



# Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação

Série Avaliação nº 1

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

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

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

Desde o início do processo de sua estruturação, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) buscou integrar – de forma institucional – as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação de seus programas e projetos. Da intenção ao gesto, transcorram-se alguns meses, findos os quais surgia o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE), composto por coordenações ligadas às áreas de acompanhamento e monitoramento de programas, de sistemas de informação e de estudos e avaliação.

Este, o primeiro dos volumes da Série Avaliação dedicados ao Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, oferece aos leitores um retrato com os contornos iniciais das ações empreendidas durante “primeira fase” do Plano. Os artigos ora apresentados – verdadeiras molduras que balizaram as ações posteriormente implementadas – jogam novas luzes sobre a área de avaliação de políticas públicas, em especial de alfabetização de jovens e adultos.



# Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação

Organização:  
Ricardo Henriques  
Ricardo Paes de Barros  
João Pedro Azevedo

1ª Edição



**ipea**

Ministério  
da Educação



Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/Unesco

Ministério  
da Educação



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

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700  
Brasília, DF, CEP: 70097-900  
Tel: (55 61) 2104-8432  
Fax: (55 61) 2104-8476



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

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

Representação no Brasil  
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,  
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914  
Tel.: (55 61) 2106-3500  
Fax: (55 61) 3322-4261  
Site: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)  
E-mail: [grupoeditorial@unesco.org.br](mailto:grupoeditorial@unesco.org.br)

**ipea**

**IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

IPEA – Brasília  
SBS, Quadra 1, Bloco J, Ed. BNDES  
70076-900 – Brasília - DF – Brasil  
IPEA – Rio de Janeiro  
Av. Presidente Antônio Carlos, 51  
20020-010 – Rio de Janeiro - RJ – Brasil



# Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação

Organização:  
Ricardo Henriques  
Ricardo Paes de Barros  
João Pedro Azevedo

1ª Edição



**ipea**

Ministério  
da Educação



Brasília, dezembro de 2006

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

### **Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos**

Adama Ouane

Alberto Melo

Célio da Cunha

Dalila Shepard

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

### **Coordenação Editorial**

Felipe Leitão Valadares Roquete

### **Revisão**

Angélica Torres

### **Diagramação**

ITECH – Instituto de Tecnologia do Habitat

Tiragem: 5.000 exemplares

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação / organização, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

240 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 1, v. 18)

ISBN 85-98171-62-X

1. Alfabetização. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Nível de escolaridade. 4. Educação de jovens e adultos. I. Henriques, Ricardo. II. Barros, Ricardo Paes de. III. Azevedo, João Pedro de. IV. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. V. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. VI. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. VII. Série.

CDU 372.415(81)

---

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

# Apresentação

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

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

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

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

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

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

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

**Ricardo Henriques**

Secretário de Educação Continuada,  
Alfabetização e Diversidade



# Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado</b>	
Ricardo Henriques .....	13
<b>Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado</b>	
João Pedro Azevedo, Ricardo Paes de Barros, Mirela de Carvalho e Ricardo Henriques.....	59
<b>O Programa Brasil Alfabetizado e sua capacidade de mobilização: uma análise a partir dos dados do mapeamento nacional de iniciativas de alfabetização de jovens e adultos</b>	
Felipe F. Schwartzman e Marcelo Pessoa .....	117
<b>Avaliação de Processo: a gestão do Programa Brasil Alfabetizado</b>	
Gabriel Ulyssea, João Pedro Azevedo e Isabel F. Schwartzman.....	149
<b>Uma avaliação da demanda por alfabetização no Brasil</b>	
João Pedro Azevedo, Valéria Pero e Luiz Eduardo Cruz.....	195

# Introdução

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) buscou, desde o início do processo de sua estruturação em 2004, integrar – de forma institucional – as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação de seus programas e projetos. Da intenção ao gesto, transcorreram-se alguns meses, findos os quais surgia o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE), composto por coordenações ligadas às áreas de acompanhamento e monitoramento de programas, de sistemas de informação e, por óbvio, de estudos e avaliação.

A definição dos parâmetros de um sistema de avaliação e monitoramento, bem como das prioridades das ações de avaliação, constituiu os passos seguintes, cuja direção foi determinada, de forma compartilhada, pelo Gabinete do Secretário e pelos departamentos da Secad.

Nesse ponto, é firmado um Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Inicia-se, então, um intenso trabalho de assessoria que desaguou na escolha do *Programa Brasil Alfabetizado* como o foco inicial das ações de avaliação da Secad. Dessa forma, principia-se aquela que pode ser chamada a “primeira fase” do Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*, que teve como coordenadores executivos o pesquisador João Pedro Azevedo e Rodolfo Villela Marino, então Coordenador-Geral de Estudos e Avaliação da Secad. Ainda que parte dos desdobramentos dessa fase possa ser deduzida dos capítulos que compõem o presente volume, importa ressaltar o rico processo de debates desenvolvido em torno das possíveis dimensões da avaliação, das condições de avaliabilidade de cada uma dessas dimensões e do leque de opções –ofertadas aos gestores do Programa– que proporcionassem avaliações cujos resultados fossem úteis, tempestivos e viáveis para a tomada de decisão com vistas ao redesenho do Programa.

---

<sup>1</sup> Formalizada pela Portaria nº 576, de 23 de fevereiro de 2006, (Diário Oficial da União nº 41, Seção 02, página 08), possui os seguintes membros titulares: Célio da Cunha, (Unesco), Guilherme Sedlaceck (BID), Maria Cecília Minayo (Fiocruz), Marta Arretche (USP), Pedro Olinto (Banco Mundial), Robert Evan Verhine (UFBA), Ruben Klein (Cesgranrio) e Thereza Penna Firme (Cesgranrio).

Concomitantemente, visando reforçar a legitimidade técnica e metodológica do Plano de Avaliação, é constituída a Comissão de Especialistas em Avaliação<sup>1</sup>, órgão consultivo independente, vinculado exclusivamente ao Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*, cujas principais funções seriam: a) estabelecer parâmetros metodológicos e referenciais éticos para o Plano de Avaliação, b) validar as opções metodológicas, e c) sugerir alterações e aperfeiçoamentos nas dimensões da avaliação. Os debates, questionamentos e sugestões originados das diversas reuniões da Comissão de Especialistas permitiram que o Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* fosse estruturado em sua feição definitiva.

Dessa forma, inicia-se o que podemos considerar a “segunda fase” do Plano de Avaliação, cujos desdobramentos estão expostos nos três volumes seguintes da *Série Avaliação*— durante a qual outras instituições são integradas ao planejamento e à execução das ações de avaliação —o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), a Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Science), o Instituto Paulo Montenegro (IPM) e sua mantenedora Ibope/Opinião, a Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), todas sob os auspícios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Por se tratar de uma avaliação externa, o processo transcorreu sob coordenação do Ipea, em estreita parceria — no que lhe cabia — com o DAIE. Se, por um lado, tal desenho organizacional permitiu que surgissem dificuldades relacionadas à coordenação dos diversos parceiros territorialmente dispersos e à circulação assimétrica de informações, por outro, possibilitou que cada parceiro atuasse apenas na área de sua *expertise*, agregando conteúdo e qualidade ao processo de avaliação.

Este, o primeiro dos volumes da *Série Avaliação*, dedicada ao Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*, oferece aos leitores um retrato com os contornos iniciais das ações empreendidas durante a “primeira fase” do Plano. Os artigos ora apresentados —verdadeiras molduras que balizaram as ações posteriormente implementadas na “segunda fase”— jogam novas luzes sobre a área de avaliação de políticas públicas, em especial a seara da alfabetização de jovens e adultos.

