produções a partir de 2011, com crescimento mais acentuado de 2014 em diante. Ademais, a distribuição dos 32 artigos entre 2005 e 2021 é, a nosso ver, coerente com a implementação das primeiras avaliações externas à escola no Brasil, já que a inaugural avaliação da alfabetização, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), ocorreu em 2005 e passou, em 2006, a integrar o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Em 2008, houve avaliações com grandes repercussões nacionais e estaduais. No âmbito nacional, tivemos a Provinha Brasil. No âmbito estadual, foram criados, em especial, o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado do Espírito Santo (PAEBES-Alfa) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), denominado SPAECE-Alfa, ambos orientados pelo desenho desenvolvido em Minas Gerais, a partir do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais, o PROALFA/MG, iniciado em 2005.

A produção sobre a Provinha Brasil (6 artigos) é um pouco maior do que aquela direcionada ao PAEBES-Alfa e ao PROALFA, cada um com 5 publicações. Consideramos a hipótese de que a concentração das discussões a partir de 2008 está relacionada, entre outros fatores, ao período em que se inicia a primeira avaliação da alfabetização externa à escola (2005). No caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013 e descontinuada em 2019, contabilizamos 8 artigos, o que, articulado ao quantitativo de trabalhos sobre a Provinha Brasil, aponta para uma ênfase no estudo de avaliações nacionais.

Em 2005, ano de criação do PROALFA, somente um artigo discute a avaliação da alfabetização externa à escola: “Avaliação em alfabetização” (Oliveira, 2005). Apoiando-se nos princípios do método fônico para analisar as competências da alfabetização, o autor apresenta uma crítica a matrizes de avaliação contrária à abordagem que vincula alfabetização e letramento, defendendo a tese de que as competências de leitura e compreensão devem ser avaliadas de maneira independente. Para Oliveira (2005), avaliar a compreensão e a produção de texto sem saber se o aluno domina as competências que as precedem resulta em testes que não medem, sequer, o nível de alfabetização do estudante. Segundo ele, “ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa” (Oliveira, 2005, p. 377). Nessa perspectiva de abordagem, para o autor, “as concepções equivocadas de alfabetização prevalentes no Brasil impossibilitam não apenas a alfabetização adequada das crianças, mas também a elaboração de testes de alfabetização que sejam apropriados”. Oliveira afirma ainda que há, no Brasil, uma tendência em se utilizar a perspectiva presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais não definem o que significa alfabetizar e, com isso, engendram o que ele designa como “um equívoco conceitual atrelado à leitura e à compreensão de textos”. Como resultado, segundo a tese de Oliveira, os exames avaliativos que aderem ao viés apresentado pelos PCNs acabam refletindo essa “confusão conceitual” e, portanto, não avaliam de maneira eficaz e coerente as competências de leitura e escrita dos estudantes (Oliveira, 2005).

No que tange ao conceito de letramento, a compreensão evidenciada por Oliveira (2005) a nosso ver, se fundamenta numa faceta do aprendizado da palavra escrita, a aquisição da consciência fonológica, tomando-a como a macro referência para o entendimento do que é alfabetizar. Ao fazê-lo, o autor incorre exatamente no erro no qual procura embasar sua crítica, já que desconsidera a produção nacional e internacional que, desde 1980, remete à importância de não negligenciar as dimensões individual e social da alfabetização. Magda Soares (2018), dialogando com autores como Street (2010) e Barton (2000), mostra que o letramento se refere ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2018, p. 64).

Observa-se, assim, que Oliveira (2005) assume uma concepção de alfabetização e letramento pouco representativa no que diz respeito ao conjunto e ao relevo da produção sobre esse tema no Brasil. Na contramão das discussões em curso no país desde o final de 1980 (Soares, 1989; Barbosa, 1990; Cagliari, 1999), o autor se refere ao processo de aprendizado da palavra escrita de modo etapista, com percursos que apresentam início, meio e fim.

Ao lado disso, no que concerne à estrutura organizacional de uma avaliação, embora não haja dúvidas quanto à necessidade de observância de critérios como consistência e coerência para uma avaliação com dados fidedignos, nos parece que o autor negligencia a exigência de que os testes apresentem questões com diferentes níveis de dificuldade, a fim de contemplar os perfis de alfabetização que “tipificam” esse percurso de aprendizado.

Feitas essas análises, necessárias, face à singularidade da tese defendida por Oliveira (2005), seguindo a cronologia, o segundo texto identificado no nosso levantamento é de 2008: “Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do SPAECE-Alfa”, de Lima, Pequeno e Melo (2008). Neste trabalho, considera-se que o SPAECE-Alfa foi empreendido em decorrência da não alfabetização das crianças no início da escolarização, um grave problema constatado pelas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para os autores, o SPAECE, criado em 1992, vem exercendo papel de destaque no contexto educacional do Ceará, uma vez que subsidia políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Em função da importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, o SPAECE ampliou sua abrangência, incorporando a vertente da avaliação da alfabetização, denominada SPAECE-Alfa, em 2007. O propósito dessa avaliação é, conforme o artigo, desenvolver uma sistemática de avaliação que permita desvelar o desempenho leitor dos alunos do 2º ano, os processos críticos, bem como o alcance dos objetivos definidos para essa série, com o propósito de prover informações estratégicas para a melhoria do sistema de ensino.

No ano de 2011, identificamos os artigos “Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente”, de Carvalho e Macedo (2011), e “Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil”, de Rauen (2011). Os dois textos dispõem de posições bastante diversas acerca da avaliação da alfabetização externa à escola.

Entre esses estudos, identificamos duas percepções sobre avaliação. A primeira é antagonista, pois se opõe, por princípio, à avaliação externa e os resultados apresentados coadunam com essa perspectiva analítica. A segunda, embora reconheça as limitações da avaliação externa, identifica nela potencialidades para direcionar a prática pedagógica e, até mesmo, a formação docente.

Nessa posição mais antagonista, encontra-se, a nosso ver, o texto de Carvalho e Macedo (2011), no qual discutem, a partir de indícios observados no discurso de professores alfabetizadores, o impacto que o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (PROALFA/MG) – pode desencadear na prática docente. As autoras utilizam como

instrumentos de investigação a pesquisa documental e a realização de dois grupos focais com sete professoras alfabetizadoras. Com aporte teórico-metodológico na teoria da enunciação de Bakhtin, o trabalho aponta que, diante das estratégias de governo, os professores lançam mão de táticas de consumo daquilo que é imposto às escolas como algo a ser seguido. Essas táticas variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política, ou seja, para que as professoras ajam de forma a corroborar com o PROALFA, antes de tudo, elas têm que estar convencidas de que dará certo. Assim, nos aspectos em que esse convencimento não se concretiza, as docentes colocam em prática as táticas de resistência, sobretudo por meio de discursos marcados por elementos explicativos daquilo que não está sendo alcançado, bem como de suas possíveis causas.

O quarto artigo da cronologia foi “Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil”. Nele, Rauen (2011) entende a Provinha Brasil como um teste que visa avaliar o nível de alfabetização de estudantes brasileiros no 2º ano do ensino fundamental. O texto procura apresentar uma meta-análise da avaliação, discutindo a necessidade de redimensionamento na proposição de determinados tipos de questões. Rauen (2011) analisa com especial atenção a vigésima questão da edição de 2009 da Provinha Brasil, na qual o estudante precisava construir inferências a partir da leitura de uma história em quadrinhos de Mauricio de Sousa. Na pesquisa, Rauen (2011) considera as respostas de diferentes docentes sobre essa questão e, a partir disso, identifica “desempenhos bastante dispersos”. Em função disso, o pesquisador reflete sobre a proposição do enunciado da atividade e sobre a variabilidade de interpretações possibilitada pelo modo como as alternativas da questão foram elaboradas. De acordo com o estudo, as opções incorretas concorreram com o gabarito. Rauen (2011) sinaliza que atribuir erro a interpretações possíveis, inclusive àquelas que se revelam mais complexas, é um aspecto que precisa ser evitado em futuras edições da Provinha Brasil, pois há inferências mais sofisticadas que envolvem diferentes graus de força das suposições cognitivas no ato da interpretação.

No texto “Políticas de Avaliação da Alfabetização: discutindo a Provinha Brasil”, Moraes (2012), embora focalize o uso dos resultados do referido exame avaliativo, se aproxima do artigo de Rauen (2011) quando remete à relevância da análise dos testes, de suas questões e de seus níveis de complexidade. Nesse sentido, Moraes (2012) investiga o modo como foi construído o ensino de compreensão de leitura nas salas de aula de 2º ano de três redes municipais – Camaragibe, Jaboatão e Recife – situadas na região metropolitana de Recife. Essa investigação foi feita no ano de 2010, a partir dos resultados obtidos na Provinha Brasil. Ao analisar o uso de resultados da aplicação da Provinha Brasil, o pesquisador não constatou – nas

12 turmas das 3 escolas em que foi aplicada a Provinha no início e no final de 2009 – iniciativas de atendimento a demandas diversificadas dos aprendizes, formuladas com base no exame ou em quaisquer outros dispositivos diagnósticos. Observou-se que as atividades de ensino-aprendizagem privilegiadas eram coletivas para todos os alunos de cada turma. De acordo com o autor, a realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às especificidades dos alunos, ainda que o levantamento do rendimento dos aprendizes com base na Provinha não tenha, por si só, o poder de mudar a cultura escolar. Ao lado disso, o pesquisador defende a urgência de um amplo debate sobre a matriz de referência da Provinha, assim como a de todas as outras avaliações em larga escala adotadas pelo MEC. Numa posição absolutamente distinta daquela adotada por Oliveira (2005), Moraes (2012) ancora-se na aceção de que é preciso alfabetizar e letrar. O autor entende que a Provinha Brasil pode contribuir para a avaliação de habilidades de alfabetização e de letramento básicas, como as capacidades de localizar informações explícitas ou de inferir informações em textos curtos. Entretanto, adverte que é preciso ter, a cada edição, mais cuidado com a elaboração do exame e um maior controle sobre os níveis de complexidade dos itens. O pesquisador evidencia, ainda, a importância de os professores serem, ao lado dos gestores, definitivamente incluídos em todas as etapas de aplicação e de análise dos resultados da Provinha, a fim de que os docentes possam dispor de mecanismos efetivos para planejar e realizar um ensino que considere as particularidades dos aprendizes.

Também em 2012, Rocha e Martins propõem a constituição de um corpus de pesquisa para a construção de uma meta-análise de dados de avaliações da alfabetização aplicadas no âmbito do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado do Espírito Santo – PAEBES-Alfa. No artigo intitulado “Construção de um corpus da escrita infantil com itens de avaliação”, as autoras apresentam o escopo de uma pesquisa cujo propósito era a construção de um corpus de itens de escrita PAEBES-Alfa, nas edições de entrada e saída do ano de 2008. Para a constituição do corpus e posterior análise, foram considerados três tipos de itens: um de escrita de palavra; outro de escrita de frase ditada; e um último de escrita de frase referenciada em uma cena. Essa opção referenciava-se no fato de os resultados desses três itens aparecerem em pontos distintos da escala de proficiência: o item de escrita de palavra aparece primeiro na escala, com uma menor proficiência; o item de escrita de frase ditada aparece em terceiro lugar, com uma proficiência maior. Essa alocação das diferentes questões de escrita na escala demonstra que escrever palavra é mais fácil que escrever frase, e a frase ditada constitui-se como um desafio maior para o aluno do que uma frase referenciada por uma cena. Segundo a hipótese das pesquisadoras, isso ocorre porque, na escrita espontânea, o aprendiz pode escolher

as palavras que irá usar, desde que relacionadas ao contexto. Já na frase ditada, os elementos estão dados, o que se constitui como um dificultador.

O artigo de Filgueiras (2013), “Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil”, procura contextualizar o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (PROALFA/MG) – no contexto de implementação de políticas públicas educacionais. Segundo a autora, embora haja, no Brasil, diversas avaliações em larga escala em diferentes instâncias e em todos os segmentos de ensino, as avaliações da alfabetização nos estados do Espírito Santo, Ceará e Minas Gerais diferenciam-se por ultrapassarem a visão do instrumento de avaliação. Filgueiras (2013) ressalta que, além dos instrumentos avaliativos, são aplicados questionários contextuais para gestores, professores e alunos, na tentativa de estabelecer o cruzamento de dados e, assim, captar as especificidades de cada região, de cada escola e seus variados contextos de ensino-aprendizagem. Para a autora, o objetivo final desses tipos de avaliação em larga escala, que também podem ter caráter longitudinal, é o de “prevenir” resultados pouco satisfatórios dos alunos brasileiros nos segmentos de ensino subsequentes, avaliados por programas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Filgueiras (2013) defende, ainda, a importância de se considerar as diferenças na produção dos indicadores, na frequência da medição, no tipo de avaliação em larga escala (censitária ou amostral) e nos princípios sobre os quais se constroem os instrumentos avaliativos.

Já no ano de 2014, identificamos 2 publicações: Rocha e Martins (2014) e Kavasoko (2014). Rocha e Martins (2014), no texto “A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa”, apresentam um estudo exploratório das diferenças na apropriação de habilidades de “alfabetização em leitura” e de “alfabetização em escrita” com base em dados do PAEBES-Alfa. As autoras discutem fundamentalmente duas questões. A primeira é: “O que os itens de escrita, traduzidos a partir de escalas de proficiência, informam sobre o desenvolvimento de habilidades na alfabetização?” A segunda é: “Que aproximações, distanciamentos ou singularidades são identificados nas escalas de leitura e escrita?” A partir dessas indagações, as pesquisadoras apresentam uma análise baseada em dados de cerca de 380.000 alunos em até quatro aplicações do PAEBES-Alfa, no período de 2010 a 2012. A partir desses dados, elas apreendem fortes indícios da anterioridade da aprendizagem da leitura em relação à escrita na consolidação da alfabetização, notadamente por meio da leitura de palavras. Esses achados são, segundo as autoras, corroborados pelos estudos de Kato (2009), Cagliari (2008) e Scliar-Cabral (2003a, 2003b). Contudo, Rocha e Martins (2014) sinalizam a necessidade de estudos futuros, de caráter

longitudinal, que permitam analisar se essa diferença é significativa desde o início do processo de alfabetização e se ela continua sendo relevante após esse período.

Também de 2014, Kavasoko, no artigo intitulado “Provinha Brasil: avanços e limitações”, discute contribuições da Provinha e seu alcance no diagnóstico da alfabetização na perspectiva do letramento. O estudo assinala que os resultados apresentados nas avaliações propiciam aos educadores adotarem procedimentos e medidas para a verificação do desempenho dos alunos, suas habilidades e “deficiências”. Com isso, torna-se mais eficiente o desenvolvimento da alfabetização, em especial da leitura e da escrita para as crianças de até oito anos, que é uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No contexto investigado, a professora e a coordenadora pedagógica da escola, ao receberem os resultados da Provinha Brasil, traçaram estratégias com o propósito de solucionar as dificuldades encontradas. Para Kavasoko (2014), a Provinha não é um mero instrumento para conhecer estatisticamente a realidade educacional brasileira, mas também uma ferramenta potencializadora de intervenções conscientes de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Numa acepção distinta dos artigos anteriores, cujo foco também é a Provinha Brasil, Esteban e Wolf (2015), no texto “Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais: um estudo sobre a Provinha Brasil”, apresentam uma postura contrária à avaliação da alfabetização. Elas procuram analisar o conceito de alfabetização que a Provinha Brasil mobiliza e a pertinência das práticas pedagógicas que estimula. Nesse caminho, as pesquisadoras elencam dois questionamentos norteadores do estudo. O primeiro é: “Se a Rede de Niterói apresentou melhora no desempenho das capacidades de leitura na Provinha, o que explica a reprovação dos estudantes?” O segundo: “Por qual/quais motivo(s) haveria descompasso entre os resultados da Provinha e os índices de reprovação?”. Para as autoras existe uma lacuna entre a alteração, favorável, no nível de desempenho dos alunos na prova externa e a inalteração no número de reprovações. Essa “lacuna” leva, segundo o texto, a indagações a respeito da contribuição da avaliação em larga escala para que professores e gestores repensem a aferição de leitura dos alunos bem como sobre sua validade como instrumento potencializador da prática pedagógica, como sugerem os guias de orientação elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os pesquisadores expressam, ainda, inquietações associadas ao fato de os exames externos induzirem uma visão equivocada sobre a aprendizagem dos estudantes. Para Esteban; Wolf (2015), há incoerências entre parâmetros usados e discrepâncias entre os desempenhos nos exames nacionais e no processo de escolarização. Para as autoras, trata-se de uma proposta de

avaliação reducionista e que fomenta práticas pedagógicas entrelaçadas a perspectivas classificatórias e excludentes.

Divergindo da posição de Esteban; Wolf (2015) e partindo do princípio de que é necessário distinguir entre a avaliação e seus resultados e os usos que se faz desses resultados, Bauer, Alavarse; Oliveira (2015), no artigo “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”, discutem as principais críticas e ponderações em torno das avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional e procuram sistematizar o debate em torno de suas potencialidades. Os pesquisadores destacam dois aspectos recorrentes na literatura, a saber: o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais; e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas. Diante dos argumentos favoráveis e contrários, incluindo as dimensões técnicas e políticas, os autores reconhecem a importância e a função dessas avaliações. Embora reconheçam a relevância desses exames, os pesquisadores problematizam a maneira com que alguns gestores utilizam os dados obtidos para responsabilizarem escolas e professores pelo desempenho dos estudantes, alocarem recursos de bônus para docentes, estabelecerem *rankings* para estimular a competitividade entre escolas e redes de ensino, bem como considerarem o resultado das provas como indicador único e principal da qualidade da educação. Para Bauer, Alavarse; Oliveira (2015), reformas educativas pautadas em políticas de responsabilização de profissionais da educação geram, na comunidade acadêmica e educacional, um debate no qual há posições que vão da contraposição extremada ao reconhecimento da eficiência das avaliações em larga escala e das medidas educacionais como norteadoras de políticas e programas de ensino.

Também em 2015, Borges e Sá, no texto “As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente”, investigam a “influência” das provas externas do SIMAVE, do PROALFA e do Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) no trabalho pedagógico, enfatizando a existência de aspectos “polêmicos” acerca da avaliação externa, como o uso dos dados para políticas de bonificação de salário e para a avaliação docente. Segundo os autores, os educadores se sentem “pressionados” em função dos resultados e utilizam, como estratégia para elevar o desempenho, o modelo e os conteúdos do instrumento externo para elaborarem as avaliações internas. Paradoxalmente, um destaque apontado pelos estudiosos como positivo deve-se ao fato de 84,7% dos professores perceberem “que as avaliações externas trouxeram necessidade de maior atenção ao processo de ensino-aprendizagem” (Borges; Sá, 2015, p. 4).

Ainda em 2015, Carvalho *et al.*, temos o texto “Repercussão de resultados da avaliação externa na prática pedagógica mediante percepção docente”, utilizando dados do Sistema de

Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana (SADEJ), no Ceará. O trabalho toma como base a seguinte pergunta: “A intervenção sobre a prática pedagógica docente mediante monitoramento e uso dos resultados do SADEJ contribuiu para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?” Para tentar responder a essa questão, o estudo abrangeu 21 escolas do EF a partir da aplicação de questionários aos docentes e da análise dos indicadores do Sistema de Avaliação, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e da Prova Brasil (2009-2011). Na ocasião, os professores afirmaram conhecer a avaliação e entender que os resultados divulgados contribuíram para o ensino e para o aprendizado, colaborando com a prática educativa e com o planejamento das aulas. Além disso, os docentes reconheceram que os exames auxiliaram no conhecimento das necessidades da turma, possibilitando comparar o desempenho estudantil interno com os resultados externos. Em vista disso, segundo os autores, uma parte significativa dos educadores planejava trabalhar com suas turmas no restante do ano letivo pautando-se nos resultados das avaliações externas (Carvalho *et al.*, 2015). Segundo a pesquisa, as ações realizadas após a avaliação externa favoreceram a qualidade do ensino, elevando os indicadores de desempenho e a aprendizagem dos estudantes (Carvalho *et al.*, 2015).

O artigo de Santos e Sabia (2015), intitulado “Percurso histórico do SARESP³ e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula”, vale-se da metodologia bibliográfica e documental para analisar a trajetória do SARESP e suas possíveis repercussões na prática pedagógica. Segundo os pesquisadores, o SARESP, no decorrer do tempo, “foi sendo redirecionado, passando de uma avaliação diagnóstica para uma avaliação somativa” (Santos; Sabia, 2015, p. 379). Essa mudança, conforme os autores, estabeleceu uma alteração de foco, já que antes a ênfase era a aprendizagem e, após o “redirecionamento”, passou a ser “a responsabilização” das escolas, trazendo “implicações” e “consequências”, tais como:

[...] a utilização do SARESP como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para a avaliação; utilização da avaliação externa como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula. (Santos; Sabia, 2015, p. 354).

³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

Em relação aos aspectos evidenciados pelos autores, não há dúvidas de que a avaliação, não raramente, pode induzir o currículo. Entretanto, cabe explicitarmos que a avaliação externa, em si mesma, não faz com que docentes intimidem estudantes, ela não dita esse tipo de interação na gestão da classe e dos aprendizados.

Em acréscimo, sem negligenciar os limites da avaliação no que tange às áreas do conhecimento avaliadas e, no interior delas, às habilidades passíveis de avaliação nos testes de múltipla escolha, há que se considerar que:

[...] mesmo a qualidade do trabalho escolar não se resumindo e nem se esgotando no desempenho dos alunos nas provas padronizadas, essas avaliações externas permitem conduzir uma análise do trabalho feito, estabelecendo um tipo de controle da qualidade do ensino, no sentido de criar condições para que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade, uma vez que tais resultados representam importantes dimensões dos objetivos escolares, a saber, desempenho em leitura e resolução de problemas e aprovação dos alunos (Machado; Alavarse, 2015, p. 69).

Focalizando outra avaliação, o artigo “O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita”, de Teixeira, Limberger e Buchweitz (2016), aborda – como o título sugere – o desempenho de crianças em fase de alfabetização em testes de leitura, um eixo do projeto Avaliação de Crianças em Risco de Transtornos de Aprendizagem (ACERTA), que visa à identificação precoce de transtornos de aprendizagem, especialmente, a dislexia. Os autores analisam os resultados da Provinha Brasil e da prova de um projeto específico, então vigente em Porto Alegre, constituída por um ditado ortográfico composto pela leitura de palavras e de pseudopalavras. De acordo com o texto, os resultados dos testes de leitura e de escrita aplicados em escolas de Porto Alegre (RS) auxiliam na identificação de crianças em risco de apresentarem dificuldades inesperadas para leitura.

Por sua vez, Cruz, Taveira e Souza, também em 2016, no artigo “Avaliação nacional da alfabetização (ANA): evidenciam contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores”, discutem as concepções que oito professoras do 3º ano do ciclo de alfabetização e gestores de quatro escolas de Recife (PE) têm sobre a ANA e suas contribuições para a avaliação da aprendizagem. Para tanto, citaremos apenas as percepções dos gestores.

Com foco na discussão dos usos dos resultados das avaliações, as conclusões apontam que os gestores declaram não possuir “clareza” sobre como podem utilizar os dados em articulação com a avaliação interna, que a escola não se prepara para o dia de aplicação da avaliação e que os resultados da ANA não são vistos como contribuição para o ensino

ministrado nas turmas de alfabetização, pois os profissionais não sabem como os dados aferidos podem auxiliá-los.

Ainda em 2016, o trabalho de Dickel intitulado “Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle”, realiza uma análise da ANA, abordando as “tensões” presentes na composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). A metodologia escolhida pela autora baseia-se na análise de estudos sobre os “impactos” da avaliação em larga escala em três áreas: gestão, currículo e práticas pedagógicas. O estudo considera a ANA como “indutora” e como instrumento de “monitoramento do currículo”, concluindo que a avaliação é uma “estratégia” que responsabiliza professores pelos resultados e que limita o currículo a uma “mescla” formada pelos instrumentos avaliativos e pelas propostas de formação do PNAIC (Dickel, 2016).