O primeiro capítulo busca contextualizar o *Programa Brasil Alfabetizado*, apresentando uma linha histórica das ações governamentais federais voltadas à alfabetização de jovens e adultos. Ademais, os desafios com os quais se depara o Programa são analisados, tendo como pano de fundo a situação de alfabetismo da população brasileira frente aos parâmetros internacionais.

O segundo capítulo apresenta a versão final do Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*. Partindo das razões que justificaram a elaboração de um plano de avaliação, passa-se aos aspectos conceituais, sejam eles referentes à avaliação estrito senso, à origem da demanda por avaliação, às condições de avaliabilidade e potencialidades da avaliação ou à ordenação das diversas avaliações possíveis. Tal intróito possibilita que seja compreendido o Mapa de Avaliações ali exposto, o qual descreve, de forma esquemática, as macrofunções, funções e atividades passíveis de avaliação no âmbito do *Programa Brasil Alfabetizado*: questões relacionadas às dimensões de mobilização de recursos, grau de eficiência, grau de eficácia e seleção adequada de beneficiários.

O terceiro capítulo traz uma extensa análise dos dados coletados durante o Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos, iniciativa inédita da Secad, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), visou identificar as instituições, governamentais ou não, que desenvolviam ações de alfabetização de jovens e adultos. Para além da mera construção de um banco de dados a respeito das experiências existentes, o Mapeamento colheu informações que permitiram a elaboração de diversas estimativas sobre o montante de recursos mobilizados em torno da alfabetização de jovens e adultos, bem como sobre a cobertura, perfil e abrangência desse atendimento.

O quarto capítulo constitui, em última instância, uma fonte preciosa de informações acerca do funcionamento do *Programa Brasil Alfabetizado* durante os anos de 2003, 2004 e 2005. Expressão de efetiva avaliação de processo, no sentido forte do termo, o texto apresenta desde o fluxo de informações do Programa, cadeias de interações e etapas de implementação, até a análise dos dados do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), registro administrativo que contém informações sobre os alfabetizandos, alfabetizadores, turmas e entidades parceiras. Ademais, elabora os primeiros esboços de indicadores para monitoramento das informações prestadas, via SBA, pelos parceiros, iniciativa que visa construir rotinas para análise e crítica daqueles dados.

Finalmente, o quinto e último capítulo consolida os diagnósticos existentes acerca do nível de escolaridade de jovens e adultos brasileiros. Desde as situações de alfabetismo –absoluto ou funcional, para utilizar terminologia consagrada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)– até a demanda poten-

cial por alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, desfiavam-se dados oficiais com diversos recortes: raça/cor, regional, gênero, rural/urbano, grupos de idade, renda domiciliar e anos de estudo. Contudo, não se trata de mero exercício estatístico, mas de pertinente construção de manancial de informações úteis à tomada de decisão pelos gestores do Programa.

A série de publicações sobre o Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*, ora iniciada, não pretende realizar apenas um inventário das ações de avaliação planejadas e implementadas pela Secad. Aqui, o que se almeja, por meio da divulgação de nossos erros, acertos e hesitações, frutos de nossa curta experiência, é fomentar o necessário debate em torno da avaliação das políticas públicas nacionais. O sucesso dessa série, portanto, depende do impacto que os textos venham a causar na prática cotidiana dos gestores e técnicos que atuam na área pública: a “régua” para medi-lo está em suas mãos, caro leitor.

**Timothy Denis Ireland**

Diretor do Departamento de Educação  
de Jovens e Adultos da Secad/MEC

# Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado

Ricardo Henriques\*

## Introdução

Aprender a ler, escrever e contar é um direito humano fundamental. Isso porque, em um mundo centrado na escrita, o acesso a bens materiais e imateriais, à cultura, ao conhecimento e à saúde, assim como o usufruto dos demais direitos humanos se dá, em grande parte, a partir do domínio dessas habilidades. Em princípio, todo ser humano nasce com potencial para realizar tais operações, sendo capaz de desenvolvê-las – ou aprendê-las – em qualquer idade, independentemente de sua etnia, sexo, origem ou classe social. Acreditar verdadeiramente nessa igualdade, significa reconhecer que o analfabeto é apenas uma pessoa que não teve, ainda, oportunidade e condições materiais e objetivas para aprender.

Outro aspecto a se considerar é que o *letramento* não é apenas uma conquista intelectual, é também um valor social. Pessoas analfabetas ou com poucos anos de escolarização são alvo de todo o tipo de preconceito, discriminação e injustiça. Vivem, em geral, em locais com pouca ou nenhuma infra-estrutura de equipamentos

---

\* Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Professor da Universidade Federal Fluminense (SECAD).

Gostaria de agradecer as contribuições e comentários de Maria Adelaide Chamusca, Patrícia Mendonça, Felipe Leitão Valadares Roquete, João Pedro Azevedo, Jorge Teles, Marcos Maia e Ricardo Paes de Barros.

públicos de saúde, educação, saneamento, transporte e segurança; desassistidos pelo Estado e pela sociedade. Não raro, são submetidas a trabalhos aviltantes, extenuantes, com baixíssima remuneração e desvalorizados socialmente, tendo, muitas vezes, seus direitos trabalhistas ignorados. As limitações a que estão sujeitas acabam por lhes reduzir as possibilidades de reagir e acionar instrumentos de garantia de direitos que poderiam tirá-los de situações de fragilidade social.

Com frequência, acabam sendo responsabilizadas – por formadores de opinião, lideranças políticas e outros importantes atores da sociedade – por viverem em tais condições. Conseqüentemente, a auto-estima dessas pessoas é baixa e a possibilidade de reagir e acionar os instrumentos de garantia de direitos que poderiam tirá-los da situação de fragilidade social é limitada.

Este artigo tem por objetivo discutir a evolução das ações públicas federais voltadas à alfabetização e escolarização de jovens e adultos – traçando eventuais linhas de continuidade e pontos de ruptura – e situar os esforços do Governo Federal para vencer o desafio de inserir no mundo letrado milhões de brasileiros e brasileiras que não tiveram respeitado o seu direito a uma educação de qualidade.

Cabe destacar que este artigo abre a *Série Caminhos da Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado*. Esta Série busca sistematizar o conhecimento acumulado através da iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, e diversos outros parceiros, de avaliar o esforço recente do Governo Federal no âmbito da alfabetização de jovens e adultos. O sistema de avaliação apresentado nesta Série, seus instrumentos, e alguns dos seus resultados já obtidos, foram concebidos e utilizados para o aprimoramento contínuo das iniciativas recentes do Programa Brasil Alfabetizado. A hipótese deste trabalho é que para que tenhamos uma política pública de qualidade, não podemos nos constringer diante dos dados.

Para tanto, em primeiro lugar, é apresentado um breve histórico das ações governamentais empreendidas, em âmbito nacional, em torno da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, apresenta-se uma contextualização da dimensão do desafio a ser superado, tendo como referência os dados oficiais sobre a situação educacional brasileira. Finalmente, descreve-se o Programa Brasil Alfabetizado – cuja implementação iniciou-se em 2003 – abarcando seus princípios, objetivos, instrumentos e processos de redesenho.

# 1. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: iniciativas públicas federais

## 1.1 Breve histórico<sup>1</sup>

A oferta pelo Estado de instrução primária pública e gratuita para todos os cidadãos – e, portanto, também para adultos – está prevista na legislação brasileira desde a primeira Constituição, promulgada em 1824 (art. XXXII). Ainda que o conceito de cidadania de então fosse restrito<sup>2</sup>, o que reduzia significativamente o número de possíveis beneficiários, a garantia de ensino público e gratuito, por um longo tempo, não passou de uma intenção legal, não tendo se realizado plenamente até os dias de hoje.

Na Primeira República, a responsabilidade pelo ensino fundamental – então denominado *elementar* – foi atribuída pela Constituição de 1891 às províncias e municípios. À União coube atuar no ensino médio – então chamado *secundário* – e superior. Dessa forma, transferiu-se para os entes federados com maiores limitações materiais, financeiras e de recursos humanos a responsabilidade pelo atendimento da maior parte da população. Como resultado, em 1920, cerca de trinta anos depois da proclamação da República, 72% da população brasileira era analfabeta<sup>3</sup>. A mesma Constituição excluiu os adultos analfabetos do direito de votar reduzindo-lhes a chance de influir na condução política do país.

A partir da década de 1930, com o início dos processos de industrialização e urbanização – e pressionado por movimentos de educadores e intelectuais que exigiam do Estado a ampliação da oferta de educação às camadas populares, a melhoria da qualidade do ensino e a sua adequação às necessidades nacionais – começou a ser estruturado o sistema público de ensino. Em consonância, a Constituição de 1934 determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, definindo de forma clara as competências da União, estados e municípios em matéria educacional e vinculando uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara di Pierro (2000) “[...] Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

---

<sup>1</sup> O histórico apresentado nessa seção utilizou como principal referência o artigo *Escolarização de Jovens e Adultos*, de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

<sup>2</sup> Nessa Constituição, os não-católicos, os despossuídos, os escravos e os indígenas não eram considerados cidadãos.

<sup>3</sup> Censo Demográfico de 1920.



Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, que assegurava 25% de seus recursos para a educação de adultos. Em 1947, atendo em vista a articulação de iniciativas já existentes e a posterior ampliação para as diversas regiões do país, é lançado um projeto nacional intitulado “Campanha de Educação de Adultos”. Para massificar a oferta de educação dirigida a esse segmento, iniciou-se a construção de uma rede de escolas de ensino supletivo – posteriormente assumidas por estados e municípios – espaços destinados à implementação das diversas etapas da campanha. O processo contemplava desde a alfabetização intensiva, com duração de três meses, passando pelo então “curso primário”, dividido em dois períodos de sete meses, culminando na etapa final denominada “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Marco importante nesse processo foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1945. Os estudos do Inep subsidiaram a adoção das políticas e medidas então implementadas e, no plano internacional, a Unesco fortaleceu o entendimento de que a educação, especialmente a de jovens e adultos, seria fator de desenvolvimento e de melhoria da qualidade de vida, bem como um direito de todos os seres humanos.

No final da década de 1950, contudo, a Campanha esmoreceu, não logrando superar o caráter efêmero das iniciativas de mobilização de grande porte. Dentre as limitações identificadas à época, destacavam-se a dificuldade de enraizamento das ações voltadas à população rural, a descontinuidade administrativa dos gestores centrais da Campanha, as concepções pedagógicas que estigmatizavam os jovens e adultos atendidos e, finalmente, a unicidade, independentemente do público e região, do método utilizado<sup>4</sup>. É relevante salientar que essas críticas ainda se aplicam a muitas das iniciativas de alfabetização que se seguiram ao longo de nossa história. Um dos maiores desafios enfrentados, ainda hoje, pelo Governo Federal é, exatamente, superar a adoção de ações que repitam equívocos cometidos no passado<sup>5</sup>.

Cabe ressaltar, dentre os avanços proporcionados por essa Campanha, a ampliação dos debates acerca da alfabetização e educação de jovens e adultos – desvelando um espaço teórico próprio, dentro da pedagogia – e a produção de material didático específico para os alfabetizando adultos. Além disso, como resultado da convergência de uma série de experiências locais desenvolvidas por movimentos de

4 Ver Leitão-Roque, 2007.

5 A atenção com a superação desses desafios está na origem da agenda de avaliação inaugurada pelo Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2004. A perspectiva de um processo contínuo de monitoramento e avaliação permite, entre outros, a correção de rumos com o redesenho, quando necessário, dos programas educacionais de educação de jovens e adultos.

educação popular e de base, ocorreu um importante avanço metodológico e pedagógico sobre a educação de jovens e adultos. O adulto não-escolarizado, até então percebido como um ser imaturo e ignorante, passa a ser encarado como um sujeito com experiências e conhecimentos próprios, participante ativo do processo educativo.

Esse processo culminou com a proposição, em janeiro de 1964, de um Plano Nacional de Alfabetização, calcado no método desenvolvido pelo educador Paulo Freire, que estabelecia metas para disseminação de projetos de alfabetização de adultos por todo o país. Mesmo com duração efêmera – haja vista sua revogação após o golpe militar de 1964 – o Plano permitiu que se avançasse mais alguns passos no desenvolvimento de uma concepção de alfabetização libertadora e direcionada ao alcance da cidadania.

Durante os primeiros anos do governo militar, os educadores, religiosos e intelectuais envolvidos nos movimentos de educação popular, considerados subversivos pelos militares, foram presos, cassados e expulsos do país – quando não mortos. A disseminação da metodologia e do material didático-pedagógico utilizados nesses processos de educação foi proibida.

A fim de preencher o vazio provocado por esse desmonte, bem como suprir as necessidades impostas pelo projeto desenvolvimentista do governo militar, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Instituído como um órgão autônomo em relação ao Ministério da Educação (MEC)<sup>6</sup>, o Mobral era responsável pela orientação pedagógica e produção do material didático, coordenando as milhares de comissões municipais – responsáveis pela execução direta das atividades de alfabetização, mas hierarquicamente submetidas ao órgão central – que surgiram com a massificação da campanha de alfabetização. Visava, basicamente, à alfabetização funcional de jovens e adultos, o que permitiria – segundo sua concepção – não apenas a aquisição e domínio da leitura, escrita e cálculo, mas também sua integração à comunidade e ascensão social.

O economista Mário Henrique Simonsen, mais tarde Ministro da Fazenda (1974-1979) foi designado presidente do MOBREAL. Em sua gestão foram criados mecanismos de financiamento que garantiram para o programa recursos amplos e ágeis de caráter extraorçamentário, obtidos pela opção voluntária para o MOBREAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 115):

---

<sup>6</sup> A título exemplificativo, poderíamos comparar a institucionalidade do Mobral a uma autarquia nos moldes de uma Instituição Federal de Ensino Superior atual; dispondo de autonomia gerencial, orçamentária e financeira.

“Com esse instrumento, o economista Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandar o MOBREAL junto aos empresários, convencidos que estavam de que o programa ‘livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”.

Com um orçamento crescente, o Mobral empreendeu novas iniciativas, ampliando o escopo de sua atuação original; surge, então, o Programa de Educação Integrada (PEI). Esse Programa objetivava permitir a continuidade de estudos dos egressos das turmas de alfabetização e das pessoas com baixa escolaridade, a partir de um curso supletivo que condensava os conteúdos do então *curso primário*.