No artigo “Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo”, Côco; Gontijo (2017) buscam compreender os sentidos produzidos acerca do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES-Alfa). Com tal propósito, as autoras utilizam como referencial teórico as contribuições do Círculo de Mikhail Bakhtin e adotam o estudo de caso como metodologia de pesquisa. A análise é ancorada no entendimento de que a discussão sobre a necessidade da avaliação externa educacional vincula-se a uma pretensa melhoria da qualidade do ensino. Essa concepção, segundo o texto, tem gerado debates e problematizações, pois a noção de qualidade fica associada apenas aos resultados obtidos em provas.

Numa abordagem contrária à avaliação externa, André; Bufrem (2017), no texto “Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu”, apresentam considerações relativas aos resultados de uma etnografia educacional sobre os usos do livro didático *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita* em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Na análise, as pesquisadoras criticam a proposta do livro devido à sua semelhança com cartilhas de alfabetização de marcha sintética e associam a adoção do material didático à realização da Provinha Brasil.

Ainda em consonância com André; Bufrem (2017), o livro didático referido tornou-se obrigatório nas escolas porque sua proposta convergia com as exigências do sistema de avaliação em larga escala, no caso, a Provinha Brasil. Na abordagem adotada, essas avaliações estariam gerando na escola um currículo monocultural e meritocrático, corroborando as críticas a esse sistema tecidas por Apple (2002) e Freitas (2007, 2011). Segundo o trabalho, os dados

apontam para a tendência de as políticas de avaliação em larga escala estarem fundamentadas em concepções reduzidas de leitura e escrita, fator intimamente ligado à concepção de alfabetização assumida pelos exames. Nesse sentido, é tecida uma crítica ao método fônico utilizado no livro didático analisado, que, segundo o entendimento da pesquisa, seguiria o modelo da Provinha Brasil.

Esse entendimento, a nosso ver, atribui excessivo protagonismo à avaliação externa. Embora se tenha consciência de que a avaliação pode induzir o currículo, cabe atribuir a ela esse lugar determinante? Até que ponto não se está estabelecendo relações (inadequadas) entre consciência fonológica e método fônico?

Para essas questões, podemos nos referenciar nos fundamentos que orientam o artigo “Compreensão do hiato na avaliação nacional da alfabetização em municípios”, de Barros; Lyrio; Menezes (2019), autores que investigam os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos municípios de Sobral (CE) e Santo Antônio de Jesus (BA). Os pesquisadores pautam-se na literatura que defende, em particular no Brasil, que letramento e alfabetização ocorrem de maneira entrelaçada. Dessa forma, eles dialogam com Soares (2018), a qual assinala que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: 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, 2005, p. 32).

No ano seguinte, 2019, o trabalho de Barros; Lyrio; Menezes (2019) possui caráter exploratório, na medida em que se propõe a interpretar os dados dos indicadores da educação básica – em particular da ANA –, procurando evidenciar aspectos que possam corroborar a melhoria da qualidade da educação nos municípios estudados.

Tem-se, tanto no artigo de 2019 quanto no anterior, uma associação direta entre avaliação e uso de seus resultados, como se fossem faces de uma mesma moeda o que, conforme já discutido com base em Luckesi (2018), é impreciso.

Os demais artigos publicados em 2019, como se verá mais adiante, também discutem a avaliação da alfabetização em âmbito nacional.

Souza, Almeida e Jesus (2019), no trabalho intitulado “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prática Docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em

uma escola pública do Distrito Federal (DF)”, procuram apreender as prováveis interferências ocorridas na prática docente dos profissionais que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) decorrentes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A pesquisa, realizada a partir de um estudo de caso de uma escola da rede pública de Brasília (DF), identifica que a ANA estava se constituindo como uma ferramenta indutora de práticas docentes.

Também com foco na ANA, Oliveira-Mendes e Almeida (2019), no artigo “Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional”, discutem as implicações dessa avaliação no cotidiano da prática alfabetizadora de duas professoras e de uma profissional da equipe gestora de uma unidade de ensino vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Alguns temas foram priorizados, tais como: a importância (ou não) das avaliações externas para a aprendizagem dos estudantes e para o encaminhamento do trabalho em sala de aula e na escola; o sentimento no momento de aplicação e diante do resultado da ANA; a apropriação e análise dos resultados aferidos; e a utilização (ou não) desses índices para a organização do trabalho pedagógico. Os resultados, segundo este texto, realçaram como essa política educacional mantém a escola e os profissionais sob pressão, sobretudo no que concerne à responsabilização que esses sujeitos vêm sofrendo.

Freitag; Almeida; Rosário (2019), em seu artigo “Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais”, entendem que a Provinha, assim como outros instrumentos avaliativos, apresenta limitações e incompletudes que podem prejudicar a abrangência dos resultados encontrados. Assim, com o intuito de colaborar para o aprimoramento do exame avaliativo, o estudo observou três aspectos relacionados à concepção e à elaboração da prova, a saber: a avaliação da competência narrativa dos alfabetizandos; o tratamento da variação linguística; e a formação do professor alfabetizador. No que diz respeito ao último aspecto, as autoras analisaram as ementas e programas de disciplinas de cursos de Pedagogia ofertados por instituições de ensino superior no estado de Sergipe e realizaram entrevistas com docentes que aplicaram a Provinha Brasil em 2011, que se formaram como pedagogos em uma das sete instituições do estado.

Também em 2019, Angeli; Fontana, no artigo “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR”, investigam os desdobramentos da ANA em ações político-pedagógicas adotadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) para a superação de níveis insuficientes de leitura e de escrita na sua rede de escolas. A partir da análise de resultados do Inep sobre a ANA e do

conteúdo de entrevistas realizadas com coordenadores e pedagogos da SME, o estudo conclui que a mantenedora reconhece, como principal política para elevar a aprendizagem da alfabetização, a formação continuada baseada nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, justificando que os conteúdos coincidem com os aferidos pela ANA. Ainda em consonância com a pesquisa, a formação continuada não enfatiza a avaliação da aprendizagem articulada aos dados diagnósticos da ANA e às demandas político-pedagógicas do contexto escolar.

No ano seguinte, Silva e Gontijo (2020), no texto “Proposta curricular e avaliação da alfabetização no Espírito Santo”, verificam as bases teóricas da proposta curricular implementada no Espírito Santo, na década de 1970, para atender aos princípios da inovação do ensino preconizados pela Lei nº 5. 692/71. O trabalho focaliza aspectos curriculares voltados para a alfabetização e, principalmente, para o modelo de avaliação da aprendizagem adotado com a finalidade de averiguar a efetividade do currículo no que diz respeito à elevação dos índices de aprovação e à sua adequação aos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças. Para as pesquisadoras, a avaliação serviu para conformar um modelo de organização do ensino-aprendizagem e, apesar de ter auxiliado na verificação da efetividade do currículo, tanto o currículo como a avaliação não contribuíram para diminuir significativamente os índices de evasão e repetência nas escolas públicas capixabas.

Em outro estudo também publicado em 2020 sob o título “Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens da criança” Silva realiza uma reflexão sobre a relação entre alfabetização, organização escolar e progressão e sobre os conhecimentos necessários à consolidação do processo de alfabetização. Os dados, obtidos a partir de entrevistas junto a duas docentes de 3º ano, de observações de aulas e análise de atividades de escrita (palavras e textos) infantis das duas turmas indicaram metodologias semelhantes e comprometimento das educadoras com a aprendizagem das crianças, pois ambas agregaram mais conhecimentos sobre a escrita e a produção textual no final do ano letivo.

Mareco; Silva (2020), no artigo “Implementação das Formações do PNAIC com Professores da Rede Estadual de Campo Grande e os Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização”, relatam que a formação dos professores alfabetizadores se constitui como elemento central na melhoria da qualidade da educação básica. Pensando nisso, os estudiosos analisam o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede estadual de ensino no município de Campo Grande (MS), cujos professores do ciclo de alfabetização participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2013 e 2016 – período que considera o início das formações do PNAIC e o primeiro ano de

aplicação da ANA. Nessa pesquisa, chama a atenção a estreita relação entre a formação continuada de professores, promovida pelo PNAIC, e a avaliação no ensino fundamental. Os pesquisadores concluem que, apesar de os resultados da ANA sinalizarem estratégias que deveriam ser planejadas para garantir o direito de alfabetização plena aos estudantes até o fim do ciclo de alfabetização, esse processo avaliativo ainda está centrado no governo federal, dificultando ações locais das Secretarias de Educação no sentido de reverter os resultados negativos das avaliações.

Ainda em 2020, Silva; Ribeiro no trabalho “Avaliação da leitura de crianças em processo de alfabetização”, apresentam dados de uma investigação documental com o objetivo de identificar e analisar os instrumentos de avaliação em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e aplicados aos alunos do 2º ano. As pesquisadoras acreditam que para a avaliação favorecer o planejamento e a intervenção realizados pelo professor, ela deve dispor de “objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, objetivos que funcionam como referenciais para interpretar os avanços dos alunos com relação a ela e os obstáculos que encontram” (Solé, 1998, p. 167 *apud* Silva; Ribeiro, 2020, p. 192). Tal necessidade se justifica, pois anualmente as crianças são avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, avaliação externa que influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola. Os pesquisadores concluem que o instrumental de avaliação disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação apresentava fragilidades quanto ao diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos.

No ano seguinte, Mareco; Silva (2021), no trabalho “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental”, entendem que, no Brasil, a avaliação educacional em larga escala faz parte do cotidiano escolar, sendo utilizada para ranquear as escolas ou com o propósito de traçar um panorama da qualidade da educação ofertada às crianças, possibilidades que dependem dos contextos políticos nos quais as instituições estão inseridas, os quais darão direcionamento às políticas educacionais. Os pesquisadores discutem a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental, buscando compreender como essa ferramenta orienta o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor alfabetizador. Para isso, Mareco; Silva (2021) consideram pesquisas que tratam das políticas das avaliações em larga escala e dos resultados dessas avaliações, além de documentos norteadores, portarias, guias, planos, relatórios e normativas relacionadas à ANA. No entendimento dos autores, por não se tratar de avaliação processual ou diagnóstica, a ANA não possibilita o acompanhamento imediato dos estudantes conforme ocorre com a Provinha Brasil. Nesta última, a intervenção é mais rápida e

os resultados são individualizados. No entanto, a ANA fornece um importante diagnóstico para a compreensão dos indicadores do contexto social, isto é, de fatores externos que interferem no processo de alfabetização. Nesse sentido, a relação estabelecida entre os processos e os resultados alcançados nas esferas nacional, estadual e municipal evidencia a necessidade de investigação dos diálogos produzidos entre as políticas instituídas e a constituição de processos relativos às aprendizagens de todas as crianças no ciclo de alfabetização.

Por fim, o último artigo identificado para a composição desta revisão bibliográfica intitula-se “Avaliação da alfabetização no Espírito Santo: uma análise do PAEBES-Alfa entre 2009 e 2017”, de Rezende (2021). Esse trabalho analisa três programas estaduais de avaliação da alfabetização (PAEBES-Alfa, PROALFA e SPAECE-Alfa), a fim de contribuir para o preenchimento da lacuna encontrada na literatura educacional em relação a políticas de avaliação para essa etapa de escolaridade. O pesquisador propõe um conjunto de dez critérios para análise e descrição dos programas, cujo mapeamento mostrou, segundo o estudo, a ausência de outras investigações dessa natureza. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas com gestores e especialistas que trabalharam com os programas ao longo do período analisado, Rezende (2021) ratifica a relevância política exercida pelo PAEBES-Alfa, pelo PROALFA e pelo SPAECE-Alfa. De maneira similar, os especialistas entrevistados – que atuam em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – ressaltaram a importância técnica que os programas possuem, uma vez que são exemplos e bases para a criação de novas iniciativas de mesma natureza em diferentes contextos.

Essa breve interlocução com os artigos permite, por um lado, uma compreensão mais ampla do papel e significado de uma avaliação da alfabetização externa à escola e os diferentes olhares que se constituem em torno dessa temática. Permite, por outro lado, a percepção da ausência de discussões sobre a avaliação da alfabetização no âmbito de propostas de trabalho voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ao lado disso, configura-se a necessidade de um dimensionamento do olhar não apenas para o PROAJA, mas também para os principais programas de alfabetização de adultos de âmbito nacional que, direta ou indiretamente, interferiram no desenho do PROAJA, quer em suas tentativas de avançar, quer em suas permanências.

CAPÍTULO 3 - PROAJA PIAUÍ: ESPECIFICIDADES E CONVERGÊNCIAS NO CONTEXTO DE PROGRAMAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA/PI) – situando seu contexto mais geral e algumas de suas aproximações e especificidades em relação aos demais programas de alfabetização de adultos desenvolvidos em âmbito nacional.

3.1 O PROAJA – Piauí

O PROAJA foi um programa de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos desenvolvido no Estado do Piauí, no período compreendido entre 2021 e 2022. Inicialmente previsto para ser executado ao longo de quatro anos, esse projeto teve seu tempo total de duração bastante comprometido em função do contexto da pandemia da COVID-2019, que assolou o país neste período.

A implementação desse Programa foi uma decisão do então governo do estado, declaradamente comprometido com a implementação de um programa que permitisse, não só a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, com a finalidade de reduzir os índices de analfabetismo do estado, mas também com a expectativa de propor um programa de reparação, que permitisse o acesso efetivo ao aprendizado da palavra escrita àqueles a quem tal direito foi negado. Por esse motivo, quando de sua idealização, o PROAJA foi prospectado como um programa cujo foco deveria ser a alfabetização efetiva dos participantes e não apenas sua participação no Programa. Assim, toda sua modelagem financeira foi construída em torno do sucesso na alfabetização.

O PROAJA contou com parcerias de toda a rede da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI), das organizações civis e sociais, dos municípios e de outras entidades (SEDUC, 2021), além de trabalhar com sistema de monitoramento e gestão. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2019), o programa se justificou pelo fato de o estado do Piauí possuir cerca de 430 mil pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, o que apresentava um índice 2,5 vezes maior que a média nacional. Assim, o programa visou realizar ações voltadas para a ampliação de oportunidades educacionais apropriadas para a população jovem, adulta e idosa que comprovaram analfabetismo.

Além disso, o projeto do Piauí mobilizou atores locais em um arranjo institucional, além da elaboração de projetos pedagógicos e plano de ação, visando à concretização de uma política

educacional para alfabetização de jovens, adultos e idosos, respeitando suas individualidades e características. Esse projeto tem um caráter inédito no país, pois é o único programa que busca a alfabetização dessas pessoas em larga escala com monitoramento de entrada e saída.

Um fator crucial para o êxito dessa política educacional foi a disponibilização de cursos de alfabetização que se adequaram às condições específicas de cada alfabetizando, respeitando as particularidades de seus respectivos territórios e garantindo o acesso aos programas de alfabetização de forma abrangente. Para concretizar esse processo, o PROAJA tomou a iniciativa de fazer convênios com entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. Essas parcerias tinham como objetivo proporcionar a alfabetização de forma personalizada, levando em consideração as particularidades de cada território, a fim de garantir o acesso àqueles que enfrentavam maiores desafios para se juntar às turmas de jovens e adultos.

Outra premissa importante foi a parceria com entidades privadas – Organizações não Governamentais (ONGs), o que permitiu a ampliação da oferta. Pois, havia a necessidade de atender um número significativo de participantes. Em decorrência disso, era imprescindível que os espaços de alfabetização fossem constituídos nas cercanias das comunidades dos alfabetizandos. Dessa maneira, o processo de alfabetização poderia ser bem-sucedido e alcançar uma parcela da população que, historicamente, tem sido alijada desse direito elementar. Para dar corpo a esse processo de aprendizado, foi construído um grupo de avaliações e um controle social a partir de um monitoramento.

O PROAJA visava à alfabetização dos jovens, adultos e idosos e seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como está citado na Lei nº 7.880, de 25 de novembro de 2022, que altera a lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021. Tal legislação autorizou a execução das ações voltadas para a redução do analfabetismo no estado piauiense por meio da ampliação das oportunidades educacionais apropriadas à população jovem, adulta e idosa não alfabetizada. Com esse propósito, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI) garantiu a oferta de cursos de alfabetização aos estudantes matriculados na rede estadual de ensino por intermédio do PROAJA, ficando a SEDUC autorizada a conceder bolsas de estudos aos alfabetizandos que atendessem às condições estabelecidas em lei.

O referido Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos constituiu-se como política pública de alfabetização da população piauiense pertencente a essa faixa etária. A responsabilidade pela sua implementação ficou a cargo da Secretaria de Estado da Educação, que o conduziu por meio da oferta de Turmas Estaduais de Alfabetização.

A fim de alcançar os objetivos do PROAJA, a Secretaria de Estado da Educação buscou garantir oportunidade de participação de toda a população jovem, adulta e idosa não

alfabetizada, com atendimento, nas condições disponíveis, em todas as localidades do Estado do Piauí. De acordo com a lei, considerou-se população jovem, adulta e idosa comprovadamente não alfabetizada aquela composta por pessoas com mais de 18 (dezoito) anos de idade cujo teste diagnóstico demonstrasse que o aprendiz não sabia ler nem escrever ou que estava em processo de alfabetização. Com essas premissas, o PROAJA objetivou suprir a ausência de programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos na educação básica formal, preparando as pessoas a ingressarem na EJA.

O programa foi sancionado pela Lei nº 7.496, de 20 de abril de 2021, que autorizava a execução das ações voltadas para a redução do analfabetismo no estado do Piauí por meio da ampliação das oportunidades educacionais apropriadas à população jovem, adulta e idosa comprovadamente analfabeta.

As entidades parceiras foram efetivamente as responsáveis pela execução do programa. Puderam participar do processo de credenciamento pessoas jurídicas que correspondessem às condições de habilitação estabelecidas pelo edital, como por exemplo, a comprovação dos requisitos para ofertar cursos de alfabetização a pessoas maiores de 18 anos, na forma proposta pelo Projeto de Implementação de Turma(s) Estadual(is) de Alfabetização apresentado.

As entidades que participavam do processo de credenciamento demonstravam interesse em oferecer os serviços educacionais referidos na contratação. Essa demonstração implicava automaticamente na aceitação e submissão dos termos do edital, sem necessidade de declaração expressa a todas as normas e condições estabelecidas no edital e em seus anexos, bem como aos atos normativos pertinentes que já haviam sido expedidos pelo governo do Piauí. Entretanto, não era permitida a participação direta ou indireta de servidores ou dirigentes do governo estadual na execução do serviço do credenciamento, bem como no fornecimento de bens para essa finalidade.

As instituições habilitadas seriam credenciadas mediante a constatação do preenchimento dos requisitos estabelecidos no presente edital e seus anexos. Foi vedado a qualquer pessoa, física ou jurídica, representar mais de um interessado no referido credenciamento. Também foi admitido o credenciamento de instituições:

- a) em situação de falência, dissolução ou liquidação;
- b) com sociedade estrangeira não autorizada a funcionar no país;
- c) temporariamente suspensas de participar de licitações ou impedidas de contratar com a Administração ou declaradas inidôneas para licitar ou contratar com a Administração Pública, com base na Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, na Lei nº. 10.520, de 17 de julho de 2002 ou na Lei nº. 14.133, de 1º. de abril de 2021.

- d) que tenham como proprietários controladores ou diretores membros dos poderes legislativos da União, Estados ou Municípios ou que nelas exerçam funções remuneradas, conforme art. 54, II, “a”, c/c art. 29, IX, ambos da Constituição da República Federativa do Brasil;
- e) inclusas em uma das situações previstas no art. 9º. da Lei Federal nº. 8.666/93. (PIAUÍ, 2019)

O perfil dos alfabetizadores do PROAJA é apresentado no Diário Oficial do Estado do Piauí, datado de 21 de junho de 1993, na Lei no 7.497, de 20 abril de 2021, no Decreto no 19.654, de 13 de maio de 2021, na Portaria SEDUC–PI/GSE No 555/2021, na Portaria SEDUC–PI/GSE No 556/2021, na Portaria SEDUC–PI/GSE No 681/2021 e na Portaria SEDUC–PI/GSE No 682/2021.

O referido documento estabelece que os alfabetizadores a serem contratados pelas instituições privadas prestadoras de serviços educacionais devem possuir a habilitação exigida pela legislação para o exercício da docência em alfabetização, além de experiência em Educação, especialmente, em Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Assim, para atingir um bom desempenho do processo alfabetizador, a condução das atividades de alfabetização deveria ocorrer considerando as características da população atendida, a pluralidade sociocultural, as identidades e as questões geracionais, com respeito e compreensão dos saberes individuais e locais.

Nesse sentido, a composição das turmas ficou sob a responsabilidade das entidades parceiras, as quais também seriam responsáveis posteriormente pela oferta das turmas. A estratégia adotada consistia na realização de atividades de busca ativa, contato e inscrição da população maior de 18 anos analfabeta, que manifestasse interesse em comprovar sua aptidão para participar das Turmas Estaduais de Alfabetização, conforme autorizado pela Lei 7.497. De acordo com essa legislação, as entidades aprovadas deveriam seguir as orientações emitidas pela Secretaria Estadual de Educação e pelos órgãos competentes, inclusive as relacionadas à segurança sanitária em decorrência da pandemia da COVID-19.

Portanto, segundo o documento citado, as instituições prestadoras de serviços educacionais deveriam assegurar que os alfabetizadores fossem capacitados para atuar nas turmas estaduais de alfabetização, de forma a garantir que a oferta dos cursos ocorresse em conformidade com o que foi estabelecido pela Lei nº. 7.497, de 20 de abril de 2021. O público-alvo abrangeria pessoas acima de 18 anos, comprovadamente analfabetas, bem como integrantes de comunidades indígenas, quilombolas, privadas de liberdade e pessoas com deficiência.

Uma das estratégias adotadas pela Secretaria de Estado da Educação para viabilizar a participação e presença dos alunos no PROAJA foi a concessão de bolsas de estudos aos alfabetizandos como está descrito no EDITAL SEDUC-PI/GSE No: 12/2021

9.1 - Os alfabetizandos que demonstrarem insuficiência de recursos e forem atendidos em turmas estaduais de alfabetização ofertadas por instituições privadas contratadas pela Secretaria Estadual de Educação receberão bolsa de estudos composta da seguinte forma:

- a) Pagamento, a ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação diretamente às instituições e entidades privadas contratadas, pela efetiva alfabetização do beneficiário da bolsa de estudos;
- b) Oferta de apoio financeiro ao custeio das despesas decorrentes da participação nos cursos e continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos, a ser concedida diretamente pela Secretaria Estadual de Educação ao beneficiário da bolsa de estudos (PIAUÍ, 2021).

As instituições contratadas receberão a bolsa da seguinte forma:

9.3 - Às instituições contratadas será destinado exclusivamente o pagamento do valor máximo da bolsa de estudos destinada a cada alfabetizando, correspondente a R\$ 1.310,00 por aluno que, ao final do curso, esteja comprovadamente alfabetizado.

9.4 - Com base no número matrículas realizadas pelas pessoas inscritas por cada uma das instituições credenciadas, poderá(ão) ser formada(s) turma(s) estadual(is) de alfabetização e assinado contrato administrativo.

9.5 - O recebimento do valor estabelecido no item 9.3 deste edital deverá ocorrer em conformidade com a evolução da execução das turmas estaduais de alfabetização e de acordo com o número de estudantes frequentes, da seguinte forma:

- a) a primeira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização para os estudantes inscritos e já matriculados, ocorrerá a partir da assinatura do contrato de prestação de serviços educacionais e corresponderá ao percentual de 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada matrícula realizada;
- b) a segunda transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizado após o 60o dia contado do início das aulas e corresponderá ao percentual 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas;
- c) a terceira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizado após o 120o dia contado do início das aulas e corresponderá ao percentual de 20% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas.
- d) a quarta transferência corresponderá ao efetivo pagamento da instituição contratada, atenderá exclusivamente o êxito no processo de alfabetização, deverá ser realizada após a realização do Teste Diagnóstico Final e corresponderá ao percentual de 50% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais) para cada estudante cujo perfil de alfabetizado for comprovado (PIAUÍ, 2021).