Em decorrência do fracasso no atingimento das metas e na produção dos resultados inicialmente prometidos, premido por uma série de críticas – desde aquelas de cunho pedagógico, que advogavam o caráter conservador dos métodos utilizados, até as de caráter político, devido a sua utilização como instrumento de controle ideológico – o Mobral é extinto em 1985, pelo primeiro governo civil após o período militar. Em seu lugar, surge a Fundação Educar, com princípios diversos no que tangia à forma de implementação dos projetos de alfabetização de jovens e adultos: em vez da execução direta, a fundação passou a privilegiar o apoio financeiro e técnico a iniciativas pré-existentes, levadas a cabo por estados, municípios, entidades da sociedade civil e empresas. Fugaz em sua existência, a fundação foi extinta no início dos anos 90.

Nesse mesmo período, foi instalada a Assembléia Geral Constituinte, sendo promulgada a Constituição de 1988, que restabeleceu os direitos democráticos, ampliando-os e estendendo-os à toda a população. O direito de jovens e adultos à educação pública e gratuita é reafirmado, sendo estipulado um prazo de dez anos, durante os quais os governos e a sociedade deveriam concentrar esforços para erradicar o analfabetismo e universalizar a educação fundamental. Para isso, 50% dos recursos a serem aplicados pelos três níveis de governo, obrigatoriamente, em educação, seriam destinados ao atingimento dessa meta.

Entre 1985 e 1996, o Brasil enfrentou uma grave crise econômica, sendo editados vários *pacotes* para a contenção da inflação e medidas severas de contenção dos gastos públicos. Nesse período o aparelho estatal brasileiro sofreu fortes abalados, com interrupção da renovação do quadro de servidores públicos, extinção de órgãos e recuo do Estado na oferta de bens e serviços. À crise econômica e estatal se somou uma crise política, que culminou com o impeachment do primeiro presidente eleito pelo voto direto depois do período militar.

Apesar de todo esse quadro conturbado, ocorreram nesse período mudanças na educação, com expansão e melhoria do atendimento da população jovem e adulta pela educação. No entanto com a extinção, em 1990, da Fundação Educar e a supressão dos incentivos fiscais que facultavam às pessoas jurídicas direcionar 2% do imposto devido a atividades de alfabetização, todo o financiamento dessa modalidade de educação foi transferido abruptamente para os municípios.

A meta estipulada pela Constituição Federal de 1988 não só não foi alcançada como também a determinação contida nas Disposições Constitucionais Transitórias – que comprometia o Estado, a sociedade e os governos a erradicar, até 1998, o analfabetismo de jovens e adultos – foi alterada pela Emenda Constitucional nº 14/96. A distribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo foi redefinida, sendo 60% dos recursos dos municípios vinculados à educação carreados para o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). A Educação de Jovens e Adultos, inclusive a referida ao nível do ensino fundamental, ficou fora do escopo de financiamento desse Fundo, passando a concorrer com os demais níveis e modalidades de educação e ensino – Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior – para obtenção de financiamento.

No âmbito federal, o Ministério da Educação se afastou da sua função na implementação de programas voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos. Essa lacuna só foi parcialmente preenchida em 2001, com a criação do Programa Recomeço, destinado ao financiamento de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Esse Programa, no entanto, se restringia territorialmente aos municípios contemplados pelo Programa Alvorada – que sinalizava com a integração das políticas sociais federais nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – e, posteriormente, às capitais do Nordeste.

Durante a segunda metade da década de 1990, três programas do Governo Federal diretamente articulados à Educação de Jovens e Adultos, mas fora do âmbito do Ministério da Educação, foram criados: o Programa Alfabetização Solidária, vinculado à Presidência da República; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), do Ministério do Trabalho (MTE).

O Programa Alfabetização Solidária – coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, responsável, à época, pela formulação, desenho e integração das políticas sociais federais – estava focado na alfabetização de jovens e adultos e

contava com um desenho organizacional particular: todo o gerenciamento das ações e atividades ficava a cargo de uma organização não-governamental, sem finalidades lucrativas, chamada Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol), especialmente criada para tal finalidade. A AlfaSol, seguindo diretrizes do Comunidade Solidária, focalizou o seu atendimento em municípios com baixo desenvolvimento humano (basicamente nas regiões Norte e Nordeste, dado as elevadas taxas de analfabetismo) e em grandes centros urbanos (dado o elevado número absoluto de analfabetos que concentravam). Além de não estar vinculado ao Ministério da Educação, esse programa não contemplava estratégias de articulação da alfabetização com a educação de jovens e adultos.

O Pronera, implementado a partir de 1998 sob a coordenação do Incra, e em atividade até os dias de hoje, é dirigido à população jovem e adulta que vive no meio rural, especialmente os que vivem em assentamentos de reforma agrária. Conta com a participação de universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo, atua em todo o território nacional.

Já o Planfor<sup>7</sup>, do MTE, promovia ações dirigidas à qualificação profissional, que envolviam a ampliação da escolaridade básica de trabalhadores. Era financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), transferidos a estados e municípios para a realização de atividades de formação executadas diretamente por órgãos estaduais e municipais de educação, trabalho e emprego, entre outros, ou em parceria com o *Sistema S*<sup>8</sup>, organizações não-governamentais, sindicatos, associações, universidades etc. Por movimentar anualmente um elevado montante de recursos, atingindo um número significativo de trabalhadores, suas ações acabaram por ter um peso relativo importante nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.

## 1.2 O conceito de alfabetização

Para concluir esse breve histórico, é importante registrar a evolução do próprio conceito de alfabetização nos últimos sessenta anos. Até por volta da década de 1950, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever

7 O Planfor foi extinto e substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) pela Resolução nº 333, de 10 de julho de 2003, que redefiniu seu desenho e estratégias de atuação.

8 O chamado *Sistema S* é formado pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional da Indústria (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional do Comércio (Senac), Serviço Nacional da Agricultura (Senar), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional do Transporte (Senat) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

um texto simples e que dominasse o código alfabético. Essa concepção foi se tornando mais complexa, passando a incorporar o domínio da língua falada e escrita em um contexto social, assim como a dimensão cultural, política e de conquista dos direitos de cidadania. Alguns especialistas brasileiros utilizam a palavra *letramento* (do inglês *literacy*) para nomear esse conceito.

A partir da década de 1970, a Unesco passou a utilizar o termo analfabetismo funcional, que corresponderia ao fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio. Desde então, vêm sendo adotados diversos acordos e planos internacionais<sup>9</sup> que aprofundaram esse entendimento relacionando-o à diversidade e à educação ao longo de toda a vida.

Nesse contexto, educação e diversidade se relacionam na medida em que o educando passa a ser encarado como o principal ator no processo de aprendizagem. O capital cultural, étnico e social que ele traz consigo, assim como a sua linguagem, precisam ser reconhecidos pelo educador, a fim de que se estabeleça o diálogo a partir do qual o processo de aprendizagem se concretizará. Dessa forma, estabelece-se um processo criativo de aprendizagem que nunca se esgota, onde todos aprendem, educadores e educandos, na escola ou fora dela, em processos formais ou informais. Nenhum conhecimento é melhor ou pior, assim como nenhuma tradição particular; o respeito pelo outro e por sua diversidade permite que se *aprenda a viver juntos*<sup>10</sup>.

O histórico aqui relatado mostra que a população jovem e adulta, apesar de ter tido seus direitos à educação reconhecidos no plano legal desde que o Brasil se tornou uma nação soberana, ainda não teve esse direito concretizado, nem no plano material, nem no político. A redução significativa das taxas de analfabetismo, alcançada no século passado, não foi suficiente para reverter o quadro ainda bastante insatisfatório, no que diz respeito ao número absoluto de analfabetos e aos baixos índices de escolaridade da população brasileira. Além disso, veio acompanhada de um novo desafio, que é o de reduzir o número de analfabetos funcionais, que cresce

9 Dentre eles, a Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990), a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (Hamburgo, 1997) e o Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000).