Vale destacar o fato de o PROAJA apresentar, inicialmente, premissas importantes que o configuram como um programa de alfabetização realmente voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Na referida Lei nº. 7.497, de 20 de abril de 2021, o Artigo 2º cita o respeito às peculiaridades de cada alfabetizando, considerando suas características, interesses e condições de vida e de trabalho; atenção à acessibilidade e ao atendimento de pessoas com deficiência; inclusão de beneficiários integrantes de comunidades indígenas, quilombolas e pessoas privadas de liberdade; oferta dos cursos de forma adequada às condições do alfabetizando, respeitando as especificidades do território e a garantia de acesso aos cursos de alfabetização; ampliação das possibilidades de acesso, adesão e permanência dos interessados, nos cursos de alfabetização por meio da oferta bolsas de estudo; participação na oferta dos cursos, das instituições públicas e privadas, com e sem finalidade lucrativa, bem como das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical; avaliação e controle social; preparação para o prosseguimento dos estudos na Educação de Jovens e Adultos articulada com a educação profissional; introdução à cultura digital, com utilização de conteúdo que aborde o uso de diferentes linguagens, técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos e a utilização de metodologia e material didático destinado ao alfabetizando idoso, com elaboração de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização dos estudantes com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Vale ressaltar que a avaliação prevista no contexto do PROAJA consistia na identificação dos níveis de alfabetização por meio de uma avaliação dos aprendizados, aplicada pelo Departamento de Gestão de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE/FGV). As informações obtidas a partir dessa etapa eram disponibilizadas às instituições responsáveis pela execução do Programa, através do Sistema da SEDUC/PI.

Feitas as considerações preliminares sobre a estrutura organizacional e formal do PROAJA, faremos a seguir uma breve discussão sobre os programas de alfabetização de adultos no país, com o objetivo de contextualizar o PROAJA no cenário nacional e entender o caminho da atenção à alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Abordaremos a seguir os outros três programas: Mobral, Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado.

3.2 Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado em dezembro de 1967 pela Lei nº 5.379, que autorizava o Poder Executivo a instituir uma fundação de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro.

Vinculado ao Ministério da Educação, esse programa tinha o objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o Mobral se propunha a alfabetizar 11,4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda.

O Mobral se estruturava em níveis federal, estadual e municipal por meio de comissões mobilizadoras, responsáveis por viabilizar os recursos necessários, incluindo a mão de obra, e por buscar o público a ser alfabetizado.

Se de início o objetivo era alfabetizar apenas a população urbana entre 15 e 35 anos, a partir de 1974 o Mobral inclui a faixa entre 9 e 14 anos. Além disso, a atuação do projeto também se diversificou, passando a promover outros programas a partir do envolvimento das comunidades locais. Pode-se citar como exemplos o Programa de Educação Integrada (1971), Programa de Desenvolvimento Comunitário (1972), Programa Cultural (1973), Programa de Profissionalização (1974), Programa de Educação Comunitária para a Saúde (1976), Programa Tecnologia da Escassez (1977), Programa de Educação Comunitária para o Trabalho (1978), Programa de Educação do Consumidor (1979), Planejamento Familiar (1980) e Educação Pré-Escolar (1980).

Os resultados alcançados pelo Mobral sempre foram objeto de controvérsia, o que levou o programa a ser desacreditado, inclusive por aqueles a quem deveria atender. Embora a PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1974, indicasse uma proporção de analfabetos de 24%, as estatísticas apresentadas pelo próprio Mobral indicavam uma queda para 14,2%. Entretanto, o censo de 1980, confirmou as estatísticas da PNAD, revelando que as taxas de analfabetismo pouco mudaram na década de 1970. Críticos apontavam que a fundação apresentava taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo muito altas. Além disso, os métodos de ensino eram gritantemente inadequados, além de serem obsoletos, em alguns casos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura, recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser

funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. Recomendava também que a duração mínima desses programas fosse de oito meses e, depois desse período, deveriam ser desenvolvidos programas de continuação do processo educativo. No entanto, os programas do Mobral estavam longe de cumprirem essas recomendações. Em novembro de 1985, já no governo civil de José Sarney, a Fundação Mobral foi extinta.

Segundo Coelho (2010), a ampliação de seu campo de atuação e toda estrutura organizacional montada de forma a atuar em todos os municípios brasileiros, não foram suficientes para a consecução de sua meta inicial e prioritária: erradicar o analfabetismo até 1980. A pesquisadora cita os dados do Censo Demográfico do IBGE que indicam que, na década de 1970, o país apresentava uma taxa de analfabetismo de 33,6% entre a população brasileira acima de 15 anos de idade. Na década de 1980, após dez anos de atuação do Mobral, essa taxa se encontrava em 25,4% (redução de 8,2%). Esse índice estava distante das expectativas iniciais de seus organizadores, que previam uma taxa de analfabetismo abaixo dos 10% para o início da década de 1980. Em 06 de fevereiro de 1985, o Decreto n. 92.374 criou a Fundação EDUCAR para substituir o Mobral, extinto na mesma ocasião.

Conforme mencionado por Souza (2021), o referido programa objetivava atingir todo o território nacional tendo como principal meta erradicar o analfabetismo num prazo de 10 anos. Foi um programa marcado pelo imprevisto, no qual os professores não tinham formação além do ginásio e atuavam a partir de um breve treinamento, sendo suficiente apenas bom desempenho escolar. Ainda de acordo com o pesquisador, o país enfrentava um grande índice de analfabetismo, que era considerado uma “vergonha nacional”, e o que se desejava era erradicar este número em um prazo de dez anos, período estabelecido pelo Mobral, programa implantado pelos militares.

Segundo Souza (2021), com o objetivo de combater o analfabetismo que se apresentava em números elevados, no início da década de 1970, o Mobral foi reestruturado em três níveis administrativos: Mobral Central, Coordenações Estaduais e Comissões Municipais. Após essa reorganização, ocorreu uma forte descentralização de funções, e o Mobral investiu em quatro programas: Alfabetização Funcional, Educação Integrada, Mobral Cultural e o de Profissionalização. Dentre esses, destacamos o programa de Alfabetização Funcional cujo objetivo era fazer com que os sujeitos envolvidos nele desenvolvessem as técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo, de forma a corresponder às necessidades apresentadas no meio social em que viviam. As habilidades almejadas incluíam o desenvolvimento da leitura, da escrita, contar, a ampliação do vocabulário, desenvolvimento do raciocínio etc.

De acordo com Paiva, educação funcional é como

o jargão corrente nos meios técnicos ligados a educação e ao desenvolvimento social em geral, mas retirava-se qualquer vinculação prévia da alfabetização as condições socioeconômicas dentro das quais vivia o aluno (Paiva, 1987, p. 355).

Tal abordagem manifesta de maneira implícita o preconceito contra o analfabeto, como se ele fosse um ser incapaz de encontrar sua própria função. Dessa forma, após a alfabetização do indivíduo, seria de sua inteira responsabilidade encontrar sua funcionalidade, buscar melhores salários, melhores condições de vida, essas seriam as condições objetivas de tais melhorias (Ribeiro, 1997). No entanto, o programa ficou, em grande parte, apenas no âmbito do discurso, pois o que era mostrado não tinha muito vínculo com a realidade da população desfavorecida, que lutava cotidianamente para sobreviver. (Souza, 2021)

3.3 Alfabetização Solidária (PAS)

Segundo o Menezes (2001), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo de acordo com o IBGE. Esse programa possuiu o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela UNESCO, que, em 1999, lhe concedeu o prêmio de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. O principal alvo do programa foram os jovens na faixa etária de 12 a 18 anos, mas também foram aceitos adultos interessados em participar.

O pesquisador relata que tal programa procurou consolidar o modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. Até o final do ano 2000, o Alfabetização Solidária atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da Folha Online. O custo por aluno é dividido ao meio pelo MEC e pelos parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas). Em 2000, o custo mensal para a manutenção de um aluno do Programa Alfabetização Solidária era em média R\$ 34,00.

O Programa visa iniciar o processo de alfabetização e mobilizar o maior número possível de pessoas preocupadas em reduzir o analfabetismo. O PAS iniciou-se nos municípios das regiões Norte e Nordeste onde concentram-se os maiores índices de analfabetos do país, cifra que envergonha e conclama às universidades e órgãos governamentais para ações emergentes. O PAS tem como objetivo geral reduzir o analfabetismo no Brasil (Rizzotto; Pacheco, 2009, p. 31).

Ainda de acordo com Menezes (2001), os alfabetizadores do programa foram jovens bolsistas do próprio município que cursavam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental. As universidades parceiras coordenavam as atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, que eram selecionados entre os moradores do município ou em áreas onde eram montadas as salas de aula. O Alfabetização Solidária foi, como explicou o pesquisador, desenvolvido por meio de módulos com duração de seis meses: um mês, em média, para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para o curso de alfabetização nas comunidades. A infraestrutura para a realização das aulas foi fornecida pelas prefeituras locais, que forneciam também materiais como quadro e giz. Elas também colocam à disposição dos grupos as salas de aula. O Conselho da Comunidade Solidária ainda mantém os programas Capacitação Solidária e Universidade Solidária.

3.4 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

O portal do MEC informa que realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso para a cidadania e para o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes estão localizados na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Os estados, municípios e o Distrito Federal podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União (DOU).

Ainda de acordo com o Ministério da Educação, o programa tem o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, além de contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. A concepção desse projeto reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Para alcançar esses objetivos, o Brasil Alfabetizado oferece o apoio técnico e financeiro para os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Convergindo com as informações explicitadas, Machado *et al.* (2008), em sua pesquisa, sintetiza o objetivo ímpar do programa.

O Programa visou à alfabetização de jovens e adultos, que não tiveram acesso ao ensino regular; a seleção e a capacitação de alfabetizadores atuar no programa; a mobilização da sociedade no que tange à inclusão da população-alvo do programa no direito à educação, garantindo a sua efetiva inserção no mundo letrado e melhoria na qualidade de vida; a ampliação do processo de formação dos alfabetizadores, por meio do resgate de experiências em alfabetização de adultos, a fim de que os mesmos pudessem vir a elaborar e a desenvolver projetos de alfabetização orientados pela promoção dos direitos de cidadania (Machado *et al.*, 2008, p. 51).

3.5 Convergências e Especificidades dos Programas de Alfabetização

Ao tecer algumas considerações a respeito dos programas estudados acima, apresentamos quatro programas de alfabetização ao longo das últimas décadas – Mobral, PAS e PBA, de âmbito nacional, e PROAJA, uma iniciativa do governo estadual do Piauí. Embora moldados sob concepções distintas, todos esses programas possuíam um objetivo comum: resolver a questão do analfabetismo.

Apesar de serem programas iniciados em períodos diferentes, respectivamente, em 1970 e 1997, o Mobral e o PAS possuem convergências e especificidades caracterizadas pelo “combate/erradicação” do analfabetismo, bem como o vínculo com o governo federal no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas.

O programa Alfabetização Solidária, implementado em 1997, já com o país tendo consolidado o estado democrático de direito, pautou-se em um modelo de parcerias que envolveu o Conselho da Comunidade Solidária, governos estaduais e municipais, universidades e empresas. Para cumprir suas estratégias e metas, o programa em questão conta com alfabetizadores locais e parcerias com um conjunto de instituições, tanto públicas como privadas. Essa característica viabilizou sua consolidação, uma vez que muitas empresas, organizações, instituições de educação superior, pessoas físicas, prefeituras, governos estaduais e o Ministério da Educação se uniram num amplo processo de mobilização para “erradicar” o analfabetismo.

A estrutura do programa previa grandes linhas de ação, tais como a seleção e a capacitação de indivíduos, com ensino médio e/ou estudantes a partir da 8ª série do Ensino Fundamental, para atuarem como alfabetizadores no acompanhamento da implementação da proposta da universidade nos municípios. Além disso, esses indivíduos eram responsáveis pela

aplicação da avaliação e pela coleta de dados relativos aos resultados de cada módulo. Entretanto, a avaliação e a coleta nunca ocorreram de modo padronizado, o que inviabilizou a realização de análises comparativas.

De acordo com Rocha (2004), o Alfabetização Solidária pode ser entendido como uma iniciativa do poder público implementada depois de um longo período de esvaziamento de ações no âmbito da EJA, em nível federal. Esse esvaziamento ocorreu após a transformação do Movimento Brasileiro de Alfabetização em Fundação Educar, em 1985. Embora tenha mantido o quadro de funcionários do Mobral, a Fundação Educar foi reformulada e passou a ser subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. O PAS foi considerado um programa de alfabetização de massa.

3.6 Metodologia e monitoramento dos programas Mobral, PAS e PBA

O Mobral, projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, propunha alfabetizar 11,4 milhões de adultos até o ano de 1971. Esse programa era considerado “obra e braço” da ditadura militar e foi um dos mais extensos e complexos programas de educação de adultos já desenvolvidos no país. No entanto, Haddad (1991) afirma que o curso oferecido era aligeirado e não possuía fundamentação pedagógica, já que não havia tido a participação de educadores em sua elaboração. Além disso, desenvolvia um discurso carregado de preconceitos no que concerne ao aluno analfabeto. Esse programa preocupava-se em oferecer um material didático no qual a qualidade gráfica se sobrepunha ao conteúdo, ou seja, o Movimento pretendia atingir os objetivos estratégico-políticos e não os de caráter educacional como pregado em seu discurso (Prado & Neto, 2019).

Outro aspecto também enfatizado pelos mesmos autores se referia à inexistência de avaliação no Mobral, algo que foi sendo reconstituído ao longo do tempo e, no PAS, se materializou por meio do acompanhamento pedagógico das turmas por universidades públicas e privadas. Ademais, o PAS disponibilizou testes padronizados para avaliação dos aprendizados, que passaram a ser utilizados pelos alfabetizadores como ferramentas de avaliação.

Nos três programas, desde sua implementação o foco era “atender” os alunos.

Segundo Soares, alfabetização é o

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e

da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...] a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, [...] aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27, grifo do autor).

O PBA entende que a valorização do alfabetizando, considerando sua história de vida permeada de ações cotidianas, é primordial na Educação de Jovens e Adultos. Pensando neste cidadão, o processo de alfabetização no PBA tinha como premissa contemplar

[...] a escrita da língua portuguesa e a matemática a partir de uma abordagem que considere as relações das práticas cotidianas vivenciadas nos diversos contextos sociais; as práticas de leitura considerando diferentes linguagens, valorizando aspectos relacionados à diversidade cultural e, o mundo do trabalho, garantindo a apropriação de conhecimentos e direitos que contribuam para o exercício da cidadania (BRASIL, 2011, p. 9).

No PROAJA, ao contrário, em função do tempo de duração do Programa, a opção foi pela alfabetização apenas em língua portuguesa.

O PBA procurou evidenciar cinco aspectos, a saber: gestão participativa; descentralização e controle social; preocupação com a continuidade da alfabetização; transversalidade da EJA e prioridade na avaliação (UNESCO, 2006a). O intuito do programa é a erradicação do analfabetismo no Brasil, num período de oito meses. A carga horária diária é de duas horas (ou seja, dez horas-aula/semana) o que totaliza, neste caso, um mínimo de 200 horas-aula por curso. As classes de aulas devem ter de 15 a 25 alunos no máximo (Haddad, 2008).

Esse programa foi financiado com recursos repassados aos estados e municípios por meio de transferência direta. Os planos pedagógicos e o cadastramento de alfabetizadores e alfabetizandos deveriam ser aprovados para permitir a execução das ações, como a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Por intermédio de convênios ou de parcerias, organizações da sociedade civil e sistemas de ensino superior, também poderiam receber o repasse financeiro assegurado, desde que cumpridas as obrigações descritas (Haddad, 2008).

Uma das críticas feitas ao PBA se refere à falta de continuidade dos estudos, o que também não deixa de ser peculiar, pois “toda a execução e gestão pedagógica se dá no âmbito dos municípios, que ofertam o ensino fundamental e, em tese, poderiam também, ofertar turmas de continuidade dos anos iniciais para jovens, adultos e idosos. É nesse cenário que, ao menos

em tese, a alfabetização passa a ser pensada como porta de entrada para uma educação continuada, no caso a [...] a EJA” (UNESCO, 2006a, p. 15). Aqui, cabe evidenciar que o formato de parcerias e a perspectiva da alfabetização como uma porta de entrada para EJA são muito convergentes, tanto no desenho do PBA quanto no do PROAJA. O grande diferencial, como destacaremos em um capítulo específico, é a proposta de avaliação padronizada aplicada por meio de monitoramento realizado por parceria distinta das responsáveis pela gestão das turmas e de seus aprendizados.

3.7 Especificidades e semelhanças do PROAJA em relação aos demais programas de alfabetização

Em entrevista realizada por nós, um dos consultores do PROAJA explicou que a concepção do programa

já nasceu com o viés de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. Acreditava-se que esse processo poderia mudar a vida de um grupo de piauienses que viviam em extrema vulnerabilidade. Assim, o governador juntamente com o então secretário de educação acreditavam na importância da necessidade de alfabetizar as pessoas e, nesse processo de alfabetização, fortalecer a EJA (Consultor do PROAJA, 14/02/2023).

O professor entrevistado relatou que todos os programas de alfabetização, quando foram implementados, tinham como foco diminuir o índice de analfabetismo do brasileiro, que era muito alto. De acordo com as informações do pesquisador, as décadas de 50 e 60, 60% da população brasileira era analfabeta. Nesse sentido, foram realizados esforços visando diminuir esse contingente, o que, na perspectiva do educador, ainda eram insuficientes. Ele ainda nos informa que, em 2002 ou 2003, havia 14% da população brasileiras não alfabetizada. A meta era obter índices inferiores a 5%, um número que está próximo, mas ainda não foi alcançado, já que atualmente o Brasil possui 5,6% de analfabetos, conclui o entrevistado.

O educador ressalta que, à medida que se diminui a quantidade de pessoas analfabetas, o esforço tem que ser ampliado, uma vez que as pessoas estão cada vez mais distantes e nos lugares mais difíceis de serem atendidos. Para ele, todos os programas tinham um foco muito firme no processo da alfabetização e na perspectiva de que, ao alfabetizar, era possível melhorar as condições sociais das pessoas. De acordo com o professor, o sujeito alfabetizado teria mais autonomia e um acesso mais rápido ao mundo letrado, o que facilitaria a sua vida na comunidade e a sua condição de vida também, proporcionando uma remuneração melhor.

Segundo informações do nosso entrevistado, um estudo do Inep revela que o aumento da escolaridade está diretamente relacionado ao aumento gradual da remuneração dos membros da família.

De acordo com o entrevistado, inicialmente, o programa tinha muitas semelhanças com o Brasil Alfabetizado na sua primeira versão, já que era um programa de alfabetização de curta duração. Basicamente, sua execução estava sob a responsabilidade de organizações da sociedade civil, grupos que estavam muito próximo ao público não alfabetizado. O professor afirma que o desenho do projeto do Piauí seguiu um pouco essa lógica. Ele explica que tal fato é compreensível, pois, diante das dificuldades políticas e dos acordos públicos entre os governos municipal e estadual, o caminho mais rápido e mais seguro para mobilizar as pessoas seria permitir que outras instituições, com mais fluidez no território, pudessem mobilizar os estudantes. O pesquisador conclui dizendo que essa lógica era a mesma lógica encontrada em diversos outros programas de alfabetização.

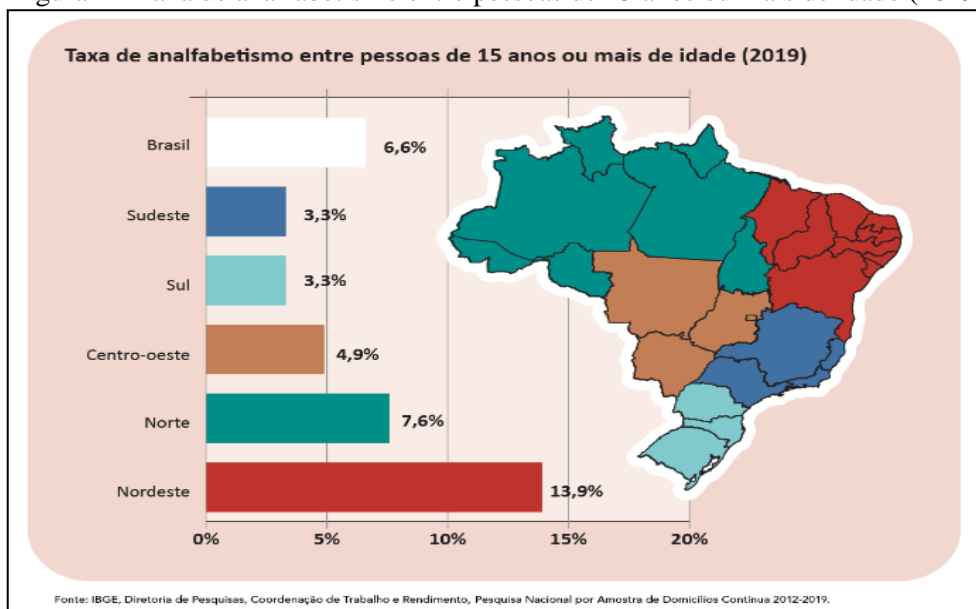
Pelo exposto, podemos dizer que os programas de alfabetização expressam um esforço para superar o analfabetismo, mas, subjacente a eles, há concepções que vão sendo ampliadas e/ou modificadas: de um mal a ser erradicado (Mobral e PAS) a um problema a ser enfrentado. A resignificação começa ainda no PAS e se consolida no PBA: a alfabetização como um direito, como reparação. Essa resignificação aparece também no PROAJA de modo bastante significativo. Entretanto, as questões referentes à continuidade de estudos de jovens, adultos e idosos, ainda não foram sanadas, e em relação à efetiva alfabetização dos participantes há, ainda, muito a avançar. Todavia, do ponto de vista do desenho da política e da identificação de aspectos preliminares a serem enfrentados, o PROAJA apresentou avanços, embora ainda apresente questões merecedoras de revisão.

3.7.1 O contexto de implementação do PROAJA no Estado do Piauí

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), a Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%) do país. Isto representava uma taxa aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte, essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. Particularmente, o estado do Piauí possuía cerca de 430 mil pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, o que representava um índice 2,5 vezes maior que a média nacional, que era de 15%, segundo o IBGE. Diante desse cenário, o programa visou promover ações voltadas

para a ampliação de oportunidades educacionais apropriadas para a população jovem, adulta e idosa, comprovadamente analfabeta.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



Fonte: IBGE; PNAD⁴.

Vejamos a Tabela 2, com a relação dos percentuais de analfabetos no estado do Piauí.

Tabela 2 - Dados com o perfil dos analfabetos no Estado do Piauí (PNAD/2019)

| Perfil | Quantidade |
|----------------------------------|------------|
| 15% Piauí (3.270.000 habitantes) | 490.500 |
| 13,5% em Teresina | 58.050 |
| 50,1% na zona rural | 215.430 |
| 48,8%: 60 anos ou mais | 209.840 |
| 20,2% entre 50 e 59 anos | 86.860 |
| 28,8%: entre 30 e 49 anos | 123.840 |
| 2,4%: entre 15 e 29 anos | 10.320 |

Fonte: PNAD Contínua Educação 2019/IBGE.

A Tabela 2 mostra a situação do analfabetismo no estado do Piauí em 2019, período que antecedeu à implementação do PROAJA. O estado possuía 3.270.000 habitantes, sendo que 15% destes eram analfabetos. Desse número, 13,5% estava na capital do estado. Embora não seja o número majoritário, chama a atenção o percentual de analfabetos com idade entre 30 e

⁴ **Fonte:** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (23012/2019). Disponível em https://pt.slideshare.net/DIAAssessoriaacadmica2/de-acordo-com-a-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domiclios-contnua-pnad-contnua2019a-taxa-deanalfabetismoentre-as-pessoas-de-15-anos-ou-mais-de66-ou-seja-h-na-atualidade-11-milhes-de-analfabetos-no-brasil-260899360?from_action=save. Acesso em: 6 abr. 2022.

49 anos de idade, 28,8%, totalizando 123.840 habitantes. Esse percentual apresenta um número bastante considerável de pessoas em idade economicamente ativa não alfabetizadas. A falta de domínio da palavra escrita e a inviabilidade de vivenciarem autonomamente práticas de letramento que envolvam a leitura faz com que essa parte da população tenha menor possibilidade de conseguir trabalho e renda, o que acaba reforçando e, não raramente, perpetuando o ciclo da pobreza, como descreveremos mais adiante.

Cabe evidenciar ainda que, de acordo com a pesquisa, essas pessoas são originárias da zona rural e, em sua maioria, são negras. A diferença entre homens e mulheres era pequena, e a maior concentração de faixas etárias estava entre 30 e mais de 60 anos.