10 Essa expressão tem origem no Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional da Unesco sobre a Educação para o Século XXI e aprovado em 1996. O Relatório propõe 4 pilares para a educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Viver Juntos. Segundo o relatório, "a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem conhecimento da semelhança e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Ensinar, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos, pode-se evitar incompreensões geradoras de ódios e de violências entre os adultos." Ver Delors (2001).

ano a ano, em decorrência da má qualidade do ensino, da exclusão educacional e da pobreza.

Apesar de haver certo consenso quanto ao conceito de *analfabetismo funcional* – que seriam as pessoas que sabem ler, escrever e contar, mas não desenvolveram as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional –, existem diferentes formas de identificar, em estudos populacionais, os indivíduos que se enquadram nessa descrição. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a exemplo de vários institutos nacionais de estatística no mundo, adota como parâmetro a conclusão do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (o que corresponderia hoje à 5ª série)<sup>11</sup>. Esse é, portanto, o critério adotado nos estudos populacionais oficiais brasileiros. Entretanto, pesquisadores e educadores em todo o mundo<sup>12</sup>, inclusive no Brasil, vêm propondo outros parâmetros que permitem analisar esse fenômeno a partir de investigações centradas no grau de habilidade de leitura, escrita e cálculo dos indivíduos. Com isso, tem sido possível detectar deficiências de leitura entre populações com elevados níveis de escolaridade, o que tem gerado preocupação, por exemplo, em países como a Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos.

No Brasil, o Instituto Paulo Montenegro, a Ação Educativa e o Ibope Opinião, desenvolvem pesquisas anuais dessa natureza com base no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf). Desde 2001, a partir de uma amostra de 2.000 pessoas, representativas dos brasileiros adultos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país, com idade entre 15 e 64 anos, são mensurados os níveis de *alfabetismo funcional* da população brasileira<sup>13</sup>. O relatório *Inaf 5 Anos: um balanço*

11 O analfabetismo *absoluto* é medido pelas estatísticas oficiais a partir da auto-declaração dos entrevistados pelo Censo Demográfico ou pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) à pergunta: “(o entrevistado) é capaz de ler ou escrever um bilhete simples?”.

12 Em 1994 a OCDE lançou o IALS (International Adult Literacy Survey), uma pesquisa comparativa pioneira em nove países, que definiu pela primeira vez uma metodologia para mensurar o letramento como um “processo contínuo” (*continuum*). Esta metodologia segue até os dias de hoje, e vem sendo periodicamente aprimorada.

13 São identificados quatro níveis de habilidades de letramento: analfabetismo – condição dos que não conseguem decodificar palavras e frases; alfabetismo rudimentar – habilidade para localizar informações explícitas em textos curtos; alfabetismo básico – capacidade de localizar informações em textos mais longos e de realizar pequenas inferências; alfabetismo pleno – capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. Quanto às habilidades matemáticas, são identificados também quatro níveis: analfabetismo – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas elementares com números, como ler o preço de um produto ou anotar um número de telefone; alfabetismo rudimentar – habilidade de ler números em contextos específicos como preço, horário, números de telefone etc.; alfabetismo NÍVEL básico – capacidade de ler números, resolver problemas simples envolvendo soma, subtração e multiplicação, ou mesmo a identificação de relações de proporcionalidade, ainda que recorrendo eventualmente à calculadora; alfabetismo nível pleno – capacidade de controlar uma estratégia na resolução de problemas mais complexos, que exigem a elaboração e a execução de uma série de operações relacionadas entre si, apresentando, ainda, familiaridades com mapas e gráficos e outras representações matemáticas de uso social freqüente (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2007:4).

*dos resultados de 2001 a 2005*, publicado em 2007, informa que, embora a escolarização da população brasileira tenha aumentado significativamente neste período, registrando uma “mobilidade de quase 10 milhões de brasileiros para faixas mais elevadas de escolaridade”, quando se considera o *alfabetismo funcional*, as escalas de letramento e numeramento “mostram melhoras, mas a ritmo inferior ao da própria escolarização.”

## 2. O Desafio da Alfabetização no Brasil

Nas últimas décadas, os avanços alcançados pelo Brasil no campo da educação não foram poucos. No campo legal, temos avançado nas reformas dos diferentes níveis e modalidades de educação e em sua regulamentação. No que diz respeito à Educação Básica, obteve-se a expansão da cobertura, chegando-se muito próximo da universalização do atendimento no Ensino Fundamental da população de 6 a 14 anos, ampliou-se o atendimento do Ensino Médio, caminha-se de forma estruturada para a expansão da oferta de Educação Infantil. Quanto ao financiamento, reestruturou-se as receitas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, aumentando o montante anual de recursos e aperfeiçoando a sua aplicação. Em 2007, entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a capacidade de inaugurar um novo e promissor momento para a educação. Esse Fundo amplia o escopo de financiamento do seu antecessor (FUNDEF – dirigido exclusivamente para o Ensino Fundamental dito regular), passando a financiar a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, além do Ensino Fundamental.

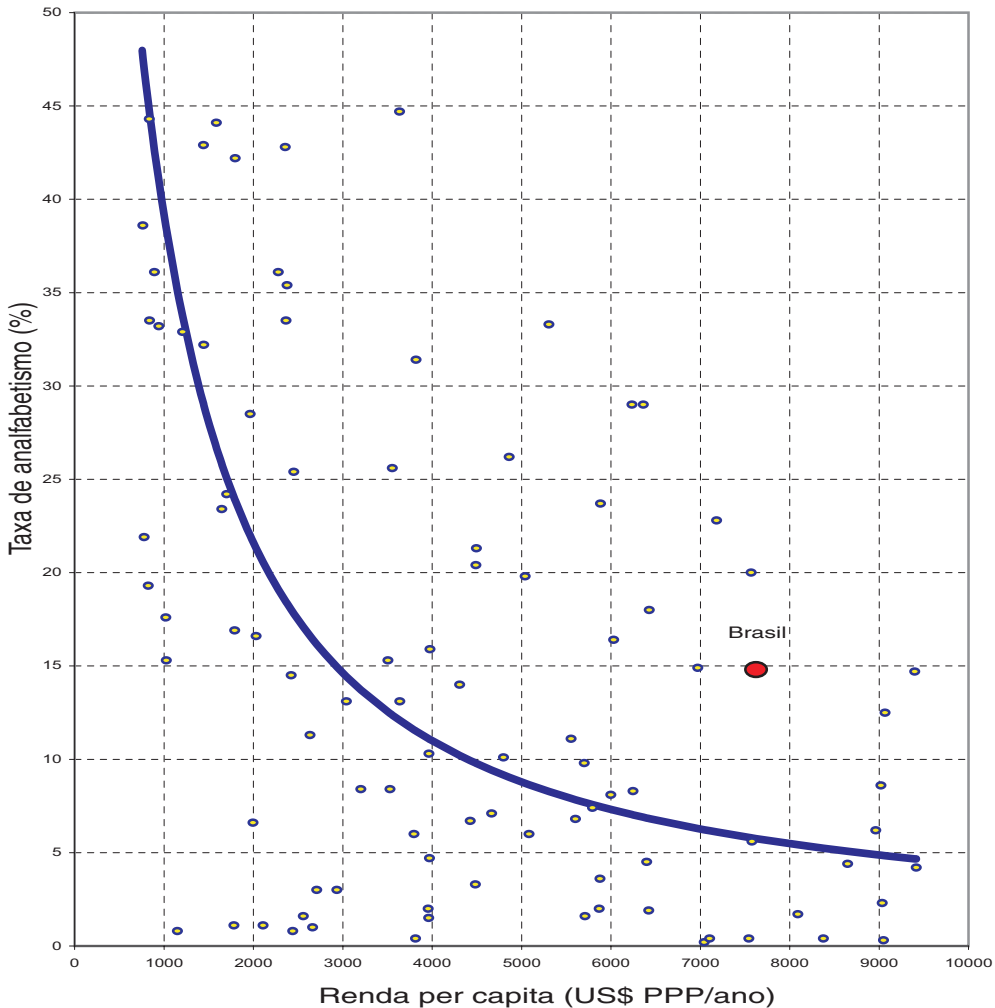
Ainda assim, os desafios são enormes. Melhorar a qualidade da Educação Básica é condição para garantir a permanência de estudantes na escola e a conclusão de estudos, elevando, em longo prazo, os níveis de escolarização. Vale notar que apenas metade dos alunos que iniciam o ensino fundamental conseguem concluí-lo. Ao mesmo tempo, é preciso proporcionar escolarização para a população de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola quando crianças, assim como oferecer aos já escolarizados a oportunidade de retornar à escola para atualizar e ampliar conhecimentos – ou seja, proporcionar educação ao longo de toda a vida –, exigência do mundo contemporâneo.