3.8 A avaliação do PROAJA

As informações apresentadas nesta seção foram obtidas por meio de documentos oficiais, relatórios e/ou *lives*, produzidos ao longo da execução do PROAJA, além das próprias avaliações. A matriz de referência da avaliação e os perfis de alfabetização foram amplamente divulgados no interior do programa por meio de regulamentações.

O Decreto nº. 19.654, de 13 de maio de 2021, regulamenta a aptidão para a participação nas turmas de alfabetização na Seção II, que diz sobre

A Aptidão Para a Participação nas Turmas de Alfabetização

Art.5º. A aptidão para a realização de matrícula nas turmas estaduais de alfabetização ocorrerá mediante:

I-A demonstração de insuficiência de recursos;

II- Comprovação de tratar-se de pessoa analfabeta, que se dará por meio da realização de Teste Diagnóstico Inicial dos inscritos, aplicado pela Secretaria Estadual de Educação (PIAUÍ, 2021).

Como mencionado, a avaliação prevista no contexto do PROAJA objetivava identificar os níveis de alfabetização considerando o conteúdo aprendido pelos alunos. O Programa contemplou a implementação de um processo de acompanhamento e monitoramento dos aprendizados através de avaliações externas, sob a responsabilidade da SEDUC/PI, em parceria com o departamento de Gestão de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE/FGV). As informações obtidas a partir da aplicação dos testes eram disponibilizadas às instituições responsáveis pela execução do Programa, por intermédio do Sistema da SEDUC/PI.

As pesquisadoras-consultoras do DGPE/FGV⁵ definiram um modelo de avaliação com quinze questões, organizadas da seguinte forma: uma questão autodeclaratória, doze questões de múltipla escolha ou dicotômicas, nas quais buscou-se diferenciar a alternativa correta entre alternativas erradas e duas questões de escrita de palavras consideradas familiares e com padrões silábicos distintos. As questões dos testes são formuladas a fim de contemplar diferentes níveis de dificuldades: fáceis, médias e difíceis.

A partir desse modelo, foram elaborados diferentes testes, com questões comuns em relação a outros tipos de avaliações. Em tese, o teste diagnóstico inicial seria utilizado para verificar se o perfil do aluno cadastrado correspondia ao do aluno a ser atendido pelo Programa, ou seja, não alfabetizado. Assim, o diagnóstico final seria aplicado no final da formação, para verificar o perfil de alfabetização do aluno. As respostas dadas pelos alunos nesses testes eram lançadas em um sistema digital criado especificamente para o PROAJA. Após o lançamento dos dados do grupo avaliado, os resultados eram disponibilizados.

É importante destacar que o teste diagnóstico inicial e o final eram censitários, ou seja, eram aplicados a todos os sujeitos que se inscreveram no programa com o propósito de se alfabetizar. O objetivo era verificar os níveis de alfabetização dos alunos ao iniciarem em uma turma, bem como o perfil apresentado ao final do período de formação estipulado para a mesma turma.

Embora ultrapasse os limites do que se propõe este estudo, cabe mencionar que o PROAJA foi concebido com o intuito de mudar o eixo de “aluno atendido” para “aluno alfabetizado”. No entanto, fatores como a pandemia, paralizações de aulas em função de conjunturas políticas, o período previsto para execução das turmas (restrito a 4 meses), os perfis das entidades participantes e a ausência de uma formação específica no campo da alfabetização por parte da maioria dos professores, resultaram em modificações da legislação, que agora vinculava uma parte do valor individual repassado para cada aluno ao sucesso na alfabetização.

Alie-se a essas variáveis o fato de as políticas de responsabilização institucional e/ou de bonificações não serem, conforme indica a literatura, um mecanismo adequado quando o que se pretende é o aprendizado. Essa perspectiva é pensada por Machado; Alavarse (2015), que nos leva a refletir sobre a responsabilização do resultado das avaliações externas em relação à aprendizagem

⁵ O modelo de avaliação, bem como os testes e a matriz de avaliação foram elaborados por Gladys Rocha e Raquel Fontes Martins, então pesquisadoras-consultoras da área de avaliação do PROAJA, através do DGPE/FGV.

Usar os resultados das avaliações externas como *accountability* é retirar desse instrumento diagnóstico todo seu sentido pedagógico e educativo, aniquilando seu potencial de incidir positivamente no ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino (Machado; Alavarse, 2015, p. 75).

3.8.1 A delimitação dos perfis de alfabetização da avaliação do PROAJA

Considerando as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem inerentes à alfabetização, foram delineados perfis (ou níveis) de alfabetização, ancorados no entendimento de que a alfabetização envolve um *continuum* de habilidades e conhecimentos, e que os jovens, adultos ou idosos que chegam às turmas de alfabetização apresentam diferentes saberes sobre a palavra escrita.

No entanto, a progressão no domínio de habilidades de alfabetização não expressa um processo sequencial ou etapas sucessivas, mas um *continuum*, como se fossem "camadas sobrepostas" (Soares, 2018). A apropriação do sistema de escrita alfabética envolve desde o reconhecimento de letras até a consciência fonológica em suas diferentes dimensões. Esse processo também envolve o desenvolvimento de habilidades de ler e de escrever que, por sua vez, também envolvem diferentes dimensões e "camadas".

Os perfis têm o propósito de expressar diferentes níveis de alfabetização. Ao delinear um perfil para o aluno recém-alfabetizado, procurou-se contemplar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, entendendo que elas demandariam conhecimentos específicos em momentos distintos. Sobre essa questão, Rocha; Martins (2014), ao analisarem os resultados de avaliações de alfabetização realizadas em cinco edições consecutivas, explicitam que o desenvolvimento das habilidades de leitura se consolida antes e de modo bem mais expressivo em comparação com o desenvolvimento da escrita. Isso ocorre, pois a transição entre a decodificação, a atribuição de significado a palavras, frases e textos de maior extensão e complexidade, bem como a capacidade de extrair inferências a partir do texto se manifestam antes das habilidades de produção textual.

[...] Embora a codificação seja entendida como um processo inverso à decodificação, ambas demandam a capacidade de percepção dos fonemas e sua conversão em grafemas e conhecimento dos nomes das letras, entre outras habilidades. Entretanto, a produção escrita pressupõe o domínio de habilidades específicas como a delimitação de espaços em branco entre as palavras, planejamento e definição do que e do como dizer, articulação das ideias em orações em um todo coerente, expresso na interlocução num determinado gênero, no uso de elementos coesivos e vocabulário adequado, pontuação, correção ortográfica etc. Tais aspectos não são exigidos como produção no ato da leitura (Rocha; Martins, 2014, p. 996).

Os testes foram elaborados a fim de contemplar diferentes habilidades inerentes à alfabetização e propor questões com diferentes níveis de complexidade para cada habilidade. O objetivo desse enfoque era fazer com que o instrumento de avaliação pudesse identificar em que momento no contínuo de aprendizagem da alfabetização o aprendente se encontrava. As questões abrangiam áreas relativas à consciência fonológica, leitura de palavras, leitura de frases ou pequenos textos. Isso se justifica pelo fato de que o processo de alfabetização envolve e demanda atividades que abranjam esses campos. Assim, como a culminância do processo, poderemos considerar alfabetizado o aluno que é capaz de ler e recuperar o sentido de frases e outros pequenos textos, além de escrever palavras e frases compreensíveis pelo leitor, ainda que com erros ortográficos.

Para aprofundarmos mais na construção dos testes, procuramos entender melhor como foram construídas a matriz pedagógica de referência, conforme apresentado a seguir.

3.8.2 A matriz pedagógica de referência

Antes de apresentar a matriz de avaliação do PROAJA, consideramos oportuno explicitar as especificidades de uma matriz de avaliação. Uma matriz de avaliação apresenta um recorte de habilidades da matriz de ensino. Esse recorte, via de regra, procura considerar habilidades que são essenciais no contínuo da alfabetização, e que sejam passíveis de serem avaliadas no tipo de instrumento a ser produzido.

Uma matriz de ensino é muito mais ampla que uma matriz de avaliação, pois procura contemplar as habilidades a serem ensinadas e aprendidas. Por outro lado, a matriz de avaliação expressa um recorte daquilo que será avaliado.

A matriz de avaliação do PROAJA apresenta habilidades que buscam evidenciar competências consideradas essenciais à alfabetização, como a consciência fonológica, leitura e a escrita de palavras, leitura de frases e/ou outros pequenos textos.

Ao fazer o recorte, procuramos estabelecer o que é essencial dentro do que se pode avaliar num teste dessa natureza. Essas habilidades eleitas forneceram elementos para pensar os perfis de alfabetização.

Como não há uma matriz específica para atender ao segmento atendido pelo PROAJA, a matriz foi elaborada considerando, inicialmente, matrizes de avaliação de outros programas de avaliação da alfabetização nos quais essas pesquisadoras já haviam atuado, como Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Alfabetiza Rio (RJ), PROALFA (MG),

PAEBES-Alfa (ES) e Prova São Paulo 2º ano. Também foram utilizadas as matrizes de avaliação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), essas delineadas especificamente para alfabetizando de turmas destinadas a jovens, adultos e idosos.

A Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA/PI apresenta as habilidades (H1, H2, H3...) baseados no eixo de conhecimento denominado Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura. A seguir reproduzimos a Matriz Pedagógica de Referência de Avaliação do PROAJA e suas habilidades, propostas por Rocha e Fontes-Martins (2021).

Quadro 2 - Matriz Pedagógica de Referência de Avaliação do PROAJA/PI

H1. Identificar letras do alfabeto.

Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente.
Identificar uma ou mais letras no contexto de uma palavra.

H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

Distinguir letras de outros números ou símbolos.

H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.

Reconhecer diferentes formas de traçar uma mesma letra, a partir de uma palavra ou texto.

H4. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica).

Identificar o número de sílabas de palavras dissílabas, sejam elas oxítonas ou paroxítonas.
Identificar o número de sílabas de palavras trissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.
Identificar o número de sílabas de palavras polissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.
Reconhecer monossílabos como palavras formadas por uma única sílaba.

H5. Reconhecer sílabas (consciência silábica)

Identificar sílabas padrão (consoante/vogal - CV) no início de palavras.
Identificar sílaba (consoante/vogal/consoante - CVC) no início de palavras.
Identificar sílaba (consoante/consoante/vogal - CCV) no início de palavras.
Identificar sílaba (vogal/consoante - VC) no início de palavras.
Identificar sílaba formada apenas por uma vogal - V no início de palavras.
Identificar sílaba formada por ditongo no início de palavras.
Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba.
Identificar sílaba CV no meio de palavras trissílabas.
Identificar o valor sonoro de uma sílaba (inicial, medial ou final) em que não haja correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema (o fonema /s/ e as letras, ss, c, ç, etc., por exemplo).

H6. Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).

Identificar palavras iniciadas por um mesmo fonema.
Identificar uma palavra que se diferencia de outras por apenas um fonema (som).

H7. Ler palavras silenciosamente.

Ler palavra formada somente por sílaba padrão Consoante/Vogal - CV.
Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Vogal/Consoante - CVC.
Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Consoante/Vogal - CCV.

Ler palavra iniciada por sílaba Vogal/Consoante - VC.
Ler palavra iniciada por sílaba constituída de apenas uma Vogal - V.
Ler palavras com ditongo (nasal ou oral) em qualquer posição, inclusive em monossílabos.

H8. Escrever palavras.

Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal - CV.
Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante - CVC.
Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal - CCV.
Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante - VC.
Escrever palavras com sílaba Vogal - V.
Escrever palavras que tenham ditongo.

H9. Ler frases e outros pequenos textos, localizando informações explícitas contida neles.

Localizar uma informação explícita em frase curta de padrão sintático simples (Sujeito/Verbo/Objeto).
Localizar uma informação explícita em frase longa de padrão sintático (e silábico) complexo.
Localizar uma informação explícita em textos curtos de gêneros diversos (cartaz, notícia, instrução, anúncio, fragmento de entrevista, conto ou reportagem etc.).

H10. Identificar assunto de frases e outros pequenos textos.

Identificar assunto de uma frase.
Identificar assunto de pequenos textos, sem o apoio de imagens.
Identificar assunto de textos de extensão mediana de linhas, com o apoio de imagens.

H11. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, a partir de seu tema/assunto.

H12. Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.

Localizar informações explícitas em textos médios ou longos.
Localizar informações explícitas, em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.).

Fonte: Edital SEDUC – PI / GSE: nº. 12 / 2021.

De acordo com a SEDUC/PI, a partir de seus consultores, a Matriz Pedagógica de Referência de Avaliação do PROAJA tem um recorte muito bem sustentado na literatura e está alinhada com os programas de avaliação da alfabetização em curso no país, no que tange às habilidades que são essenciais à alfabetização.

Essas habilidades buscam abranger um *continuum* com habilidades mais significativas na “apropriação do sistema de escrita”, englobando desde o reconhecimento de letras do alfabeto até outras habilidades mais avançadas, como o reconhecimento de sílabas e palavras, escrita de palavras, leitura de frases e pequenos textos. Nesse sentido, essa matriz trabalha com um perfil de aluno que seja capaz de ler e compreender frases e outros pequenos textos, não textos artificiais, mas aqueles que circulam na vida social. Do ponto de vista da escrita, está a escrita de palavras.

Para acompanhar o processo de alfabetização dos aprendentes do PROAJA, foram realizadas avaliações em larga escala, utilizando a Matriz Pedagógica de Referência para a formulação dos testes. Por ser um fator diferencial no programa, a avaliação foi nosso objeto de estudo. A seguir, apresentaremos uma breve explicação do papel da avaliação no processo educacional do Brasil, e descreveremos sobre os perfis de alfabetização do PROAJA.

3.8.3 Os testes diagnósticos

O Teste Diagnóstico Inicial foi elaborado para ser aplicado na formação das turmas, a fim de identificar o perfil do aluno cadastrado para participar do Programa. Além disso, esse Teste Final visava identificar o perfil de alfabetização do aluno. No escopo inicial do Programa, esses dois testes eram censitários. Foi elaborado um modelo único de teste, com questões do mesmo tipo e grau de dificuldade similar nos diferentes testes. Havia ainda questões comuns entre os testes.

Ademais, havia a proposta de aplicação de um Teste Intermediário, que se pretendia aplicar no meio do processo de alfabetização, inicialmente definido em oito meses, a fim de ter informações de percurso. Esse monitoramento teria caráter amostral, sendo aplicado para cerca de 20% dos alunos do Programa. Porém, as consequências da pandemia, juntamente com a redução do tempo de execução das turmas, inviabilizaram essa abordagem dentro do escopo inicialmente previsto.

Os Testes Diagnósticos foram produzidos com base na Matriz Pedagógica de Avaliação do PROAJA. Nessa matriz, o eixo da Apropriação do Sistema de Escrita apresenta desde habilidades elementares, como a identificação de letras do alfabeto, até habilidades relativas à consciência fonológica, como a de reconhecer sílabas. Além disso, abarca habilidades mais complexas, como a de ler palavras silenciosamente e a de escrever palavras. Já no eixo da Leitura, destaca-se a habilidade da leitura de palavras e pequenos textos, além da localização de informações explícitas contidas no texto. Essa última está relacionada com o aluno alfabetizado.

Nos testes do PROAJA, nas questões fechadas – também chamadas de múltipla escolha ou dicotômicas – solicitava-se aos alunos que identificassem aquela que consideravam a alternativa correta entre as demais. Nas questões abertas para a escrita de palavras – também denominadas questões de resposta construída ou politômicas – há uma escala bastante intuitiva de possibilidades de respostas, que considera desde as menos até as mais corretas.

Cabe ressaltar que, na produção dos testes, buscou-se, de forma presumida, considerar os níveis de dificuldades das questões. Assim, há questões que apresentam um nível de dificuldade menor, questões de média dificuldade e questões mais difíceis. Além disso, a organização das questões dos testes seguiu uma ordem crescente de dificuldade – das mais fáceis até as mais complexas – em cada caderno de teste. Em linhas gerais, os testes apresentam 1 questão autodeclaratória, que visa avaliar as percepções do respondente sobre sua palavra escrita, considerando três dimensões sobre reconhecimento de letras, palavras, sílabas e a escrita do próprio nome; 12 questões de múltipla escolha com resposta única e 2 questões de respostas construídas em que se solicita ao participante que escreva palavras.

A seguir, o Quadro 3 apresenta as habilidades passíveis de serem trabalhadas em cada questão dos três Testes Diagnósticos, que são as mesmas nos três modelos:

Quadro 3- Habilidades requeridas por questão nos Testes Diagnósticos

| Questão | Habilidades |
|----------------|---|
| 1 | H1. Identificar letras do alfabeto. H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras. |
| 2 a 6 | H4. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica). H5. Reconhecer sílabas (consciência silábica) H6. Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). |
| 7 a 11 | H7. Ler palavras silenciosamente. H9. Ler frases e outros pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles. H10. Identificar assunto de frases e outros pequenos textos. H11. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos. H12. Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados. |
| 12 e 13 | H10. Identificar assunto de frases e outros pequenos textos. H10. Identificar assunto de uma frase. H10. Identificar assunto de pequenos textos, sem o apoio de imagens. |
| 14 e 15 | H8. Escrever palavras. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dois cadernos apresentam 15 questões. Entretanto, o caderno do aplicador, além das instruções necessárias à aplicação, trazia também orientações e comandos para garantir as condições equitativas para realização dos testes. A possibilidade de trabalhar com informações

integradas e compará-las será garantida somente se as estratégias para a obtenção dessas informações forem muito similares. Nesse sentido, é importante que os critérios sejam universalizados na aplicação para que os alunos realizem os testes em condições equitativas, independentemente da localização ou do aplicador.

A primeira questão, como mencionado anteriormente, teve um caráter autodeclaratório, para que o candidato ao programa pudesse não apenas identificar a si mesmo, mas também demonstrar habilidades na língua escrita, como reconhecer os diferentes tipos de letras, bem como diferenciá-los de outros símbolos gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

As questões de 2 a 6 tinham o objetivo de identificar o nível de consciência fonológica do aprendente. Na habilidade H7, “Ler palavras silenciosamente”, houve a preocupação de incluir palavras com diferentes graus de dificuldade, com sílabas CV, além de sílabas mais complexas. Na habilidade H9, “Ler frases e outros pequenos textos”, foi solicitada a interpretação de um ditado popular.

As questões de 7 a 11 verificaram as habilidades relacionadas à leitura de palavras. Já as questões 12 e 13 focalizaram a leitura de frases e pequenos textos, o que as diferencia das questões anteriores. Por exemplo, a leitura de ditados populares exige inferência. Embora sejam simples e adequados ao leitor, esses textos requerem uma capacidade de ler e compreender o que está sendo dito. Essa atividade é muito mais complexa que a leitura de uma palavra. Por fim, as duas últimas questões, 14 e 15, observaram as habilidades já desenvolvidas da escrita pelo aprendente.

Para a aplicação dos testes foram realizados momentos formativos. Isso se deve ao fato de que esse tipo de aplicação, destinada a alunos jovens, adultos e idosos, não deve ser infantilizada e tampouco presumir um sujeito-leitor autônomo, com experiência na produção de respostas condizentes com esse tipo de avaliação.

Quanto à estrutura dos testes, foram elaborados dois cadernos de aplicação: o caderno do participante e o caderno do aplicador, que possui instruções específicas para a aplicação. Esse formato é muito semelhante com os primeiros modelos de avaliação da alfabetização que foram construídos no Brasil.

O caderno do aplicador apresenta símbolos que visam auxiliar o aluno na execução do seu trabalho. O desenho de um megafone significa que o enunciado deve ser lido. O ponto de exclamação é para ajudar o aplicador a se lembrar de algo importante que ele não deve esquecer durante a aplicação. Já o caderno do aluno apresenta apenas as questões que ele precisa responder, as imagens, os textos e as alternativas de resposta. Também há a presença de texto

com marcas de oralidade. Vejamos a seguir, a reprodução da Questão Exemplo proposta ao aluno antes de que ele comece a responder as questões do teste propriamente dito:

QUESTÃO EXEMPLO – Apresentação no Caderno do Aplicador


| | |
|---|---|
|  | <p>Risque o quadrinho que mostra uma placa que apresenta somente letras. - Atenção: cada questão tem apenas uma única resposta.</p> |
|---|---|

Figura 2 - Exemplo de questão do teste do aplicador

| | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> |  | <input type="checkbox"/> |  |
| <input type="checkbox"/> |  | <input type="checkbox"/> |  |

Fonte: Material elaborado pelo pesquisador.

QUESTÃO EXEMPLO – Apresentação no Caderno do Participante

Figura 3 - Exemplo de questão do teste do participante

| | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> |  | <input type="checkbox"/> |  |
| <input type="checkbox"/> |  | <input type="checkbox"/> |  |

Fonte: Material elaborado pelo pesquisador.

Note-se que as alternativas são “lidas” na correção de acordo com seu sentido da leitura [A] Placa “Lombada; [B] Pare e assim sucessivamente.

Abaixo, apresentamos a reprodução de um exemplo de questão de escrita, em que se solicitava que o aluno escrevesse uma palavra. Este exemplo mostra as versões do caderno do participante e do aplicador, o qual contém a chave de correção.

CADERNO DO APLICADOR**TESTE 1**

Figura 4 - Exemplo de questão do teste do aplicador



Atenção Aplicador: A chave de correção apresentada, abaixo dos itens 14 e 15, será utilizada por você, para o lançamento das respostas dadas por cada aluno no teste.

Questão 14

Escreva, como souber, o nome do animal.



Pixabay, 1421167/

-
- A) A palavra foi escrita sem erros ortográficos.
- B) Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada.
- C) Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada.
- D) Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível.

Questão 15

Observe a imagem: prato. Escreva, como souber, o nome da imagem.



- A) A palavra foi escrita sem erros ortográficos.
- B) Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada.
- C) Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada.
- D) Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível.

Fonte: Material elaborado pelo pesquisador. (Questões 14-15).

Como mencionado anteriormente, a matriz de avaliação do PROAJA apresenta habilidades consideradas essenciais à alfabetização. A chave de correção dessa matriz é bem intuitiva, o que faz com que diferentes atores, após uma formação, possam utilizá-la na correção dos testes.

Considerando que o sistema de escrita alfabética é como um sistema notacional, ou seja, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, que envolve as habilidades perceptivas e motoras fundamentais para sua execução, Morais (2012) discute a necessidade de sistematização do ensino da palavra escrita, cuja aprendizagem não é automática, mas um processo sistematizado. O autor condensa o que considera as habilidades necessárias à alfabetização. Para essa finalidade, o pesquisador criou o Quadro 4 em que explicita cada uma delas. Essas informações nos auxiliaram na compreensão das chaves de correção apresentadas pelas pesquisadoras-consultoras. Por esse motivo, consideramos oportuno reproduzi-las. Como os sujeitos aos quais as chaves de correção se destinam são adultos, excluimos aquelas habilidades que consideramos não pertinentes ao público da EJA.

Quadro 4 - Propriedade do Sistema de Escrita Alfabética

Propriedade do Sistema de Escrita Alfabética

3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: MORAIS (2012, p.10).

As propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mostradas no Quadro 4, auxiliam o professor a planejar a mediação na aprendizagem do aluno, selecionando atividades de acordo com o que se pretende avançar. Tal recurso é muito importante, portanto, para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

Tendo em vista que o processo de compreensão, assimilação e apropriação da escrita e do sistema alfabético acontece de forma gradativa, é necessário reconhecer que tal processo demanda várias habilidades motoras e cognitivas. O aluno deve dominar a relação som-grafia, para que aprenda a ler e a escrever. Assim, é preciso que ele passe pelos níveis desse aprendizado para que seu desenvolvimento ocorra significativamente. No entanto, vale destacar que cada aluno possui seu próprio tempo de aprendizagem durante esse processo.

A língua portuguesa, assim como as outras línguas são constituídas e regidas por normas que determinam o que é certo ou “errado” durante o ato de escrever, ou seja, a variante culta da língua se sobrepõe às outras.

Cabe ressaltar que, para esse momento da qualificação, serão apresentados apenas os dados consolidados dos testes iniciais. Para este estudo serão focalizadas as duas questões de escrita. É importante destacar ainda que o teste diagnóstico inicial possui uma característica universal, ou seja, é aplicado para todos os alunos que se inscreveram no programa com o intuito de serem alfabetizados. O objetivo é verificar os conhecimentos prévios ou até mesmo já consolidados, além de identificar se o jovem ou adulto/idoso que se candidatou ao programa precisa de intervenções sistemáticas no âmbito da alfabetização. Esse teste teria, assim, a função de auxiliar esse delineamento de pontos de partida dos processos de ensino.