Para iniciar o diagnóstico da situação educacional no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, apresentamos o Gráfico 1, a seguir, gerado a partir de dados do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, do Programa das Na-



ções Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). A linha de tendência gerada a partir do cruzamento entre renda *per capita* e taxa de analfabetismo dos 154 países sugere qual seria o valor esperado da taxa de analfabetismo dado os diferentes níveis de renda *per capita* observados. Um aspecto que merece destaque é a posição do Brasil (círculo maior), o qual apresenta uma taxa de analfabetismo quase três vezes superior a esperada, dado o nível de renda *per capita* do país. Esta defasagem ilustra a magnitude do desafio brasileiro face a experiência internacional.

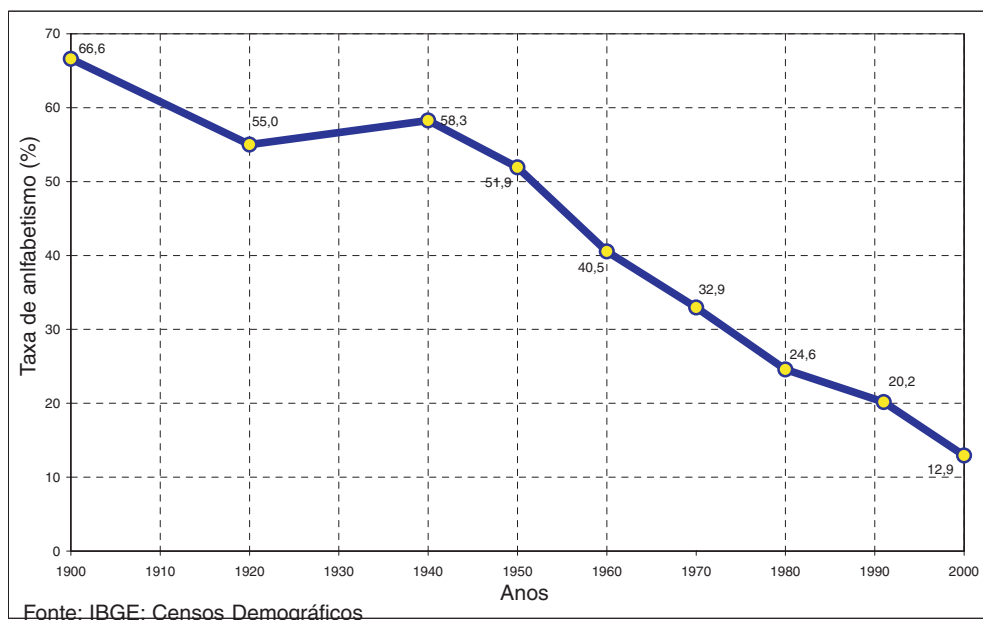
**Gráfico 1: Relação entre a taxa de analfabetismo e a renda per capita**



Fonte: HDR, 2001.

Já o Gráfico 2, abaixo, mostra que o progresso no enfrentamento da situação de analfabetismo tem sido constante desde o início do século passado, porém lento diante da magnitude de nosso desafio histórico. Entramos o século XXI com cerca de 13% da população com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo absoluto.

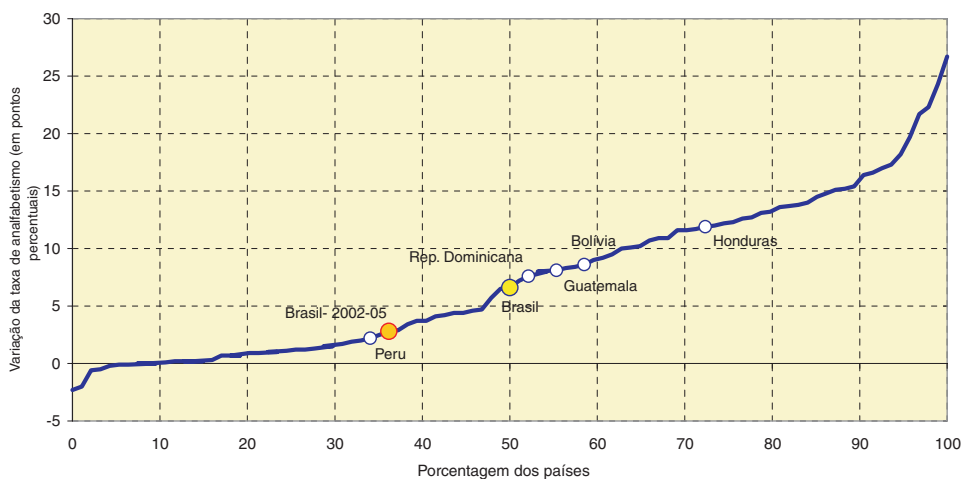
**Gráfico 2: Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais entre 1900 e 2000 (segundo Censos demográficos)**



Uma forma alternativa de analisarmos a performance brasileira na redução do analfabetismo de jovens e adultos é através análise da velocidade com que o país vem conseguindo reduzir seu analfabetismo. O Gráfico 3 mostra a distribuição da variação da taxa de analfabetismo entre 2002 e 2005, gerado a partir de dados oficiais do Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD. Em destaque podemos observar a velocidade recente brasileira (2002 e 2005), e a velocidade histórica (1992-2005). Como pode-se observar, aproximadamente 2/3 dos países contempla-

dos neste estudo conseguiram reduzir seu analfabetismo a uma velocidade superior a brasileira. E ao utilizarmos a velocidade histórica brasileira, percebemos que 50% dos países seguem a uma velocidade mais alta que a brasileira. Entre os países mais rápidos que o Brasil, encontram-se Honduras, Guatemala, Bolívia e República Dominicana, todos países com uma renda *per capita* inferior a brasileira.