De acordo com Rocha; Fontes-Martins (2014), os itens que avaliam a escrita podem utilizar alguns recursos diferentes. Nesse sentido, as autoras apresentam duas estratégias, sendo elas:

[1] a estratégia de apresentar apenas figuras referentes às palavras que os alfabetizados deverão escrever sem que essas palavras ocorram no enunciado do item, que focaliza o estímulo visual e propõe uma situação na qual o aluno

não pode retomar, durante a escrita, o desenho, cujo nome precisa ser escrito, e [2] itens em que a palavra a ser registrada pelo aluno é ditada para ele pelo aplicador do teste, com foco no estímulo auditivo e no qual a interferência da oralidade é marcada pelas pronúncias do aplicador e do aluno. A opção pela utilização desses dois tipos de itens deve-se ao fato de os estudos indicarem que esses diferentes estímulos subjacentes aos modos de proposição da escrita de palavras interferem de modo distinto na resposta produzida pelo aluno e relaciona-se a um conjunto de variáveis que vão desde o grau de familiaridade com a palavra, sua variação dialetal em dada comunidade até o reconhecimento da imagem, entre outros aspectos. (Rocha; Fontes-Martins, 2014, p. 986)

Assim como se verifica em relação às demais questões, no caderno do aluno não há enunciados. Estes só aparecem no caderno do professor. O aluno só tem acesso às figuras que se referem às palavras a serem avaliadas. Rocha; Fontes-Martins (2014), destacam que em avaliações que contenham escrita de palavras com apoio de imagens, a seleção destas deve ser adequada, nítida e com o contorno bem definido para que focalizem apenas as palavras a serem avaliadas. Por meio do caderno do aplicador, é possível verificar o comando das questões e a instrução para a aplicação do teste. Essas informações são exclusivas para o aplicador. A chave de correções também deve ser assinalada apenas pelo aplicador, depois que o candidato entregasse o teste.

Os aplicadores passaram por um curso de formação para a aplicação dos testes, no qual foram instruídos e orientados minuciosamente a respeito de cada detalhe das etapas de aplicação, da preparação até a conclusão. Como resultado desse processo, foi produzido o caderno específico para o aplicador com todas as orientações a serem seguidas, além de uma orientação para o participante.

Após aplicação, os testes passaram pelo processo de correção que, no caso de questões abertas, seguia chaves de correção. As questões abertas de escrita do PROAJA apresentam uma chave de correção única que será apresentada abaixo. Depois da correção e processamento dos resultados em uma plataforma digital específica do programa para registro desses dados, é realizada a análise pedagógica por uma equipe de especialistas da área. Posteriormente, serão elaborados relatórios que servirão de devolutiva para o sistema de ensino e para as instituições avaliadas.

Ademais, essas avaliações em larga escala visam avaliar a entrada dos alunos e garantir a implementação do programa, bem como a efetivação e consolidação da alfabetização. O material gerado servirá como subsídio para futuros estudos e pesquisas. Para proceder à análise, serão considerados os acertos e os desvios ortográficos encontrados nos testes. Esses dados serão tratados e discutidos.

Explicitada a construção e organização dos testes, passamos a abordar os perfis de alfabetização delineados.

CAPÍTULO 4 – DISCUSÃO E ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA

A entrevista, de caráter narrativo, foi realizada junto a um gestor de programas de alfabetização de jovens e adultos. Geógrafo de formação, com mestrado em geografia agrária, a inserção desse profissional no mundo rural deveu-se ao seu vasto conhecimento a respeito do dia a dia das pessoas do campo, o que facilitou sua comunicação nesse meio.

Esse fator foi determinante para trabalhar com os programas de alfabetização de jovens e adultos, porque não basta apenas trabalhar com educação, é necessário também entender o ser humano com quem se trabalha e toda a construção da história de vida dele. Tais programas almejavam também a educação de jovens e adultos no sentido de formação continuada, algo bem mais amplo, como ele nos explica em sua entrevista.

O profissional possui ampla experiência a nível nacional na gestão de programas de grande porte, como Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado, estando a frente de todo o processo de implementação e execução dos programas. Logo abaixo pontuamos o que consideramos mais relevante entre os assuntos tratados durante a entrevista. A íntegra do texto encontra-se em anexo.

4.1 Informações específicas sobre o Brasil Alfabetizado

Na entrevista, o gestor nos descreve como foi sua trajetória como gestor do programa Brasil Alfabetizado. Ele chegou à gerência do programa no segundo ano de implementação da Educação de Jovens e Adultos e começou a implementar o Brasil Alfabetizado em Recife/PE. Relata-nos que esse começou como um programa no gabinete da Presidência da República, para depois seguir para o MEC. Segundo o professor, o desenho do projeto foi mudando ao longo do tempo. Acredita que na época havia por volta de 10 mil estudantes, que era a meta estabelecida pelo Ministério, de acordo com o número de pessoas não alfabetizadas apontado pelo censo de 2000.

Em 2006, fizeram uma grande formatura do Brasil Alfabetizado.

O caminho que encontramos foi fazer todas as parcerias que o MEC disponibilizava. A determinação da secretária era: “o melhor cartão nosso é fazer bem-feito”. Nesse sentido, fazíamos as ações de uma forma muito criteriosa, e foi aí que eu aprendi a trabalhar com esses grandes sistemas (Gestor entrevistado).

O professor relata que enquanto gestor, a equipe em que trabalhava compreendia que somente alfabetizar não era suficiente e tinham a consciência de que esse processo de alfabetização necessitaria de um período mais longo que o de 10 meses a 1 ano, proposto pelo Brasil Alfabetizado, no seu início. O caminho que encontraram, portanto, foi o de pavimentar uma passagem imediata e contínua para a Educação de Jovens e Adultos. Criaram, assim, uma esteira de passagem: as pessoas entravam no Brasil Alfabetizado e suas matrículas já eram articuladas no sistema do Inep, para que elas pudessem ter oportunidade. Segue a fala do professor:

Nós compreendíamos que somente alfabetizar não era suficiente. Tínhamos a consciência de que esse processo de alfabetização é mais longo que o período de 10 meses a 1 ano, proposto pelo Brasil Alfabetizado, no seu início (Gestor entrevistado).

Como a Educação de Jovens e Adultos não tinha um período único de matrícula, os estudantes eram matriculados à medida em que as turmas eram concluídas. Em seguida, já era realizado o cadastro no censo. Dessa forma, os discentes já tinham a garantia dessa continuidade proposta pela própria Secretaria de Educação Estadual.

Na solenidade, era entregue ao formando um diploma de conclusão de alfabetização cujo verso trazia uma pré-matrícula na escola próxima da casa dele, ou de onde ele fazia o processo de alfabetização, para facilitar essa continuidade. Além disso, esse estudante recebia também farda, mochila, e todo material a que tinha direito qualquer outro estudante da rede pública municipal.

O ministro daquela gestão percebeu que essa articulação era um bom exemplo para o país e convidou a equipe para ir ao Ministério da Educação coordenar o programa Brasil Alfabetizado, do qual nosso entrevistado foi coordenador de 2007 a 2011. Tal programa atingiu mais de um milhão de pessoas.

O Brasil Alfabetizado era um programa de diminuição das desigualdades que levava em consideração quatro grandes ações: uma era o fortalecimento da agricultura familiar; outra era um sub-registro civil; uma terceira era a mortalidade infantil e a quarta era alfabetização. O professor acreditava que se conseguissem realizar os objetivos previstos no plano, diminuiríamos as desigualdades regionais (Gestor entrevistado).

A forma como esse programa foi conduzido vai ao encontro com o que afirma Freire (1999) sobre a necessidade de o homem participar do seu próprio processo, não sendo um mero expectador.

contradizem a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, que fazem de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo, um homem convertido em expectador do próprio processo, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais criam para eles (Freire, 1999, p. 52).

Nesse sentido, contemplamos o verdadeiro significado de solidariedade e não de assistencialismo, como afirma Freire (2002, p. 36), que alerta para a necessidade de compreensão de que “solidarizar-se com o outro é mais do que prestar assistência, é criar condições efetivas para que o sujeito saia da sua condição de dependência”.

O gestor relata que posteriormente foi criado “Os territórios de cidadania”, projeto que levava para um território de alta vulnerabilidade social uma série de programas do governo federal. Essa articulação de programas, segundo o professor, era “fabulosa”, porque os setores do serviço público têm dificuldade em trabalhar de maneira articulada. Ele também nos relata que, quando surgiu, o Brasil Alfabetizado era quase uma continuação do Alfabetização Solidária, com a diferença de que o primeiro era agora gerado pelo MEC e não mais por uma ONG.

Observamos as tentativas dos governos em cada momento político, com suas concepções buscando alternativas para solucionar a questão do analfabetismo no país. Ainda se apropriando da importância não só da alfabetização de jovens e adultos como da educação de jovens e adultos.

4.2 Relações entre o desenho do PROAJA e o desenho do Brasil Alfabetizado

De acordo com o entrevistado, os maiores percentuais de analfabetismo se encontram nas áreas rurais. O Brasil Alfabetizado atingiu mais de um milhão de pessoas e o PROAJA, que é o foco maior do nosso estudo, 215 mil pessoas. São números muito grandes em um país de igual magnitude.

A partir da narrativa do professor, percebe-se que as semelhanças entre esses dois programas são enormes. Como gestor, ele teve a oportunidade de estar no PROAJA desde seu desenho inicial. Um fato que o impressionou muito foi a clareza do governador do estado do Piauí em compreender a importância da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, que, na verdade, não era só alfabetização. O PROAJA já nasceu com o viés de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e como esse processo poderia mudar a vida de um grupo de piauienses que vivia em extrema vulnerabilidade.

O governador do Piauí compreendia muito bem que o nível de renda de uma família poderia melhorar caso seus membros, principalmente as mulheres, fossem melhores escolarizados. Segundo o professor, o governador dizia:

a gente precisa alfabetizar essas pessoas, precisa garantir depois que elas tenham continuidade. A gente precisa fazer com que elas tenham acesso a uma iniciação profissional que enxergue o mundo do trabalho (Gestor entrevistado).

O governador tinha muita clareza de que era esse o caminho necessário para diminuir as desigualdades dentro do Piauí. De acordo com o entrevistado, em 2014 o Brasil tinha 75 milhões de pessoas sem a formação do Ensino Fundamental, 54 milhões não tinham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Piauí trazia a maior taxa de analfabetismo do país. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos era estratégica para a diminuição das desigualdades no estado. Como esclarece o gestor entrevistado

À medida em que se diminui a quantidade de pessoas [analfabetas], o esforço tem que ser ampliado. Por isso a minha ideia era dizer “bota 100 milhões”. Temos que fazer um esforço maior. As pessoas estão cada vez mais distantes e nos lugares mais difíceis de serem atendidos. Todos os programas tinham esse viés, um foco muito firme no processo da alfabetização e na perspectiva de que, ao alfabetizar, era possível melhorar as condições sociais da pessoa. Elas teriam mais autonomia, teriam acesso mais rápido ao mundo letrado, o que facilitaria a sua vida na comunidade e a sua condição de vida também. Elas deveriam ter uma remuneração melhor. Há um estudo, não sei se é do Inep, que mostra que cada ano de escolaridade melhora em tantos por cento o nível de remuneração dos membros da família. E isso, no caso da mulher é muito significativo, porque boa parte das nossas famílias são geridas por mulheres. O governador do Piauí tinha essa clareza. e ele queria a construção de um programa que trabalhasse nessa perspectiva. A Fundação Getúlio Vargas, que encampou esse desafio, convidou algumas pessoas que tinham passado por esse processo de alfabetização no país para desenhar o programa na perspectiva que o governador pensava. Sentamos e fomos construindo essas ações (Gestor entrevistado).

O professor nos conta que todos os programas de alfabetização tiveram inícios bastante semelhantes. O foco era diminuir o índice de analfabetismo do brasileiro, que era muito alto. Nas décadas de 50 e 60, 60% da população brasileira era analfabeta, e esses esforços têm diminuído esse contingente. Mas ainda era insuficiente. Em 2002 ou 2003, tínhamos 14% da população brasileira não alfabetizada. A meta era chegar abaixo de 5%.

Constatou-se, então, que seria necessário um esforço maior, pois as pessoas estão cada vez mais distantes e nos lugares mais difíceis de serem atendidos. Todos os programas tinham

um foco muito firme no processo da alfabetização e na perspectiva de que, ao alfabetizar, era possível melhorar as condições sociais das pessoas. Assim, os assistidos por esses programas teriam mais autonomia e um acesso mais rápido ao mundo letrado, o que facilitaria a sua vida na comunidade, sua condição de vida e proporcionaria uma remuneração melhor.

Esses programas nos levam a acreditar em uma mudança de perspectiva de vida para o alfabetizando. Muitas vezes o analfabeto não dimensiona que o acesso ao mundo letrado é um direito e que deve ser respeitado e garantido (Rocha, 2004).

Segundo o professor, um estudo do Inep mostra que cada ano de escolaridade melhora de forma progressiva o nível de remuneração dos membros da família. E isso, no caso das mulheres, é muito significativo, porque boa parte das famílias brasileiras são geridas por elas. Podemos comprovar a citação do gestor ao revisarmos um estudo realizado pelo IBGE em 2021, que relata a ascensão da renda de uma pessoa mediante o aumento dos anos de estudo, chegando a uma média da ordem de quatro vezes o salário-mínimo no grupo formado por aqueles com 16 anos ou mais de escolaridade. Como é demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 3 - Rendimento Domiciliar Per Capita X Nível de Instrução, 2021

| Tabela 2.10 - Rendimento domiciliar per capita médio e mediano, por sexo e cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil - 2021 | | | | | | |
|---|--|--------------|--------------|------------|------------|----------------|
| Nível de instrução (1) | Rendimento domiciliar per capita (R\$) | | | | | |
| | Sexo | | Cor ou raça | | | |
| | Homem | Mulher | Branca | Parda | Preta | Preta ou parda |
| | Rendimento médio | | | | | |
| Total | 1 393 | 1 315 | 1 866 | 945 | 965 | 949 |
| Sem instrução ou fundamental incompleto | 850 | 869 | 1 081 | 729 | 751 | 733 |
| Ensino fundamental completo ou médio incompleto | 1 000 | 893 | 1 234 | 766 | 780 | 768 |
| Ensino médio completo ou superior incompleto | 1 424 | 1 228 | 1 664 | 1 046 | 1 026 | 1 042 |
| Ensino superior completo | 3 928 | 3 154 | 4 017 | 2 532 | 2 311 | 2 492 |
| | Rendimento mediano | | | | | |
| Total | 831 | 789 | 1 106 | 627 | 680 | 637 |
| Sem instrução ou fundamental incompleto | 687 | 706 | 934 | 575 | 607 | 579 |
| Ensino fundamental completo ou médio incompleto | 726 | 608 | 880 | 558 | 592 | 566 |
| Ensino médio completo ou superior incompleto | 1 036 | 860 | 1 155 | 775 | 797 | 779 |
| Ensino superior completo | 2 562 | 2 026 | 2 579 | 1 708 | 1 612 | 1 684 |
| Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021, acumulado de quintas visitas. | | | | | | |
| Notas: Excluídas as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico. | | | | | | |
| Rendimentos deflacionados para reais médios de 2021. | | | | | | |
| (1) Excluídas pessoas com menos de 5 anos de idade na desagregação. O total inclui estas pessoas. | | | | | | |

Fonte: Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Em concordância com o entrevistado, a estatística nos mostra que o “perverso círculo vicioso” se fecha na dependência da escolaridade de uma criança ou um jovem com a renda domiciliar.

Amparados por essa lógica, fazemos o exercício para compreender que não só o analfabetismo diminui o potencial de melhoria da renda familiar, da produtividade econômica

e social, como também a baixa rentabilidade econômica prejudica a permanência do sujeito na vida escolar, que, muitas vezes, tem que priorizar a sobrevivência em prejuízo do estudo.

De acordo com o gestor, o governador do Piauí tinha essa clareza e queria a construção de um programa que trabalhasse nessa perspectiva. A Fundação Getúlio Vargas, que encampou esse desafio, convidou algumas pessoas com experiência em processo de alfabetização no país para desenhar o programa na perspectiva que o governador pensava. Assim, juntos, foram construindo essas ações.

Ele nos relata que, no início, o programa ficou muito parecido com o Brasil Alfabetizado na sua primeira versão, que era um programa de alfabetização de curta duração, realizado, basicamente, por organizações da sociedade civil, grupos que estavam muito próximo ao público não alfabetizado. O desenho do projeto do Piauí seguiu um pouco essa lógica também. O que é compreensível, porque, diante das dificuldades políticas e dos acordos públicos entre governo municipal e estadual, o caminho mais rápido e mais seguro para mobilizar as pessoas seria permitir que outras instituições, com mais fluidez no território, pudessem mobilizar esses estudantes. Essa lógica é a mesma que encontramos em diversos outros programas de alfabetização.

Esse foi um passo importante quando buscamos respaldo na literatura apresentada nesta pesquisa, para entender como os executores muitas vezes tem uma “leitura” neutra da realidade. Tal “esforço” nos leva a observar o empenho dos coordenadores para que de fato o índice de analfabetismo seja reduzido, sem culpar o alfabetizando, mas responsabilizando-se por proporcionar condições para que o sujeito consiga se alfabetizar. Rocha (2004) nos fala

O discurso dos executores, embora não possa ser entendido como representativo da visão das instituições de ensino superior, mesmo porque não há, como se tem observado, um único modo de conceber alfabetização e analfabetismo, de certo modo amplia a visão, de certa forma estereotipada e preconceituosa que os propositores e, algumas vezes, o próprio aluno, têm do analfabetismo. No caso específico dos executores, há, muitas vezes, uma “leitura” aparentemente neutra da realidade, que negligencia referências ideológicas, econômicas e sociais que estruturam a realidade, inviabilizando o acesso ao letramento; uma leitura que parece desconsiderar, a exemplo do que afirma Rama (1985, p. 33-39) que “a ordem dos signos imprimiu sua potencialidade sobre o real, fixou marcas vigorosas, que subsistem e ganham primazia por circunstâncias históricas, sociais e materiais” (Rocha, 2004, p. 73).

4.3 Semelhanças entre os programas Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado e PROAJA

De acordo com o entrevistado, o programa Brasil Alfabetizado apresentava semelhanças significativas com o Alfabetização Solidária, constituindo, de fato, uma continuidade, porém sem a participação de uma Organização não governamental (ONG). A sua concepção passou a ser desenvolvida no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

O Alfabetização Solidária passava o recurso para a universidade e a universidade fazia esse papel de mobilizar instituições e/ou municípios que pudessem exercer esse papel de alfabetização no território específico. A diferença é que todo o gerenciamento seria feito pela universidade. No Brasil Alfabetizado, quando foi iniciado, o repasse era feito diretamente para as instituições. Por exemplo, o MST recebia o recurso diretamente de acordo com o número de pessoas atendidas, mas os municípios também podiam entrar. Como isso era feito? Consultava-se o censo de 2000, via-se o número de pessoas não alfabetizadas em cada um dos estados e municípios e determinava-se uma meta de atendimento de 10% do número de pessoas alfabetizadas por ano. As parcelas do recurso eram recebidas à medida que se cumpria esses prazos (Gestor entrevistado).

O gestor expressou sua angústia, tendo em vista sua experiência prévia, que permitiu a identificação erros ocorridos anteriormente. Nesse sentido, fazia esforços incansáveis para alertar que o caminho à frente seria desafiador e que talvez não alcançassem o objetivo proposto. Entretanto, a partir de 2017, o Brasil Alfabetizado não mais estabelecia parcerias diretas com Organizações não governamentais (ONGs), concentrando-se exclusivamente nos entes federados, ou seja, nos estados e municípios. Esses entes foram responsáveis pela reorganização e descentralização do programa.

Em 2006, tiveram uma dificuldade muito grande com o Brasil Alfabetizado, pois o Tribunal de Contas e o Ministério Público compreenderam que havia um número muito grande de parceiros que não executavam adequadamente o programa. E então as pessoas não se alfabetizavam. Algumas ONG's, não foram todas, havia ONG's muito sérias, mas algumas outras não repassavam o dinheiro para o alfabetizador ou repassava a metade. Diziam que o alfabetizador deveria alugar o espaço e pagar, com seu próprio dinheiro, a luz, a água... isso foi dificultando a execução do programa (Gestor entrevistado).

Essas instituições ficavam com a maior parte do recurso que era repassado pelo governo federal e o resultado do processo de alfabetização era menor do que previsto. Por necessidade e por imposição da Controladoria-Geral da União (CGU), o desenho do programa passou por mudanças e as parcerias passaram a ser firmadas apenas com os entes federados, porque, assim,

teriam um caminho de responsabilização mais forte. Tal desenho é muito parecido com o do PROAJA.

Embora todos os programas de alfabetização tivessem a compreensão da necessidade de elevar o nível de escolaridade, ou melhor, de sanar os altos índices de analfabetismo no país, eles enfrentavam o grave problema do processo de continuidade da aprendizagem. De acordo com o professor, o período de 8 meses a um ano e meio é muito pouco tempo para sedimentar e dar autonomia ao alfabetizando. Esse processo deve ser mais longo. A ideia era articular uma ação rápida, que tivesse capilaridade para mobilizar um grande número de pessoas e chegar aos lugares mais difíceis, com a construção de um caminho de saída e de continuidade para os atendidos pelo programa. Esse público encontra-se majoritariamente em locais de exclusão social tanto nos grandes centros urbanos quanto nos pequenos municípios e nas zonas rurais, ou seja, locais de difícil acesso, com pessoas em situação de maior vulnerabilidade social e nível socioeconômico mais baixo. A relação entre exclusão social e analfabetismo é real.

Para dar conta desse processo, o PROAJA tomou a iniciativa de fazer convênios com entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, que pudessem atender as pessoas e proporcionar uma ação de alfabetização que contemplasse as especificidades do território e, assim, garantir o acesso às pessoas que apresentavam mais dificuldades de chegar às turmas de jovens e adultos.

Outra questão importante foi a parceria com entidades privadas (ONG's) que possibilitou a ampliação da oferta, pois havia a necessidade de ter um número significativo de participantes do programa. Para atingir esse objetivo, seria imprescindível a aproximação desses espaços de alfabetização com as comunidades onde residem alfabetizandos. Dessa forma, sem grandes deslocamentos, o processo de alfabetização transcorreria de forma a beneficiar essas pessoas, que já estão sendo alijadas desse direito há bastante tempo.

Para poder dar conta desse processo de aprendizado, foi construído um grupo de avaliações e um controle social a partir de um monitoramento.

Segundo o entrevistado,

O governador do Piauí dizia que o desejado seria ampliar o tempo e fazer com que as pessoas já saíssem com um processo de qualificação profissional, ao menos inicial. A ideia dele era muito bonita, pois resgatava o que tínhamos perdido com o processo do Brasil Alfabetizado. O governador tinha tanta clareza disso que, para podermos dar continuidade, fortaleceu a gerência da Educação de Jovens e Adultos. Permitiu também que a gerência contratasse mais pessoas nas regionais e criasse um processo de mobilização e de contratação de professores, enfim, fosse criando uma estrutura capaz de assumir essa continuidade (Gestor entrevistado).

O professor afirma que não é simples alfabetizar e incorporar no sistema educacional 50 mil pessoas por semestre. A logística para isso é difícil. Essas dificuldades e essas ideias já tinham sido vistas no segundo formato do Brasil Alfabetizado. Em decorrência desse fato, deixou-se de trabalhar com as ONGs diretamente, e passou-se a responsabilizar o gestor local, do estado e do município, na continuidade da formação dessas pessoas. Em vista disso, os gestores não poderiam mais dizer que não conheciam ou que não tinham o levantamento do número de pessoas recém alfabetizadas, ou seja, houve ajuda para fazer um levantamento de demanda para a Educação de Jovens e Adultos. Havia também um acompanhamento pelo sistema do Brasil Alfabetizado (tentaram implementá-lo no PROAJA) que dava segurança, pois possibilitava saber quais municípios tinham atingido as metas de alfabetização e, assim, distribuir melhor os recursos. Essa esteira de continuidade estava prevista no programa. No entanto, poucos gestores municipais e estaduais enxergavam esse mecanismo. Por não terem a vivência da Educação de Jovens e Adultos, eles não enxergaram adequadamente as possibilidades que o programa estava dando. Quando começaram a enxergar, o programa acabou. Assim, o entrevistado, externou o empenho na tentativa de fazer um trabalho que alcançasse o objetivo proposto, a alfabetização de jovens e adultos, dizendo que essa foi, então, a alegria de vê-lo ser retomado no Piauí.

4.4 Diferença entre Brasil Alfabetizado e PROAJA

Os Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e PROAJA realmente são muito parecidos. A diferença, na perspectiva do gestor, estava na retomada de uma ação inicial que, no PROAJA, permitia poder trabalhar na perspectiva rápida de mobilização, na qual o estado e o município tinham dificuldade. Esse fator possibilitava voltar a trabalhar com as ONG's e criar alguns instrumentos que garantissem a fiscalização do trabalho dessas organizações. Embora, no início, o Brasil Alfabetizado tivesse criado um plano de trabalho, esse plano era muito rígido e longo e, conseqüentemente, muitos municípios tinham dificuldades de realizá-lo. Por isso, contratavam consultorias para fazer o plano de trabalho por município, o que resultava em um grande número de municípios com o mesmo plano. Portanto, não era possível estabelecer algumas ações que pudessem amarrar esse plano de trabalho. Assim, um dos diferenciais era saber, já de saída, qual era a intenção do parceiro, qual era a meta que ele estabeleceria, para que pudessem alinhá-la e permitir que o gestor municipal fizesse essas ações sem estar

“brigando” com o outro município por alfabetizando. Assim, cada um teria uma meta que seria estabelecida pelo programa.

Se a proposta do programa era alfabetizar 200 mil pessoas em dois anos, deveríamos ter instrumentos para acompanhar as entidades para poder dizer se elas estavam no caminho adequado ou não. O Brasil Alfabetizado não estabelecia uma metodologia de ação. Muitas instituições, muitas universidades, muitos estudiosos reclamavam e criticavam muito disso. Sempre percebemos que, diante da diversidade do país e a diversidade do público da EJA, não caberia a nós, Ministério da Educação, estabelecer um caminho único (Gestor entrevistado).

Outro ponto importante citado pelo entrevistado diz respeito à aplicação de uma metodologia que pudesse atingir o público ao qual se destinava, para que o trabalho obtivesse resultado positivo.

Ficava, portanto, sob a responsabilidade de cada um dos entes federados escolher metodologias específicas para o seu grupo ou público específicos. Não é possível trabalhar com pescador com o mesmo jeito com que se trabalha com população de situação de rua. São completamente diferentes. Também não é possível aplicar uma mesma metodologia para um grupo na cidade que trabalha com trabalhadores do sexo, gays, travestis, usuários de droga, população de rua, mães de família e jovens. Essa diversidade, que é comum na EJA, deve ser respeitada. Para nós, o melhor caminho era apresentar as diretrizes gerais do programa para que cada governo pudesse construir sua própria maneira de atingi-las (Gestor entrevistado).

Aqui o gestor nos mostra a clareza sobre como pensava sobre a educação de diferentes grupos de pessoas e a vontade que tinha de realmente alcançar um resultado positivo. Considerando a metodologia de trabalho uma etapa importante, o profissional nos explica de que maneira a avaliação representará a culminância desse processo. Algo que não ocorreu em outros programas.

O Brasil Alfabetizado também tinha uma avaliação diagnóstica de entrada e de saída. Essa avaliação dava alguns parâmetros que deveriam ser atingidos. Esse mecanismo foi melhorado no PROAJA. Tínhamos o perfil de entrada, o perfil de saída, mas tínhamos também alguns “de meio”, que nos garantiria, por exemplo, que, dois meses depois, se um estudante fizesse um processo de alfabetização de tal jeito, ele vai ter “pulado” de uma fase para outra. Aplicávamos o teste. Se as metas não tivessem sido atingidas, perguntávamos ao coordenador pedagógico a razão que fez com que essa instituição, no geral da turma, não atingisse o nível esperado. Em seguida, oferecíamos toda a ajuda necessária. Portanto, o papel de um sistema avaliativo era balizar um caminho. E isso é muito importante (Gestor entrevistado).

Um outro fator fundamental para o sucesso do programa foi a construção de um sistema de avaliação de entrada e de saída. Em virtude disso, foi criado um perfil de saída com expectativas as quais o estudante deveria atender. Entretanto, à medida em que foram construindo isso, concluíram que regulamentar a entrada e a saída eram insuficientes. Era necessário pensar no processo. Para essa finalidade, era premente obter instrumentos avaliativos “de meio”, que pudessem enxergar se o processo de alfabetização de cada uma dessas instituições estaria obtendo sucesso ou não. E, a partir de então, poder intervir, caso compreendessem que os objetivos propostos no início do programa não seriam atingidos.

O gestor ainda nos relata a complexidade de se trabalhar com programas mantidos com recurso público, pois possuem metas estabelecidas com muita clareza. Ademais, as controladorias estaduais e municipais são treinadas para exigir que as metas postas pelos governos sejam atendidas.

Segundo o entrevistado, assim como o PROAJA, o Brasil Alfabetizado também tinha uma avaliação diagnóstica de entrada e de saída, que estabelecia alguns parâmetros que deveriam ser atingidos. A diferença, entretanto, entre os programas consistia em que o primeiro objetivou melhorar os registros dos indicadores, criando um teste no meio do processo, porém, não foi possível sua aplicação devido à pandemia da COVID-19, que comprometeu a execução do programa. Tentou-se fazer em um curto espaço de tempo um programa que deveria ter sido implementado gradativamente em ciclos graduais, sem o ingresso excessivo de pessoas para que se fizesse um acompanhamento melhor do aprendizado. Então, conclui, o resultado teria sido mais satisfatório.

Observou-se a importância da iniciativa de um estado na proposição de um programa de alfabetização de adultos em um momento que as políticas nesse campo estavam negligenciadas. Ao mesmo tempo, a dificuldade de articulação e de execução do uso de uma metodologia que já não tinha se mostrado muito exitosa no Brasil Alfabetizado, havia sido modificada no referido programa. Embora não seja o mérito dessa discussão, pode-se observar como é difícil a relação entre estados e municípios na construção de um programa, num momento pós pandemia e extremamente tensionado pela disputa política eleitoral.

De acordo com o entrevistado, o governador do Piauí tinha muita clareza de que o público que ele queria atingir era o de pessoas não alfabetizadas. Assim, a única forma de identificá-las é por meio da aplicação de um teste de entrada. Esse processo é realizado dentro da mais estrita seriedade, pois os órgãos de controle irão avaliar o programa pelo seu perfil de entrada. Por que isso era importante? Nos conta o gestor que o Piauí, durante o exame do Brasil Alfabetizado, atendeu, nos 10 anos em que ele esteve no Ministério da Educação, 100 mil

pessoas por ano. Há, então, um número muito grande de pessoas que já tinham passado por um processo de alfabetização. É fato que ainda havia analfabetos no estado do Piauí, mas eles estavam em lugares de difícil acesso, na periferia, no campo.

Eram pessoas de populações específicas, quilombolas, indígenas, pessoas em situação de rua. Devia-se ir atrás desses grupos. Mas, se um grande programa de alfabetização como esse dependesse que instituições não governamentais mobilizassem sozinhas o público-alvo, poderia haver a possibilidade de pessoas alfabetizadas serem selecionadas (Gestor entrevistado).

Pessoas com um nível muito rudimentar de analfabetismo não estariam dentro do perfil inicial do programa. Esse grupo seria encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, os testes diagnósticos de entrada tinham esta dupla função: identificar quem estava dentro do perfil do programa e encaminhar para EJA as pessoas com um nível precário de alfabetização. O Brasil Alfabetizado não conseguiu aplicar esse tipo de mecanismo, pois é muito complexo. Um programa de dois milhões de pessoas, em mais de 4 mil municípios, era quase impossível ser controlado dessa maneira. Esse era o papel que caberia aos entes federados. Esse foi o diferencial do PROAJA.

4.5 A avaliação externa do PROAJA e a efetiva alfabetização

Em diálogo durante a entrevista ficou claro que a avaliação tinha como característica ser externa. A avaliação do Brasil Alfabetizado era disponibilizada, mas era espontânea, ou seja, o aprendente não era obrigado a fazer. O acompanhamento era uma função dos entes federados, dos estados e municípios parceiros. No caso do Piauí, adotou-se esse tipo de avaliação para tentar garantir a efetiva alfabetização, com perfil de entrada e de saída, o que era uma exigência dos órgãos de controle. Assim, havia a necessidade de procurar uma instituição que elaborasse e executasse esse processo, para que este tivesse lisura. Então, todos esses mecanismos foram criados no PROAJA.

O professor nos relata que essas instituições fizeram um trabalho mais fácil, mobilizaram-se em espaços onde havia muitas pessoas já no nível de alfabetismo, o que não era estabelecido para o início do programa. Em seguida, começou-se a discutir e perceber que esses grupos, por terem baixíssimo nível de alfabetismo, também teriam direito a participar da ação. Mas isso também reforçava a necessidade do mecanismo de acompanhamento e a garantia de uma boa execução do programa.

A preocupação era que, diferente de todos os outros programas de alfabetização, pela primeira vez iria-se trabalhar com o conceito de pessoas alfabetizadas e não o de pessoas atendidas. Sempre foi uma crítica enorme dos estudiosos, principalmente das universidades, que diziam que o Brasil Alfabetizado trabalhava com a lógica de pessoas atendidas (Gestor entrevistado).

A avaliação externa é feita por profissionais que trabalham na educação, porém, não diretamente com o aluno ou na escola. Isso ocorre para que se tenha um padrão do que se quer avaliar, com um rigor para observar um grande número de pessoas. A partir de então as metas a serem alcançadas seriam estabelecidas.

4.6 Percepções sobre o cenário nacional na alfabetização de jovens e adultos

Ainda hoje muitas pessoas relacionam a Educação de Jovens e Adultos com a alfabetização de adultos. No entanto, ela é muito mais ampla do que isso.

O professor entrevistado acredita que estamos perto de atingir a meta (5%). No entanto, a situação ainda é preocupante, porque temos em torno de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. Os 5% de analfabetos no país são muito significativos. Diferentemente do senso comum, os estados que apresentam o maior número absoluto de pessoas não alfabetizadas não são necessariamente os do Nordeste.

E as pessoas se preocupam o tempo inteiro com o Norte e o Nordeste. Em números percentuais, a população não alfabetizada dessas duas regiões é muito maior do que de São Paulo, mas em números absolutos, a região Sudeste está na frente (Gestor entrevistado).

A partir da fala do professor e da divulgação, ainda em curso, dos dados do censo, optamos por verificar o percentual e o número absoluto de analfabetos dos estados como extremos de parâmetros percentuais do analfabetismo no Brasil.

Tabela 4 - Percentual e número absoluto de analfabetos por estado

| Estados | Nº de Habitantes | % de Analfabetos | Nº Absoluto de Analfabetos |
|------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Piauí | 3.270.174 | 14,8 % | 483.976,872 |
| Alagoas | 3.125.254 | 14,4 % | 450.036,576 |
| Paraíba | 4.030.961 | 13,6 % | 548.210,696 |
| Distrito Federal | 2.570.160 | 1,9 % | 48.833,04 |
| Rio de Janeiro | 15.989.929 | 2,1 % | 335.788,509 |
| São Paulo | 46.000.000 | 2,2 % | 1.012.000,000 |
| Santa Catarina | 7.338.473 | 2,2 % | 161.446,406 |

Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Embora a densidade populacional do estado de São Paulo seja significativamente maior e o percentual de 2,2% em relação à sua população total (46.000.000 habitantes) seja mais baixo, é importante destacar que a relação frequentemente estabelecida entre a região nordeste e o analfabetismo se deve à concentração dos maiores percentuais de analfabetos nos municípios dessa região, onde a população é numericamente expressiva. Além disso, há um alto índice de migração para São Paulo de população das regiões mais pobres do país.

Segundo o professor, se não for realizado nenhum movimento sério de alfabetização nesses espaços, os índices de analfabetismo no Brasil vão continuar significativos. A “herança do analfabetismo” se perpetua e responsabilidade dessa condição recai sobre o analfabeto.

A fala do professor realmente converge com os dados do censo, que nos chama a atenção para o número bastante expressivo de pessoas analfabetas nas regiões consideradas com melhor poder aquisitivo do país. É necessário fazer uma reflexão tanto do percentual quanto do número efetivo desse contingente na população. Nesse sentido, é preocupante o impacto dessa situação na população em idade economicamente ativa e, conseqüentemente, em todos os seus dependentes, o que perpetua o ciclo de analfabetismo e pobreza.

Nosso entrevistado também destacou que o importante é a realização de programas de alfabetização que tratem mais seriamente a questão da alfabetização de jovens, adultos e idosos e que a alfabetização seja entendida não como problema do Nordeste, mas como um direito que tem sido negado em diversos estados. No senso comum, a questão da alfabetização de jovens, adultos e idosos é vista como se fosse um problema específico da região Nordeste. No entanto, a falta de acesso à alfabetização e conseqüente negação desse direito é uma questão que se observa em âmbito nacional, inclusive em grandes capitais. Essa conjuntura pode provocar um ciclo que engloba uma situação econômica desfavorável decorrente da falta de alfabetização. Dito de outra maneira, o sujeito está no período economicamente ativo da vida, mas com baixa renda por não ser alfabetizado. Assim, por não ter renda suficiente em casa, seus dependentes

passam a trabalhar em idade que deveriam estar estudando, perpetuando-se, dessa maneira, o ciclo do analfabetismo e da pobreza. Por isso, a importância dos programas de educação de jovens e adultos para acolher e auxiliar essas pessoas a serem protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento educacional e social.

A questão do analfabetismo no Brasil vem de longa data. Na década de 1920, 80% da população era analfabeta. Hoje objetiva-se reduzir de 6% para 5%. Um século depois o problema não foi solucionado. Ainda que esse percentual tenha sido reduzido, quando observamos o aumento do número populacional, a quantidade de analfabetos em número absoluto é grande. Uma “dívida histórica”, uma “herança perversa” que precisa ser interrompida.

Não se pode ter uma visão equivocada que o analfabetismo é um problema só do Nordeste. Na verdade, a questão guarda relação com a pobreza, com a miséria e com a exclusão social e ela está distribuída no país também nesses lugares de maior desigualdade, inclusive em outras regiões além do Nordeste.

Paulo Freire questiona a visão que responsabiliza o analfabeto pelo seu processo de exclusão. Em “Educação como prática da liberdade”, o pensador aponta para a necessidade de se optar pela formação do homem-sujeito ou do homem-objeto e chama a atenção para o significado da alfabetização. Numa acepção muito próxima do que hoje denominamos letramento, Freire dizia que a alfabetização

[...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação (Freire, 1999, p. 119).

O Brasil precisa assumir a erradicação do analfabetismo, trabalhar para garantir o direito a todos os cidadãos de serem alfabetizados, o que representa uma reparação àqueles a quem foi negado a oportunidade de estudar na idade certa.

O último censo em 2022, realizado pelo IBGE, nos mostra que o índice do analfabetismo caiu, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos. A agência de notícias do referido instituto nos traz alguns destaques desse censo: a taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022; o Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%); no grupo dos idosos (60 anos ou mais), a diferença entre as taxas era ainda maior:

32,5% para o Nordeste e 8,8% para o sudeste; das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais; entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%); o grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%, ou seja, mais que o dobro; a necessidade de trabalhar foi a principal justificativa dos jovens com 14 a 29 anos de idade para abandonarem a escola, motivo informado por 40,2% deste grupo etário.

Além do Piauí, o entrevistado afirmou estar comprometido com o processo de resgate da alfabetização e do fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos também na Bahia. O gestor finaliza a entrevista externando que ainda é possível solucionar essa questão do analfabetismo.

CAPÍTULO 5 – O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, publicada em 23 de junho de 2009, seção 1, dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O documento, em seu artigo 7º, apresenta a obrigatoriedade da proposta de Mestrado Profissional. À vista disso, destacamos o parágrafo 3º, que versa sobre os formatos possíveis de apresentação do trabalho de conclusão dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística [...] (BRASIL, 2009, n. p).

Para esta pesquisa, o produto educacional previsto será um *podcast* sobre Avaliação Externa no Contexto da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: o estudo sobre o PROAJA /PI. Esse meio de comunicação possui a vantagem de ser mais acessível e de poder ser compartilhado com um número maior de profissionais de forma gratuita. O propósito do *podcast* é divulgar o material resultante dessa pesquisa aos profissionais da educação interessados em avaliação educacional, como diretores, coordenadores, especialistas, professores, alfabetizadores da educação de jovens e adultos, bem como alunos de Licenciaturas e de Pedagogia.

Acreditamos que o produto educacional terá um impacto significativo, uma vez que aborda questões sobre alfabetização e avaliação e convida gestores e profissionais da educação à reflexão sobre o que tem sido feito na condução do processo para redução do analfabetismo em nosso país.

A expectativa é que o *podcast* seja composto pelos seguintes temas: o analfabetismo no estado do Piauí, a proposta do PROAJA e o processo de implementação do Programa (as matrizes pedagógicas, os testes, o público-alvo, os aplicadores e os alfabetizadores); a importância de acompanhar o aprendizado e o direito à alfabetização; o contexto dos programas

de alfabetização e, por fim, a importância para que os programas de alfabetização não sejam descontinuados.

Para elaboração do *podcast*, fomos orientados pela Equipe de Consultoria de Design Promestre sobre como fazer o roteiro. Nesse sentido, selecionamos os temas citados acima contemplando o cenário de criação do PROAJA, as concepções e percepções sobre alfabetização e seu impacto na sociedade. Além disso, fomos orientados a usar o programa *Audacity* para edição dos áudios e assim disponibilizá-los em uma plataforma, neste caso, o *Youtube*.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento do produto, além de auxiliar os profissionais da educação a refletirem a respeito da avaliação externa e da alfabetização, oportunizará um momento de socialização, visto que os educadores poderão comentar suas próprias experiências em um *chat*.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propomos a discutir as especificidades de uma avaliação da alfabetização, com foco no monitoramento externo, no âmbito de um Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no estado do Piauí, o PROAJA/PI. Nesse sentido, enfatizamos o modo de organização da avaliação, sua matriz de referência e a concepção de alfabetização que o orientou.

Face aos objetivos deste trabalho, procuramos situar o PROAJA no contexto dos programas nacionais de alfabetização de jovens, adultos e idosos desenvolvidos no Brasil, como o Mobral, o Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado. Realizamos uma análise dos estudos sobre avaliação da alfabetização desenvolvidos no período de 2000 a 2021, com o objetivo de discutir e apresentar de modo mais sistemático as avaliações produzidas para o programa, evidenciando sua dimensão pedagógica, ainda que os modos de apropriação das avaliações não tenham atendido às premissas iniciais, ao longo da execução do programa. Também procuramos conhecer mais os propósitos iniciais da avaliação no contexto do PROAJA, por meio da análise da estrutura e a concepção da avaliação. Realizamos uma entrevista narrativa com um gestor que atuou como um dos consultores externos na definição do papel pedagógico que as avaliações padronizadas poderiam ter no PROAJA. Ao procurarmos entender o PROAJA, seu alcance e impacto na educação de forma geral, compreendemos que o conjunto de escolhas pedagógicas reflete, também, uma opção político-pedagógica que não necessariamente se consubstancia ao longo da execução, já que a execução de uma política pública tem muitas nuances e essa, em particular, desenvolveu-se em um contexto pandêmico e de forte oposição política.

O fato dessa avaliação ter sido constituída para um Programa específico nos evidenciou a necessidade de discutir aspectos do Programa, procurando apreender aproximações e distanciamentos do PROAJA, programa de massa em âmbito estadual, com outros grandes programas de âmbito nacional.

Quando comparamos os programas, percebemos que o PROAJA revisita elementos de programas anteriores, sobretudo, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A partir deste estudo, nos foi possível apreender a proposição da avaliação padronizada, de caráter externo e censitário, como um diferencial muito importante, que não havia em outros programas. Além disso, ao revisar a literatura focada na produção de artigos sobre avaliação externa no âmbito da alfabetização no Portal CAPES, percebemos o ineditismo da avaliação do PROAJA. Isso se deve ao fato de que, dos 32 artigos encontrados no Portal CAPES nas duas últimas décadas, a

partir do descritor “avaliação da alfabetização”, apenas um se referia à avaliação no contexto da alfabetização de adultos.

Para compor o estudo descritivo-analítico sobre o PROAJA, coletamos documentos referentes à implementação e execução do programa e realizamos uma entrevista.

A implementação do PROAJA foi justificada pelo fato de o Estado do Piauí, de acordo com o PNAD 2019, possuir cerca de 430 mil pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, o que representava um índice 2,5 vezes maior que a média nacional. Em decorrência disso, o governo desse estado tomou a iniciativa de fazer convênios com entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, capazes de promover uma ação de alfabetização que contemplasse as especificidades do território a fim de garantir às pessoas com mais dificuldades de deslocamento o acesso às turmas de jovens e adultos.

Foi nesse contexto que o governo do estado, por intermédio de sua Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI), buscou garantir a oferta de cursos de alfabetização aos estudantes matriculados na rede estadual de ensino por meio do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA). A SEDUC/PI estava autorizada a conceder bolsas de estudos aos alfabetizando que atendessem às condições estabelecidas em lei.

Para alcançar os objetivos do PROAJA, a Secretaria de Estado da Educação almejava garantir a oportunidade de participação da população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, com mais de 18 (dezoito) anos de idade, em todas as localidades do estado do Piauí, de acordo com as condições disponíveis.

Observamos que todos os programas de alfabetização a nível nacional, anteriores ao PROAJA, tiveram indutores semelhantes. O foco era diminuir o índice de analfabetismo do brasileiro, que era muito alto. Nas décadas de 50 e 60, 60% da população brasileira era analfabeta. Muitos esforços foram empreendidos visando diminuir esse contingente, mas o resultado ainda era insuficiente. Em 2002 e 2003, 14% da população brasileira não era alfabetizada. A meta era obter índices inferiores a 5%, número que se aproxima do objetivo. Atualmente, o Brasil possui 5,6% de analfabetos.

Outro aspecto que converge com os três programas nacionais de alfabetização de adultos de âmbito nacional se refere à realização de parceria com entidades privadas (ONGs), cujo objetivo era obter um número significativo de participantes, com atendimento em turmas mais próximas o possível de seus locais de moradia, fator que facilitaria o acesso e permanência dos estudantes nas turmas.

Os testes que compunham a avaliação padronizada de monitoramento contavam com quinze (15) questões, organizadas da seguinte forma: uma (1) autodeclaratória, doze (12)

questões de múltipla escolha ou dicotômicas, nas quais buscou-se diferenciar a alternativa correta entre alternativas erradas e duas (2) questões de escrita de palavras consideradas familiares e com padrões silábicos distintos. As questões dos testes procuraram contemplar diferentes níveis de dificuldades: fáceis, médias e difíceis. O objetivo era verificar os níveis de alfabetização dos alunos ao iniciarem em uma turma, bem como o perfil apresentado ao final do período delimitado para a oferta daquela turma.

Para a construção dos testes, foi estabelecida a matriz de avaliação do PROAJA, que apresentou habilidades para evidenciar competências consideradas essenciais à alfabetização, tais como a consciência fonológica, leitura de palavras, leitura de frases e/ou outros pequenos textos e escrita de palavras. Essas habilidades eleitas forneceram elementos para pensar os perfis de alfabetização.

A Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA apresentou as habilidades (H1, H2, H3...) baseadas no eixo de conhecimento “Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura”, que vão desde o reconhecimento de letras do alfabeto, sílabas e palavras, escrita de palavras, leitura de frases e pequenos textos. A avaliação trabalha com o perfil de alfabetizado como aquele capaz de ler e compreender frases e outros pequenos textos que circulam na vida social e de escrever palavras compreensíveis pelo leitor, ainda que com erros ortográficos. Todos os testes desenvolvidos a partir desse desenho de avaliação, com questões do mesmo tipo e grau de dificuldade (presumida) similar e também questões comuns entre eles, permitiam apreender os diferentes perfis de alfabetização.