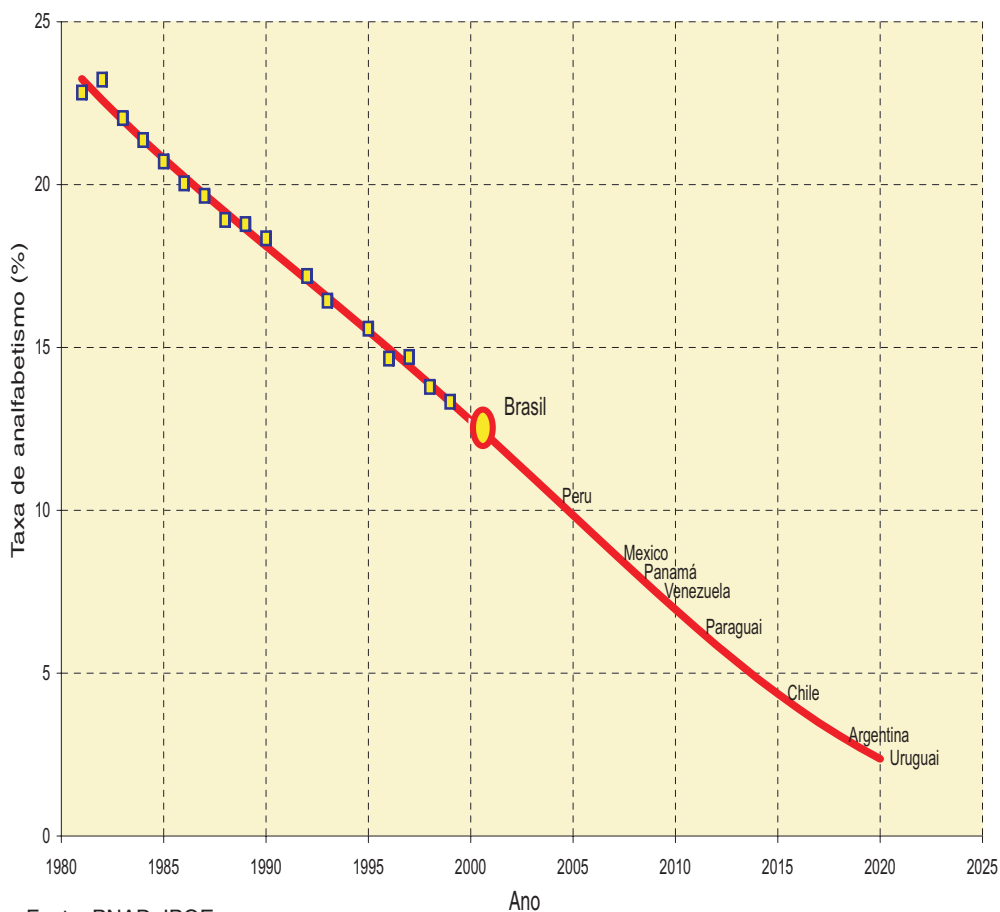
**Gráfico 3: Distribuição dos países no mundo segundo a variação da taxa de analfabetismo**



Fonte: Estimativas obtidas com base no Human Development Report 2006.

O compromisso constitucional assumido pela sociedade brasileira de superação do analfabetismo até o ano de 1998, não foi honrado, assim como não o foram os compromissos assumidos internacionalmente pelo país. Do ponto de vista do desempenho relativo frente aos países latinoamericanos, o Gráfico 4 demonstra que, mantida nossa baixa velocidade de redução da taxa de analfabetismo das décadas de 80 e 90, somente entorno do ano 2020 o Brasil atingirá a situação em que Argentina e Uruguai se encontram atualmente.

**Gráfico 4: Evolução da taxa de analfabetismo do Brasil (15 anos e mais)**



Fonte: PNAD, IBGE

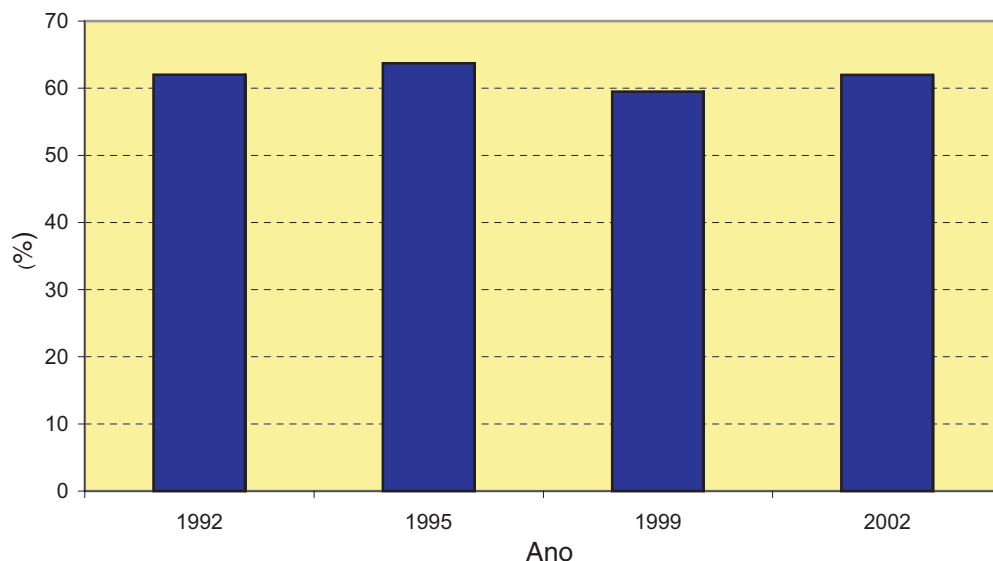
As hipóteses mais recentes para explicar essa lentidão estão relacionadas às deficiências dos processos de alfabetização: fragilidade de metodologias adotadas pelos programas, exiguidade de tempo dedicado à alfabetização, baixa remuneração e fragilidade nos processos de contratação dos profissionais envolvidos, insuficiência de equipamentos e inadequação dos espaços de aula, descontinuidade dos programas, baixa efetividade e descompassos em relação à continuidade dos estudos após o período de alfabetização, entre outros. Assim sendo, a agilidade buscada requer preocupação adicional com eficiência, eficácia e efetividade.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a política pública deve buscar não apenas a redução do chamado *analfabetismo absoluto*, mas sobretudo a do *analfabetismo funcional*. Isto implica uma redefinição dos contornos dessa política na medida em que podemos deslocar o foco restrito no combate ao analfabetismo (tradicional em

nossa história) para uma visão prospectiva de construção de uma agenda integrada entre alfabetização e letramento. A importância analítica dessa abordagem deriva do reconhecimento de que o analfabetismo deve ser definido como uma condição em “estado absoluto” (com forte poder de inércia), enquanto o seu oposto – a alfabetização – encontra-se na condição inversa de um processo em movimento – em “estado contínuo”. A compreensão da alfabetização como um contínuo,<sup>14</sup> amplia o escopo do público elegível, e torna o delineamento do público alvo ainda mais difícil. Este aspecto é dificultado pela ausência de evidência empírica acerca de metodologias efetivas na alfabetização de turmas compostas por forte heterogeneidade dos alunos.

Além disso, estudos largamente conhecidos, demonstram que pessoas alfabetizadas que não continuam envolvidas em algum tipo de atividade educacional e com a prática da leitura regular durante, pelo menos, cinco anos, em geral retornam à condição de analfabetismo. A Pnad de 2005 confirma esses estudos ao detectar que cerca de 60% dos que freqüentaram, ao longo de sua vida, somente cursos de alfabetização de adultos declaram não saber ler e escrever (ver gráfico 5). À parte o fator subjetivo relacionado a como o indivíduo se considera ou não analfabeto, esse dado expressa o peso significativo da reincidência na condição de analfabetismo e reafirma o quanto é indispensável à continuidade dos alunos em programas de Educação de Jovens e Adultos.