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE em 2022, o índice geral de analfabetismo no país caiu, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos. A agência de notícias do IBGE nos traz alguns destaques desse censo: a taxa de analfabetismo no país recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022; o Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%); no grupo dos idosos (60 anos ou mais), a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o sudeste; das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais; entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%); no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%, ou seja, mais que o dobro; a necessidade de trabalhar foi a principal justificativa dos jovens de 14 a 29 anos de idade para abandonarem a escola, motivo informado por 40,2% nesse grupo etário. Entre as unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram observadas no Piauí (14,8%), em

Alagoas (14,4%) e na Paraíba (13,6%) e as menores, no Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e em São Paulo e Santa Catarina (ambos com 2,2%).

Essa aparente redução do índice de analfabetismo no Piauí, de 15% em 2019 para 14,8% em 2022, inexpressiva do ponto de vista estatístico, nos mostra que, embora tenha proposto uma concepção diferenciada, com o mérito de apresentar uma proposta radical em sua acepção pedagógica, mudando a ideia de “atender” o aluno para “alfabetizar”, o PROAJA não obteve sucesso.

Apesar de ultrapassar os limites do que se propõe este estudo, não se pode deixar de observar que uma série de fatores, alguns deles históricos e estruturais, inviabilizaram a obtenção do sucesso pretendido pelo PROAJA. Entre os fatores históricos e estruturais, podemos destacar o tempo destinado aos processos de ensino e de aprendizado da palavra escrita, a falta de formação e de acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores e a percepção que se tem do atendimento como estratégia para programas de alfabetização de adultos. Entre os fatores específicos da execução do PROAJA, destaca-se a forte política de responsabilização que orientava o Programa. Aliam-se a esses fatores, os graves problemas contextuais vivenciados com a pandemia da COVID-2019, além daqueles decorrentes da polarização política que dominou o país no período 2019-2022, que atingiu fortemente a região Nordeste, especialmente o estado do Piauí.

Sendo assim, mesmo que o PROAJA tenha sido concebido com o intuito de mudar o eixo de “aluno atendido” para “aluno alfabetizado” e as avaliações tenham permitido, de fato, apreender perfis de alfabetização, cabe indagar: Como mudar o eixo se não muda a lógica? Pois, embora o eixo tenha sido redirecionado, a lógica permaneceu inalterada. A persistência dessa lógica se refere ao tempo de atendimento, ao acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores e à ausência de uma formação continuada com pessoas com domínio efetivo da alfabetização. Como explicitou nosso entrevistado, não muda o eixo, a concepção, não muda o tempo de atendimento. Na opinião desse gestor, a existência desses programas é fundamental. No entanto, é imprescindível sair da lógica do aluno atendido, ou seja, garantir o acesso não basta. É fundamental garantir verdadeiramente o direito ao domínio efetivo da palavra escrita.

Esse estudo remete, assim, a um problema que não é novo, mas que requer novas práticas. O PROAJA avança na proposta pedagógica de definição de um perfil de alfabetização e na proposição de uma avaliação padronizada para acompanhamento dos aprendizados. Há, no entanto, ainda muito a avançar no que tange à implementação de programas efetivamente consistentes. O desenho do Programa Brasil Alfabetizado avançou em vários aspectos. Talvez, a retomada desses avanços, aliada aos avanços conceituais presentes na origem do PROAJA,

sem a proposição de políticas de responsabilização financeira, mas de pactuação de metas e de acompanhamento dos processos de alfabetização, nos permitam, enfim, avançar naquilo que não deve ser designado como “erradicação”, mas como criação de condições objetivas de acesso a um direito, ainda que tardio.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Christiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae245420131900>. Acesso em:⁶.
- ANDRÉ, Tamara C.; BUFREM, Leilah S. Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9347. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9347>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15599.209209225654.0529>.
- BARDIN, Laurence. Método. In: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009. p. 121-196.
- BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; LYRIO, Luzinete Barbosa; MENEZES, Ana Maria Ferreira. Compreensão do Hiato na Avaliação Nacional da Alfabetização em Municípios. **Revista Baru - Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**. v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/baru.v5i2.7866>.
- BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago.2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2860>.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar. M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890>.
- BARBOSA, José. J. **Leitura e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVASRE, Ocimar M. **Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2013.
- BLASIS, Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE Ocimar M.; **Avaliação e Aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2013, 48 p.

⁶ As referências citadas, buscadas via *online*, o qual teriam as datas de “Acesso em:” conforme determina a ABNT nas informações “Disponível em:”, se refere ao período em que se iniciou a pesquisa e teve como término a data em que se procedeu a defesa da banca examinadora, conforme ata da defesa.

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia do Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão: António Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Regilson Maciel; CARVALHO, Karolayne Rezende de; FREITAS, Thaís Mariana de; MENDONÇA, Eder Adriano. **Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: análise da produção científica publicada no Brasil (2008-2018)**. Universidade Federal de Lavras (UFLA), Departamento de Educação, Lavras, MG.
- BORGES, Edna & SÁ, Virgínio. As Consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 2015. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.579>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. seção 1, p. 17. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso: 14 maio 2020.
- CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P. M.; MARTINS, Raquel M. F. (Org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008, p. 75-102. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1. ed., 10. reimpres. São Paulo: Scipione. 2008.
- CAMPOS SILVA, Dulcinéia; GONTIJO, Cláudia Maria M. **Proposta curricular e avaliação da alfabetização no Espírito Santo**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.26, p.1-19, 2020. (DOI: 10.26512/lc.v26.2020.26417). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26417/26721>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- CASTRO, Maria Helena G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.
- CARVALHO, Débora A. B. *et al.* Repercussão de resultados da avaliação externa na prática pedagógica mediante percepção docente. 2015. 6. Congresso internacional em avaliação educacional avaliação: veredas e experiências educacionais. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24690/3/2015_eve_dabcarvalho.pdf.

CARVALHO, Gisele F. da S. & MACEDO, Maria do Socorro A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 549–564. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300007>.

CÔCO, Dilza, & GONTIJO, Cláudia M. M. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Pro-posições**, n. 28, p. 63-87, 2017. (Supl 1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0011>.

COELHO, Leni R. Educação de jovens e adultos: as práticas pedagógicas do movimento brasileiro de alfabetização em Patos de Minas/MG (1970-1980). **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 9, n. 1, 2010. DOI: 10.14393/REP-2010-20074. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20074>. Acesso em: 6 mar. 2023.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, 2016. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1018>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 193-206. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza; WOLF, Célia C. Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 10, p. 160-164, 28 nov.2015.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora. Portugal, 1996. (Coleção Ciências da Educação).

FILGUEIRAS, Karina F. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 7, n. 13, p. 38-64, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v7i13p38-64>.

FREITAG, Raquel M. K.; ALMEIDA, Ayane N. S. & ROSÁRIO, Mônica M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2013, v. 94, n. 237, ago./2013, p. 390–416.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 7 mar. 2023.

GONTIJO, Cláudia M. M. & SILVA, Dulcinéia C. Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960-1970). **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240042>.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das interações aos instrumentos. 4. ed. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Editora. 1994.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

KAWASOKO, Simone E. Provinha Brasil: avanços e limitações. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 301–310, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9543>.

LIMA, Alessio C.; PEQUENO, Maria I. C. & MELO, Maria N. R. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 465-482, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaee194120082071>.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. Abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

MACHADO, Christiane; ALAVARSE, Ocimar M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr.2015. 33. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, SP, v. 19, p. 16-33 jan/dez 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79>.

MARECO, Maria Joana Durbem; SILVA, Walter Guedes. A avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 285-302, jun. 2021. ISSN 1698-7802. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/776>.

MARECO, M. J. D., & SILVA, W. G. Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual de Campo Grande e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 45, n. 1, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40710/pdf>.

MENEZES, Ebenezer. Verbete Alfabetização Solidária. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 6 fev 2023.

MORAIS, Artur. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n 51, p. 551–572, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300004>.

NASCIMENTO SILVA, Regina; ALVARENGA, Lucimar; MACHADO, Edna M. **O desabrochar no terreno fértil: Programa Brasil Alfabetizado**. Em Extensão, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, p. 49-60, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20335/10815>. Acesso em: 5 mar. 2023.

NASCIMENTO, Raimundo; MOTA, Francisco. Avaliação educacional – considerações teóricas. In: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Fundação Cesgranrio, Revista Trimestral, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 810-830, jul./set. 2004.

OAKHILL, Jane; BEARD, Roger **Reading development and the teaching of reading**. Oxford: Blackwell Publ., 1999.

OLIVEIRA, João B. **ABC do alfabetizador**. 3. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005.

OLIVEIRA, João B. A. e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n.48, p. 375–382, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300007>.

OLIVEIRA, Lucimara, D. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010)**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PAIVA, J. (Comp). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. **Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series**. ISBN: 978-65-990364-9-1. <https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf>.

PERFEITO, Márcia V. S.; OLIVEIRA-MENDES, Solange A. de. & ALMEIDA, Lucinalva A. A. de. Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. **Série-Estudos - Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 24, n. 51, p. 227-248, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1160>.

RAUEN, Fábio J. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil. **Linguagem em (dis)curso**, v. 11, n. 2, p. 217-240, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322011000200002>.

REZENDE, Wagner S. Avaliação da alfabetização no Espírito Santo: uma análise do Paebes Alfa entre 2009 e 2017. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.79277>.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

RIZZOTTO, Denize C; PACHECO, Iris D. S. Alfabetização Solidária: construindo novos caminhos. **Em Extensão**, Uberlândia, MG, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20490>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ROCHA, Gladys A. Sá. **Concepções de alfabetização e analfabetismo em Campanhas de Alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária**. Tese. Doutorado em Educação. Belo Horizonte, 2004.

ROCHA, Gladys A. Sá; FONTES-MARTINS, Raquel; MIRANDA, Vanessa R. E. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Edubase**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 69-81, maio/ago. 2014

ROCHA, Gladys A. Sá. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** v. 22, n. 85, dez.2014.

ROCHA, Gladys. Avaliação externa. In: **GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale: FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso: 1º maio 2019.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 82-100, abr.2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 mar. 2023.

SANTOS, Uillians Eduardo dos; SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. Percorso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006/3066>. Acesso: 23 mar. 2019.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Desafios a melhores resultados em alfabetização. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa: Revista Eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 106-122, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v5i10p106-122>.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Tradução: Marília Sette Câmara. Revisão: Thomaz Chianca e Mariana Ceccon Chianca. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018. 531 p.

SILVA, Algiza. **Gestão da avaliação no estado do Amazonas: o papel do pedagogo e/ou apoio pedagógico nas apropriações pedagógicas**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/4011/1/algizalopese-silva.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

SILVA, Magna do Carmo. Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens da criança. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e8828, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.8828. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8828>.

SILVA, Olívia Coelho da; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Avaliação da leitura de crianças em processo de alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33 2020. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/33932>.

SOARES, Magda. Prêmio FUNDEP/1989. **Revista Educação**, Belo Horizonte v. 10, p. 76-78, dez.1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, jan./abr, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento em ensaio – Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Sandra. Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>.

SOUZA, Thamara M. de, ALMEIDA, Sandra F. C. de, & JESUS, Wellington F. de. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal (DF). **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 685–699. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1099/1283>.

SOUZA, Sauloéber T. de. O Mobral no Pontal de Minas Gerais: entre o voluntariado e a fé (1970-1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. e021029, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659665. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659665>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian Vincent. **Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Mariana T.; LIMBERGER, Bernardo K. & BUCHWEITZ, Augusto. O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 595–610, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v45i2.982>,

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2168>. Acesso: 22 abr. 2020.

VIANNA, Heraldo. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297>. Acesso: 22 abr. 2020.

YIN, Roberto. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro 5

Quadro 5 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2000 – 2021

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|---|-------------|------|-------------------------------------|---|
| Lima, Rafaella Asfora Siqueira Campos. | O efeito preditor das habilidades fonológicas sobre a leitura e a escrita. | Dissertação | 2002 | Interna | Aquisição da escrita |
| Peles, Patricia Regina Henrique. | A alfabetizadora bem-sucedida: meta análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. | Dissertação | 2004 | Externa | Práticas de alfabetização / Prática docente |
| Oliveira, Solange Alves de. | O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos. | Dissertação | 2004 | Externa | Prática docente |
| Martin, Daniela Taranta. | Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural. | Dissertação | 2005 | Externa | Prática Docente |
| Caliato, Susana Gakyia. | Avaliação da escrita em jovens e adultos. | Dissertação | 2005 | Externa | Aquisição da escrita (EJA) |
| Oliveira, Tânia Maria Fernandes de. | Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes. | Dissertação | 2006 | Interna | Prática docente |
| Gatti, Marcia de Carvalho. | Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. | Dissertação | 2006 | Interna | Prática docente |
| Vieira, Luciene Cerdas. | As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação do estado de São Paulo (1980 a 2005). | Dissertação | 2007 | Externa | Prática docente |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|--|-------------|------------|--|--|
| Souza, Lígia Maria Santos de. | Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão. | Dissertação | 2007 | Externa | Práticas de alfabetização / Prática docente |
| Furlanetto, Cláudia Regina. | A prática avaliativa da professora da 1ª série em uma escola municipal de Fortaleza: entre o escrito e o vivido. | Dissertação | 2007 | Interna | Prática docente |
| Almeida, Benedita de. | A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria. | Tese | 2007 | Interna | Prática docente |
| Pereira, Maria Susley. | A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal. | Dissertação | 2008 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Oliveira, Edivone Meire. | Variação lingüística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas. | Tese | 2008 | Interna | Aquisição da escrita |
| Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira. | O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem? | Dissertação | 2008 | Interna | Práticas de alfabetização |
| Bezerra, Valeria Suely Simões Barza. | Jogos de análise fonológica: alguns percursos na interação de duplas de crianças. | Dissertação | 2008 | Interna | Aquisição da Escrita / Consciência Fonológica. |
| Ruiz, Roseli da Silva Cordeiro. | Avaliação e alfabetização: um intertexto. | Dissertação | 2009 | Interna | Práticas de alfabetização |
| Oliveira, Lucimar Ferreira da Silva. | A consciência fonológica na alfabetização e a preparação do professor: estudo de caso. | Dissertação | 2009 | Interna | Práticas de alfabetização / Prática docente / Consciência fonológica |
| Gonçalves, Vilma Macilene. | Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas. | Dissertação | 2009 | Externa | Consciência fonológica / Aquisição da escrita. |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|-----------------------------------|--|-------------|------|-------------------------------------|---|
| Maia, Marinilda. | Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. | Dissertação | 2010 | Externa | Prática docente |
| Alves, Marly dos Santos. | A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). | Dissertação | 2010 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Ribeiro, Ana Paula de Medeiros. | A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças. | Tese | 2011 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Silva, Maria Leonir do Nascimento | Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. | Dissertação | 2012 | Externa | Aquisição da escrita / Avaliação da alfabetização |
| Mello, Darlize Teixeira de. | Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?” | Tese | 2012 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Cruz, Magna do Carmo Silva. | Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. | Tese | 2012 | Interna | Perfil de alfabetização |
| | As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala. | Dissertação | 2012 | Externa | Aquisição da escrita / Avaliação da alfabetização |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|------------------------------------|---|-------------|------|-------------------------------------|--|
| Maia, Gisele Costa. | Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da superintendência regional de ensino de Montes Claros. | Dissertação | 2012 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Santos, Maéve Melo dos. | Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA: contribuições para o programa pacto com os municípios - todos pela escola. | Dissertação | 2012 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Almeida, Ayane Nazarela Santos de. | A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE. | Dissertação | 2012 | Interna | Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Manoel, Bianca Corrêa Lessa. | Alfabetização e letramento: um estudo sobre práticas docentes no município de Queimados. | Dissertação | 2013 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática Docente |
| Silva, Silvia de Toledo. | Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º E 2º Anos). | Tese | 2013 | Interna | Aquisição da escrita |
| Coco, Dilza. | Avaliação externa da alfabetização: O PAEBES-Alfa no Espírito Santo. | Tese | 2014 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Costa, Francisca Mônica da Silva. | Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Fortaleza. | Dissertação | 2014 | Interna | Perfil de alfabetização |
| Leite, Élia Aparecida Samuel. | Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. | Dissertação | 2014 | Interna | Perfil de alfabetização |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|--|-------------|------|-------------------------------------|--|
| Soares, Maria Zuleide Abrantes. | A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental. | Dissertação | 2014 | Interna | Prática docente / Aquisição da escrita |
| Morais, Georgyanna Andréa Silva. | Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. | Tese | 2014 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Dias, Elisângela Teixeira Gomes. | Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades. | Dissertação | 2014 | Externa | Avaliação da alfabetização / Práticas de leitura |
| Luz, Anne Caroline Silva da. | Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor. | Dissertação | 2014 | Externa | Práticas de leitura |
| Lima, Maria de Fátima Moura de. | A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental. | Dissertação | 2015 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Gonçalves, Rosalina Tellis. | As relações grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012). | Tese | 2015 | Externa | Aquisição da escrita / Consciência fonológica |
| Côrrea, Kelli Cristina do Prado. | Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização. | Dissertação | 2015 | Interna | Aquisição da escrita/ Consciência fonológica |
| Veras, Daniele Siqueira. | O desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo de alfabetização. | Dissertação | 2015 | Interna | Aquisição da Escrita |
| Mendes, Gabriela Guarnieri. | Processamento fonológico e habilidades de leitura e de escrita em crianças em processo de alfabetização. | Dissertação | 2015 | Interna | Avaliação da Alfabetização / Consciência fonológica |
| Silva, Patrícia Maria Machado. | Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-GO. | Dissertação | 2015 | Interna | Avaliação da Alfabetização / Perfil de alfabetização |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|-------------------------------|---|-------------|------|-------------------------------------|--|
| Silva, Nadja Rodrigues da. | Alfabetizar e avaliar: caminhos, descobertas e dificuldades para uma reflexão. | Dissertação | 2015 | Interna | Avaliação da Alfabetização / Perfil de alfabetização |
| Silva, Aline Rafaela Lima e. | Avaliação nacional da alfabetização - ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. | Dissertação | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Silva, Olívia Coelho da. | Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem. | Dissertação | 2016 | Interna | Prática docente |
| Silva, Lucas Melgaço da. | Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do Estado do Ceará. | Dissertação | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Silveira, Priscila Bier da. | Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. | Dissertação | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização / prática docente |
| Pospichil, Raquel Cunha. | Critérios de desempenho de três instrumentos de avaliação da consciência fonológica. | Dissertação | 2016 | Interna | Consciência fonológica |
| Souza, Silvia Rozane de Souza | Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes. | Dissertação | 2016 | Interna | Avaliação de alfabetização / Prática docente |
| Freire, Emanuella Sampaio. | Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental. | Tese | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Sabchuk, Ana Paula. | A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). | Dissertação | 2016 | Interna | Aquisição da escrita |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--------------------------------------|--|-------------|------|-------------------------------------|--|
| Andrade, Daniela Carvalho De. | O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do Ensino Fundamental. | Dissertação | 2016 | Interna | Prática Docente / Práticas de leitura |
| Piovezan, Roberta Maria de Souza. | Avaliação nacional de alfabetização e compreensão leitora. | Dissertação | 2017 | Interna | Avaliação da alfabetização / Práticas de leitura |
| Francisco, Mariley Polo. | Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem? | Dissertação | 2017 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Prates, Ana Cristina Melo. | Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano. | Dissertação | 2017 | Interna | Avaliação da alfabetização / Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Capicotto, Adriana Dibbern. | Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário. | Dissertação | 2017 | Externa | Perfil alfabetizador / Prática docente |
| Henschel, Natália dos Santos. | Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa. | Dissertação | 2017 | Interna | Avaliação da alfabetização / Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Martins, Cláudio Rodrigues. | Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica. | Dissertação | 2017 | Interna | Prática docente |
| Costa, Maria Rosilane da. | O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento? | Dissertação | 2017 | Interna | Aquisição da Escrita |
| Siqueira, Renata Rossi Fiorim. | Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? | Dissertação | 2018 | Interna | Prática docente / Aquisição da escrita |

Continua...

Conclusão.

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|----------------------------------|--|-------------|------------|--|---|
| Clarindo, Tania Tuchtenhagen. | Um Estudo sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública da Cidade de Pelotas-RS. | Tese | 2018 | Interna | Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Machado, Regina Célia Marino. | Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. | Dissertação | 2018 | Interna | Aquisição da escrita |
| Costa, Helen Cristina Vieira. | Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza. | Dissertação | 2018 | Interna | Aquisição da escrita |
| Souza, Thamara Maria de. | A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal. | Dissertação | 2018 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Lima, Náfren Ferreira. | A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede municipal de ensino de Jataí/GO. | Dissertação | 2019 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Ramalho, Ângela Maria Alexandre. | Avaliação Dos Saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas/PE. | Dissertação | 2019 | Interna | Avaliação da Alfabetização / Aquisição da escrita |
| Burmester, Wania Emerich. | Alfabetização: uma comparação do desempenho de alunos que aprendem a ler e escrever na abordagem fônica ou global. | Dissertação | 2019 | Interna | Aquisição da escrita |
| Bezerra, Roberta Louise Mariano. | Criatividade, inteligência e habilidades de leitura em crianças em fase de alfabetização. | Dissertação | 2019 | Interna | Aquisição da escrita / Prática de leitura |

Apêndice B – Quadro 6

Quadro 6 - Portal CAPES - 2000 – 2021

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|--|-------------|------------|--|----------------------------|
| Cunha, Claudia Araújo da; Brito, Marcionila Rodrigues da Silva; Silva, Scheila Maria Ferreira e. | Alfabetização, operatioriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. | Artigo | 2003 | Interna | Aquisição da escrita |
| Matos Oliveira, Maria Olivia de. | Avaliação de um programa de alfabetização de adultos: seu contexto, seus professores e seus alunos. | Dissertação | 2004 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Capovilla, Alessandra Seabra; Joly, Maria Cristina Azevedo; Fernanda; Caparrotti, Nayá Bellintani; Carvalho, Marlene Ribeiro; Raad, Alexandre. | Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. | Artigo | 2004 | Interna | Aquisição da escrita |
| Oliveira, João Batista Araújo e. | Avaliação em alfabetização. | Artigo | 2005 | Interno | Avaliação da alfabetização |
| Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. | Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. | Artigo | 2007 | Interno | Prática docente |
| Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra; Dias, Natália Martins; Montiel, José Maria. | Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. | Artigo | 2007 | Interno | Consciência fonológica |
| Lima, Alessio Costa; Pequeno, Maria Iaci Cavalcante; Melo, Maria Noraelena Rabelo. | Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do SPAECE-Alfa. | Artigo | 2008 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Scherer, Ana Paula Rigatti. | Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. | Dissertação | 2008 | Interna | Consciência fonológica |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|---|--|-------------|------------|--|--|
| Santos, Viviane Breda dos; Horta, Vanessa Ferreira; Lacerda, Carina Corrêa; Nemr, Kátia. | Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. | Artigo | 2008 | Interna | Consciência fonológica. |
| Guarnieri, Maria Regina; Vieira, Luciene Cerdas. | Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. | Artigo | 2009 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Joly, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; Barros, Débora Pereira; Marini, Janete Aparecida Silva. | Dificuldades ortográficas na escrita no ensino fundamental. | Artigo | 2009 | Externa | Aquisição da escrita |
| Guarnieri, Maria Regina; Vieira, Luciene Cerdas. | Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. | Artigo | 2010 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Oliveira, Adriana Marques; Capellini, Simone. | Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. | Artigo | 2010 | Interna | Aquisição da escrita |
| Gonçalves, Beatriz; Capellini, Simone Aparecida. | Desempenho de escolares de 1ª série na bateria de identificação de erros de reversão e inversão na escrita: estudo preliminar. | Artigo | 2010 | Interna | Aquisição da escrita |
| Carvalho, Gisele Francisca da Silva; Macedo, Maria Do Socorro Alencar Nunes. | Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. | Artigo | 2011 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Batista, Antônio Augusto Gomes. | Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. | Artigo | 2011 | Externa | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Semeghini-Siqueira, Idméa. | Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. | Artigo | 2011 | Interna | Aquisição da Escrita. |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|--|-------------|------------|--|---------------------------------|
| Scliar-Cabral, Leonor. | Desafios a melhores resultados em alfabetização. | Artigo | 2011 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Rauen, Fábio José. | Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. | Artigo | 2011 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Amaral, Aline Simão do; Freitas, Maria Cláudia Camargo de; Chacon, Lourenço; Rodrigues, Luciana Lessa. | Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. | Artigo | 2011 | Interna | Aquisição da escrita. |
| Morais, Artur Gomes de | Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. | Artigo | 2012 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Rocha, Gladys; Martins, Raquel Fontes. | Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. | Artigo | 2012 | Externa | Aquisição da escrita |
| Cristofolini, Carla. | Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. | Artigo | 2012 | Interna | Aquisição da escrita |
| Correa, Marcela Fulanete; Cardoso-Martins, Cláudia. | O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. | Artigo | 2012 | Interna | Práticas de alfabetização (EJA) |
| Filgueiras, Karina Fideles. | PROALFA (MG): avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. | Artigo | 2013 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Cardoso, Andreia; Silva, Mônica Marins; Pereira, Mônica Medeiros. | Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. | Artigo | 2013 | Interna | Consciência fonológica |
| Salles, Jerusa; Piccolo, Luciane; Zamo, Renata Souza; Toazza, Rudineia. | Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LP) para crianças de 1º ano a 7º ano. | Artigo | 2013 | Interna | Práticas de leitura |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|---|---|--------|------|-------------------------------------|---|
| Cavalcante, Rejane Barros; Prestes, Emília Maria Trindade. | Currículo e avaliação no Programa Brasil Alfabetizado. | Artigo | 2013 | Interna | Aquisição da Escrita (EJA) |
| Neto, Francisco Rosa; Xavier, Regina Ferrazoli Camargo; Santos, Ana Paula Marília. | Caracterização da leitura e escrita. | Artigo | 2013 | Interna | Aquisição da Escrita / Práticas de leitura |
| Rocha, Gladys; Martins, Raquel Fontes. | A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. | Artigo | 2014 | Externa | Aquisição da Escrita / Avaliação da alfabetização |
| Kavasoko, Simone Emi. | Provinha Brasil: avanços e limitações. | Artigo | 2014 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Esteban, Maria Teresa; Wolf, Célia Claudia. | Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. | Artigo | 2015 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Wolff, Clarice Lehnen. | Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. | Tese | 2015 | Interna | Consciência fonológica |
| Gonçalves, Josiane Peres; Azevedo, Tamires Ferreira. | Avaliação do desempenho escolar: visão das professoras do segundo ano do ensino fundamental. | Artigo | 2015 | Interna | Consciência fonológica |
| Cárnio, Maria Silvia; Sá, Beatriz Campos Magalhães; Jacinto, Laís Alves; Soares, Aparecido. | Memória de curto prazo fonológica e consciência fonológica em escolares do Ensino Fundamental. | Artigo | 2015 | Interna | Consciência fonológica |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|---|--------|------|-------------------------------------|--|
| Santos, A. B; Azevedo, E. B.V; Paulo, J. C; Souza, P. M. P; Barcelos, S. A; Quitete, T. C; Brasileiro, V. C. S. | O diferencial da escola infantil do censa no processo de aquisição da lecto-escrita. | Artigo | 2015 | Interna | Aquisição da escrita |
| Cárnio, Maria Silvia; Sá, Beatriz Campos Magalhães de; Jacinto, Laís Alves; Soares, Aparecido José Couto. | Memória de curto prazo fonológica e consciência fonológica em escolares do Ensino Fundamental. | Artigo | 2015 | Interna | Consciência fonológica |
| Teixeira, Mariana Terra; Limberger, Bernardo Kolling; Buchweitz, Augusto. | O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita. | Artigo | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Collato, Luísa Jacques. | Avaliação do texto infantil: descobertas e possibilidades. | Artigo | 2016 | Interna | Avaliação da alfabetização / Prática docente |
| Ebert, SÍntia Lúcia Faé. | Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. | Tese | 2016 | Interna | Prática docente / Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Mendonça, Onaide; Kodama, Katia. | Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? | Artigo | 2016 | Interna | Aquisição da escrita |
| Belintane, Claudemir. | O desafio do ensino da leitura no contexto contemporâneo. | Artigo | 2016 | Interna | Práticas de leitura |
| González, Abel Gustavo Gara; Mello, Maria Aparecida. | Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. | Artigo | 2016 | Interna | Aquisição da escrita |
| Rosal, Angélica Carneiro; Cordeiro, Ana; Silva, Ana Carolina Francisca; Silva, Ronildo Lima; Queiroga, Bianca Arruda Manchester de. | Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. | Artigo | 2016 | Interna | Consciência fonológica |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|---|---|-------------|------------|--|---|
| Côco, Dilza; Gontijo, Cláudia Maria Mendes. | Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. | Artigo | 2017 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| André, Tâmara Cardoso; Bufrem, Leilah Santiago. | Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. | Artigo | 2017 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Lima, Naira da Costa Muylaert; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Pontes, Luis Antônio Fajardo. | A (des)igualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização. | Artigo | 2017 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Costa, Dania Monteiro Vieira; Gontijo, Cláudia Maria Mendes. | Produção de textos e processo inicial de alfabetização. | Artigo | 2017 | Interna | Aquisição da escrita |
| Schafer, Cassiane; Quitaiski, Larissa; Giacchini, Vanessa. | Desempenho em consciência fonológica e erros de escrita de crianças submetidas a diferentes métodos de alfabetização. | Artigo | 2017 | Interna | Consciência fonológica/ aquisição da escrita |
| Mendes, Gabriela; Barrera, Sylvia. | Processamento fonológico e habilidades de leitura e de escrita na alfabetização. | Artigo | 2017 | Interna | Consciência fonológica |
| Paula, Jéssica; Oliveira, Ariadnes; Costa, Amanda; Crenitte, Patrícia Abreu; Costa, Aline. | Adults Writing Profile At The Beginning Of Their Reading And Writing Acquisition. | Artigo | 2017 | Interna | Aquisição da escrita |
| Rocha, Patrícia; Santos, Alessandra de Souza. | A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização. | Artigo | 2018 | Interna | Aquisição da escrita |
| Da Silva, Luana; Souza, Marta; Amblard, Isabela. | A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. | Artigo | 2018 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Côrrea, Kelli; Machado, Maria Aparecida; Hage, Simone. | Competências iniciais para o processo de alfabetização. | Artigo | 2018 | Interna | Aquisição da escrita |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|---|--------|------|-------------------------------------|--|
| Schelini, Patrícia Waltz; Fujie, Márcia Akemi. | Monitoramento metacognitivo de adultos em processo de alfabetização em tarefas de memória, processamento e inteligência geral. | Artigo | 2018 | Interna | Aquisição da escrita (EJA) |
| Marques, Adalgisa; Maia, Halana Carolina; Barbosa, Marina. | A Importância da prontidão para ler e escrever. | Artigo | 2018 | Interna | Aquisição da escrita |
| Dos Santos, Joedson Brito. | Avaliação em larga escala na Educação Básica: uma discussão sobre uso dos resultados para melhoria da educação. | Artigo | 2018 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Fernandes, Manoel; Lyrio, Luzinete; Menezes, Ana Maria Ferreira. | Compreensão do hiato na Avaliação Nacional da Alfabetização em municípios. | Artigo | 2019 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Souza, Thamara Maria de; Almeida, Sandra Francesca Conte de; Jesus, Wellington Ferreira de. | A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal (DF). | Artigo | 2019 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Gontijo, Cláudia Maria Mendes; Silva, Dulcinéa Campos. | Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960-1970). | Artigo | 2019 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Perfeito, Márcia Vânia Silvério; Oliveira-Mendes, Solange Alves de; Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. | Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. | Artigo | 2019 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Freitag, Raquel; Almeida, Ayane; Rosário, Mônica. | Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. | Artigo | 2019 | Externa | Avaliação da alfabetização / Prática docente |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|---|-------------|------------|--|-----------------------------------|
| Muylaert, Naira; Bonamino, Alicia; Micarello, Hilda | Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. | Artigo | 2019 | Interna | Práticas de leitura |
| Tiepolo, Elisiani Vitória. | Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). | Artigo | 2019 | Interna | Aquisição da escrita (EJA) |
| Bortolanza, Ana Maria; Freire, Renata. | Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. | Artigo | 2019 | Interna | Aquisição da escrita |
| Leal, Telma; Guimarães, Gilda Lisbôa | Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? | Artigo | 2019 | Interna | Aquisição da escrita (Ortografia) |
| Freitag, Raquel Meister Ko; Sá, José Junior. | Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura. | Artigo | 2019 | Interna | Práticas de leitura |
| Soares. M. C; Medeiros. N. F. M. | Ações didáticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos | Artigo | 2019 | Interna | Prática docente |
| Angeli, Raquel; Fontana, Maria Iolanda. | Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR. | Artigo | 2020 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Campos, Dulcinéia; Gontijo, Cláudia | Proposta curricular e avaliação da alfabetização no Espírito Santo | Artigo | 2020 | Externa | Avaliação da Alfabetização |
| Silva, Magna do Carmo | Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens da criança | Artigo | 2020 | Externa | Avaliação da Alfabetização |
| Mareco, Maria Joana Durbem; Silva, Walter Guedes. | Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual de Campo Grande e os resultados da avaliação nacional da alfabetização. | Artigo | 2020 | Interna | Avaliação da alfabetização |

Continua...

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|---|--|--------|------|-------------------------------------|---|
| Pereira, Ismael Antonello. | A avaliação como instrumento eficaz para a qualidade do processo de alfabetização de jovens e adultos. | Artigo | 2020 | Interna | Avaliação da Alfabetização / EJA |
| Silva, Olívia Coelho; Ribeiro, Ana Paula de Medeiros. | Avaliação da leitura de crianças em processo de alfabetização | Artigo | 2020 | Interna | Avaliação da alfabetização |
| Arcenio, Cláudia Rodrigues. | Análise da produção de frases no ciclo de alfabetização. | Artigo | 2020 | Interna | Aquisição da escrita |
| Resende, Valéria Barbosa de; Montuani, Daniela Freitas. | A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC E CV nasal. | Artigo | 2020 | Interna | Aquisição da escrita |
| Vieira, Fabiana Silva Soares; Aparício, Ana Silvia Moço. | Sequência didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. | Artigo | 2020 | Interna | Aquisição da escrita |
| Braga, Andreia; Feldkercher, Nadiane. | As relações entre a formação do PNAIC e as práticas de alfabetização. | Artigo | 2020 | Externa | Perfil de alfabetização |
| Souza, Meirielle Tainara; Souza, Ana Cláudia. | Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças | Artigo | 2020 | Interna | Consciência fonológica / Aquisição da escrita / Perfil de alfabetização |
| Nóbrega, Thaís Ribeiro; Gabriela Medeiro. | Aquisição de vocabulário e leitura de livro infantil: estratégias de uma professora do 1º ano. | Artigo | 2020 | Interna | Práticas de leitura |
| Silva, Magna do Carmo; Amorim, Graciete da Luz Silva; Silva, Luzinete Maria da. | Alfa e beto: como avaliar leitura e escrita na Educação Infantil? | Artigo | 2020 | Interna | Consciência fonológica / Perfil de alfabetização |

Continua...

Conclusão.

| Nome do autor | Título | Tipo | Ano | Avaliação: Interna ou Externa | Categorias |
|--|---|-------------|------------|--|---|
| Dantas, Joana D'Arc; Landim, Maria; Sobreira, Mariza; Brito, Micaelle Nunes. | Reflexões no processo da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. | Artigo | 2020 | Interna | Avaliação da alfabetização / Aquisição da escrita / Práticas de leitura |
| Mareco, Maria Joana Durbem; Silva, Walter Guedes. | A Avaliação Nacional Da Alfabetização (ANA) como política de avaliação para o Ensino Fundamental. | Artigo | 2021 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Rezende, Wagner Silveira. | Avaliação da alfabetização no Espírito Santo: uma análise do PAEBES-Alfa entre 2009 E 2017. | Artigo | 2021 | Externa | Avaliação da alfabetização |
| Micotti; Maria Cecília Oliveira; Capicotto, Adriana Dibbern. | O processo de alfabetização e a formação docente. | Artigo | 2021 | Interna | Avaliação da alfabetização / Perfil de alfabetização |

Apêndice C – *Podcast*

Olá, meu nome é Luzmara e sou mestranda do curso de Mestrado Profissional da FAE UFMG. Este *podcast* é o produto da pesquisa intitulada Avaliação externa da alfabetização de jovens, adultos e idosos: um estudo no contexto do PROAJA/PI.

O percurso desse estudo foi orientado pela professora Doutora Gladys Rocha e coorientado pela professora Doutora Raquel Fontes Martins. Meus agradecimentos pelo apoio e assertividade nessa caminhada,

Sejam muito bem-vindos ao nosso *podcast*! Esperamos que o assunto enriqueça as discussões a respeito do tema.

Trazemos a princípio a concepção de avaliação que norteia nosso trabalho. De acordo com alguns estudiosos da área.

Segundo Luckesi a avaliação é “uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”.

A avaliação pode ser “formal ou informal” em muitas áreas da atividade humana, como em programas educacionais, empresas, políticas públicas, projetos, produtos e materiais, instituições, sistemas educacionais e grupos de indivíduos: alunos, professores, administradores, técnicos, entre outros.

Scriven remete que a avaliação é uma prática antiga que diz respeito aos primeiros artesãos de que temos notícia, “os entalhadores de pedra, que deixaram um rastro de melhoria gradual na qualidade dos materiais e no design, em determinados locais e ao longo de milênios – a assinatura da avaliação gravada em pedra”. Para ele, a avaliação é “o processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas”

Já para Hadji significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de auto-avaliação.

Figari ao discutir a avaliação do dispositivo educacional, remete à importância de “uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)”.

A noção de “avaliação educacional” foi criada por Ralph W. Tyler, autor norte-americano que, no período de 1930 a 1945, evidenciou a pauta sobre esse tema. O autor defendia a importância de “que professores aprimorassem seus cursos e [que] os instrumentos de medidas que construísem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas”

Embora a contribuição de Tyler tenha sido fundamental, Vianna assinala que foi a partir da década de 1960 que, nos Estados Unidos, a avaliação educacional começou a “incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal, surgindo, nesse momento histórico, a figura do avaliador como um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista”

É importante ressaltar que a década de 60 teve como marco referencial o Relatório Coleman. Publicado em 1966 nos Estados Unidos, o documento foi um marco inicial de estudos sobre o desempenho escolar, apresentando pesquisas que afirmavam que o desempenho dos estudantes era mais impactado pelos fatores externos à escola, como a condição socioeconômica e cultural, e que o ambiente escolar pouco teria efeito sobre o desempenho estudantil. Críticas foram surgindo e essa lógica foi sendo rompida a partir do final da década seguinte, quando novas pesquisas passaram a tematizar fatores que tornam as escolas mais eficazes. Essa informação foi feita por Soares.

Vianna observa que a avaliação expandiu suas análises, contemplando não só o indivíduo, mas também o sistema educacional como um todo. Nas palavras de Vianna ele nos diz que inicialmente, todo o seu enfoque centraliza[va]-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, destes para o de problemas e materiais instrucionais, na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional.

No campo da educação há, basicamente, duas modalidades de avaliação: a interna e a externa.

Luckesi revisa a interpretação que ele próprio havia construído e remete à necessidade de diferenciar “tomada de decisão” e “ato de avaliar”. Nas palavras dele, o ato de avaliar, em si, como investigação da qualidade da realidade, se encerra com a ‘revelação de sua qualidade’ [...] o que implica que a ‘tomada de decisão’ pertence ao âmbito da gestão da ação, e não de sua avaliação.

Em consonância com essa abordagem Rocha entende que a avaliação externa “recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola”. Também denominadas sistêmicas, essas avaliações “são produzidas com a intenção de dar ao gestor (geralmente às Secretarias de Educação do município, do estado, do país) informações que podem orientar a implementação de políticas de educação” (Cafiero e Rocha) nos diz isso.

Nessa direção, Machado e Alavarse entendem a avaliação a partir da “realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.” Os teóricos ainda analisam que a concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é algo recente no Brasil, e deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho.

Blasis, Falsarella e Alavarse prosseguem dizendo que as avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura e da resolução de problemas.

Então, os resultados das avaliações externas precisam ser analisados por todos aqueles que constituem a escola – gestores, professores e Secretarias de Educação – para que sejam sistematizados na forma de um documento capaz de auxiliar no planejamento e na qualidade do ensino. Todavia, as avaliações externas só serão efetivamente úteis se levarem em consideração a realidade de cada escola e de seus educandos, pois é necessário que professores e alunos sejam realmente contemplados nos resultados obtidos nos exames aplicados em larga escala. Dessa maneira, os dados levantados poderão orientar as atividades docentes e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

A partir desse estudo, então, sobre avaliação nos propusemos a discutir as especificidades de uma avaliação da alfabetização, com foco no monitoramento externo, no âmbito de um Programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Estado do Piauí, o PROAJA. Nesse sentido, enfatizamos o modo de organização da avaliação, sua matriz de referência e a concepção de alfabetização que o orientou.

Procuramos situar o PROAJA no contexto dos programas nacionais de alfabetização de jovens, adultos e idosos desenvolvidos no Brasil, como o Mobral, o Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado.

Ao procurarmos entender o PROAJA, seu alcance e impacto na educação de forma geral, compreendemos que o conjunto de escolhas pedagógicas reflete, também, uma opção político-pedagógica que não necessariamente se consubstancia ao longo da execução, já que a execução de uma política pública tem muitas nuances e essa, em particular, desenvolveu-se em um contexto pandêmico e de forte oposição política.

Quando comparamos os programas, percebemos que o PROAJA revisita elementos de programas anteriores, sobretudo, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A partir deste estudo, nos foi possível apreender a proposição da avaliação padronizada, de caráter externo e censitário, como um diferencial muito importante, que não havia em outros programas.

A implementação do PROAJA foi justificada pelo fato de o Estado do Piauí, de acordo com o PNAD 2019, possuir cerca de 430 mil pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, o que representava um índice 2,5 vezes maior que a média nacional. Em decorrência disso, o governo desse estado tomou a iniciativa de fazer convênios com entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, capazes de promover uma ação de alfabetização que contemplasse as especificidades do território a fim de garantir às pessoas com mais dificuldade de deslocamento o acesso às turmas de jovens e adultos.

Foi nesse contexto que o governo do Estado, por intermédio de sua Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/PI, buscou garantir a oferta de cursos de alfabetização aos estudantes matriculados na rede estadual de ensino por meio do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos –

PROAJA. A SEDUC/PI estava autorizada a conceder bolsas de estudos aos alfabetizandos que atendessem às condições estabelecidas em Lei.

Para alcançar os objetivos do PROAJA, a Secretaria de Estado da Educação almejava garantir a oportunidade de participação da população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, com mais de 18 (dezoito) anos de idade, em todas as localidades do Estado do Piauí, de acordo com as condições disponíveis.

Observamos que todos os programas de alfabetização a nível nacional, anteriores ao PROAJA, tiveram indutores semelhantes. O foco era diminuir o índice de analfabetismo do brasileiro, que era muito alto. Nas décadas de 50 e 60, 60% da população brasileira era analfabeta. Muitos esforços foram empreendidos visando diminuir esse contingente, mas o resultado ainda era insuficiente.

Em busca de alfabetizar o aluno e não apenas atendê-lo foi criado no PROAJA os testes de monitoramento do processo alfabetizador. Uma avaliação padronizada que contavam com quinze (15) questões, organizadas da seguinte forma: uma (1) auto declaratória, doze (12) questões de múltipla escolha ou dicotômicas, nas quais buscou-se diferenciar a alternativa correta entre alternativas erradas e duas (2) questões de escrita de palavras consideradas familiares e com padrões silábicos distintos. As questões dos testes procuraram contemplar diferentes níveis de dificuldades: fáceis, médias e difíceis. O objetivo era verificar os níveis de alfabetização dos alunos ao iniciarem em uma turma, bem como o perfil apresentado ao final do período delimitado para a oferta daquela turma.

Para a construção dos testes, foi estabelecida a matriz de avaliação do PROAJA, que apresentou habilidades para evidenciar competências consideradas essenciais à alfabetização, tais como a consciência fonológica, leitura de palavras, leitura de frases e/ou outros pequenos textos e escrita de palavras. Essas habilidades eleitas forneceram elementos para pensar os perfis de alfabetização.

A Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA apresentou as habilidades (H1, H2, H3...) baseadas no eixo de conhecimento “Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura”, que vão desde o reconhecimento de letras do alfabeto, sílabas e palavras, escrita de palavras, leitura de frases e pequenos textos. A avaliação trabalha com o perfil de alfabetizado como aquele capaz de ler e compreender frases e outros pequenos textos que circulam na vida social e de escrever palavras compreensíveis pelo leitor, ainda que com erros ortográficos. Todos os testes desenvolvidos a partir desse desenho de avaliação, com questões do mesmo tipo e grau de dificuldade (presumida) similar e também questões comuns entre eles, permitiam apreender os diferentes perfis de alfabetização.

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE em 2022, o índice geral de analfabetismo no país caiu, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos. A agência de notícias do IBGE nos traz alguns destaques desse censo: a taxa de analfabetismo no país recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022; o Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%); no grupo dos idosos (60 anos ou mais), a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o sudeste; das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais; entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%); no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%, ou seja, mais que o dobro; a necessidade de trabalhar foi a principal justificativa dos jovens de 14 a 29 anos de idade para abandonarem a escola, motivo informado por 40,2% neste grupo etário. Entre as unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram observadas no Piauí (14,8%), em Alagoas (14,4%) e na Paraíba (13,6%) e as menores, no Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e em São Paulo e Santa Catarina (ambos com 2,2%).

Uma aparente redução do índice de analfabetismo no Piauí, de 15% em 2019 para 14,8% em 2022, mostrando-se inexpressiva do ponto de vista estatístico, mesmo embora tenha proposto uma concepção diferenciada de alfabetização, mudando a ideia de não somente atender o aluno, mas sim alfabetizar, apresentando uma proposta radical em sua aceção pedagógica alguns fatores inviabilizaram o sucesso do PROAJA.

Apesar de ultrapassar os limites do que se propõe este estudo, não se pode deixar de observar que uma série de fatores, alguns deles históricos e estruturais, inviabilizaram a obtenção do sucesso pretendido pelo PROAJA. Entre os fatores históricos e estruturais, podemos destacar o tempo destinado aos processos de ensino e de aprendizado da palavra escrita, a falta de formação e de acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores e a percepção que se tem do atendimento como estratégia para programas

de alfabetização de adultos. Entre os fatores específicos da execução do PROAJA, destaca-se a forte política de responsabilização que orientava o Programa. Aliam-se a esses fatores, os graves problemas contextuais vivenciados com a pandemia da COVID-2019, além daqueles decorrentes da polarização política que dominou o país no período 2019-2022, que atingiu fortemente a região Nordeste, especialmente o estado do Piauí.

Sendo assim, mesmo que o PROAJA tenha sido concebido com o intuito de mudar o eixo de “aluno atendido” para “aluno alfabetizado” e as avaliações tenham permitido, de fato, apreender perfis de alfabetização, cabe indagar: Como mudar o eixo se não muda a lógica? Pois, embora o eixo tenha sido redirecionado, a lógica permaneceu inalterada. A persistência dessa lógica se refere ao tempo de atendimento, ao acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores e à ausência de uma formação continuada com pessoas com domínio efetivo da alfabetização. Como explicitou nosso entrevistado, não muda o eixo, a concepção, não muda o tempo de atendimento. Na opinião desse gestor, a existência desses programas é fundamental. No entanto, é imprescindível sair da lógica do aluno atendido, ou seja, garantir o acesso não basta. É fundamental garantir verdadeiramente o direito ao domínio efetivo da palavra escrita.

Esse estudo remete, assim, a um problema que não é novo, mas que requer novas práticas. O PROAJA avança na proposta pedagógica de definição de um perfil de alfabetização e na proposição de uma avaliação padronizada para acompanhamento dos aprendizados. Há, no entanto, ainda muito a avançar no que tange à implementação de programas efetivamente consistentes. O desenho do Programa Brasil Alfabetizado avançou em vários aspectos. Talvez, a retomada desses avanços, aliada aos avanços conceituais presentes na origem do PROAJA, sem a proposição de políticas de responsabilização financeira, mas de pactuação de metas e de acompanhamento dos processos de alfabetização, nos permitam, enfim, avançar naquilo que não deve ser designado como “erradicação”, mas como criação de condições objetivas de acesso a um direito, ainda que tardio.

Agradeço por você ter acompanhado, ouvindo o *podcast* até aqui. Caso queira manifestar a sua opinião escreva nos comentários abaixo, por favor. Obrigada.