**Gráfico 5: Evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas que tem no máximo a alfabetização de adultos**

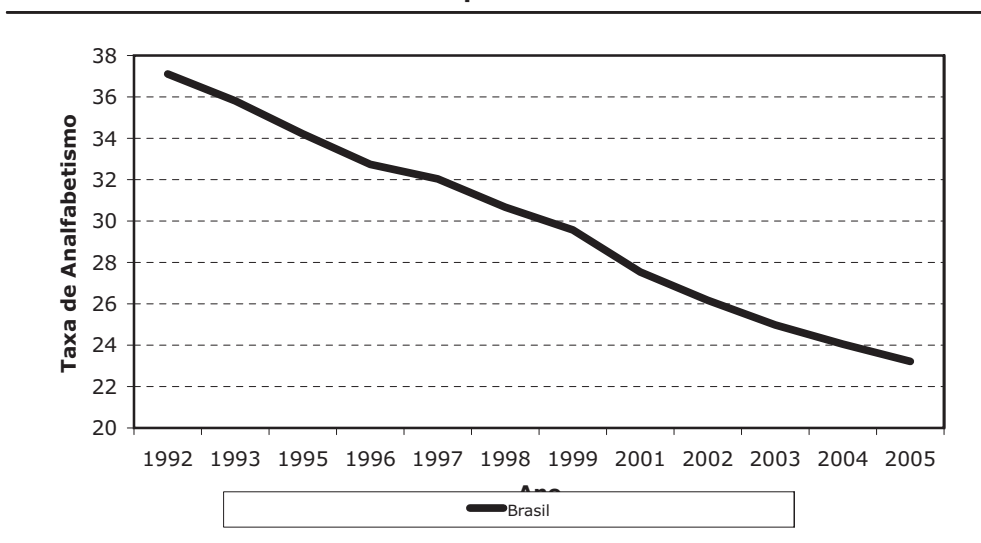


Fonte: PNAD, IBGE

<sup>14</sup> Ver OECD (2000).

Em 2005 a Pnad detectou praticamente 31 milhões de pessoas na condição de analfabetismo funcional – que pela definição do IBGE, refere-se a pessoas que não completaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Como vemos no Gráfico 6 isso representa cerca 23,2% da população com 15 ou mais anos de idade. Nesse conjunto de pessoas encontram-se cerca de 15 milhões em condição de analfabetismo absoluto – representando uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 11%.<sup>15</sup>

**Gráfico 6: Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade por sexo - 1992 a 2005**



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 1992 a 2003

Os estudos realizados pelo Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa e Ibope Opinião permitiram construir o Índice de Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que sinaliza uma situação ainda mais grave no que se refere aos desafios educacionais do país. Nesse caso, a pesquisa sugere que apenas 25% da população brasileira se encontra no nível de alfabetização plena, indicando portanto que 75% dos brasileiros possuem algum grau de analfabetismo funcional.

Além de o analfabetismo representar um desafio social crucial, ele está intimamente relacionado a outras questões sociais e é variável importantíssima quando se busca entender diferenças de renda e qualidade de vida. Sabe-se, por exemplo,

<sup>15</sup> Um universo ainda mais abrangente da precariedade educacional poderia destacar que cerca de 70 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não completaram o Ensino Fundamental.

que um dos fatores de risco para morte de crianças por determinadas enfermidades é o grau de instrução dos pais. Na mesma linha, a mortalidade infantil está diretamente relacionada aos anos de escolaridade da mãe.

Estudos também apontam que o número de anos de escolaridade tem maior impacto global sobre a pobreza do que um simples aumento na oferta de empregos. O analfabeto tem grande dificuldade para se inserir no mercado de trabalho e quando o faz recebe baixos salários. De maneira geral, suas possibilidades são reduzidas em termos de participação efetiva em atividades econômicas e políticas.

Dessa forma, as políticas sociais precisam ser complementares, uma vez que dificuldades de implementação em uma determinada área podem afetar os resultados em outra. São necessários, portanto, arranjos institucionais adequados à complexidade dos desafios postos, bem como monitoramento e avaliação ao longo do processo, a fim de corrigir rumos de forma oportuna, garantindo, progressivamente, maior efetividade à política de alfabetização.

### **3. O Programa Brasil Alfabetizado: evolução da estratégia de formulação e implementação**

O desafio histórico da alfabetização de jovens e adultos, as metas e os preceitos definidos no Plano Nacional de Educação<sup>16</sup> e a adesão aos compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990) e da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), em Hamburgo (1997), reforçam, no contexto brasileiro, a importância de construção de uma agenda propositiva de redução das taxas de analfabetismo absoluto e funcional.

O *Programa Brasil Alfabetizado* recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional de alfabetização, adotando uma nova concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos.

---

<sup>16</sup> Aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

### 3.1 Brasil Alfabetizado: a gênese do Programa (2003)

No início do ano de 2003, na elaboração do Plano Plurianual 2004-2007, o Ministério da Educação estabelece o analfabetismo como um problema focal, cujo enfrentamento seria fundamental para contribuir na promoção de um ciclo sustentável de desenvolvimento social e econômico para o país. A oferta de cursos de alfabetização à população de jovens e adultos com baixa escolaridade foi classificada como “meta presidencial”, o que, por um lado, reforça os meios para consecução dos objetivos – recursos financeiros, organizacionais e humanos –, e, por outro, promove maior visibilidade política com sua correlata necessidade de intensificação do monitoramento e avaliação dos resultados alcançados.

Nesse contexto, o Programa Brasil Alfabetizado foi instituído oficialmente, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, no âmbito do Ministério da Educação, para geri-lo. Seu primeiro desenho, elaborado em 2003, já recebeu os influxos positivos de sua classificação como *meta presidencial*: houve um aumento real, de aproximadamente 50%, no aporte de recursos destinados à alfabetização de jovens e adultos, quando comparado ao montante de recursos investidos pelo Governo Federal em programas de alfabetização no ano anterior.

No ano de 2003, as ações do Programa Brasil Alfabetizado previam o repasse de recursos para Estados, Distrito Federal, municípios, organizações não-governamentais, instituições de ensino superior e outras entidades sem fins lucrativos, destinando recursos para o pagamento de formação e de bolsas para os alfabetizadores. O financiamento, restrito a essas duas linhas, visava subsidiar a constituição de turmas de alfabetização, cujas atividades deveriam ter seis meses de duração.

Percebe-se, já no desenho de 2003, que o Programa Brasil Alfabetizado empreendeu significativos avanços – que ultrapassam a simples ampliação de seu orçamento. No que se refere à forma de implementação, a ação foi desenhada descentralizada, com participação direta de Estados, Distrito Federal e municípios, permitindo o aproveitamento da experiência dos diversos parceiros e o respeito à diversidade das realidades locais. Além disso, garantiu-se a pluralidade de métodos pedagógicos. O MEC passa a definir parâmetros gerais de qualidade, via resolução publicada no Diário Oficial, sem direcionamento a qualquer metodologia específica.

Em 2004, o Ministério da Educação passa por uma reestruturação institucional e administrativa, com impactos significativos sobre o desenho e a gestão do Programa Brasil Alfabetizado. Inicia-se, assim, uma segunda fase do programa.



### 3.2 Brasil Alfabetizado: a segunda geração do Programa (2004-2006)

Uma política pública que pretenda transcender o escopo das responsabilidades técnicas da equipe gestora de um dado órgão público central, precisa ser configurada como uma tarefa coletiva, que envolve representantes das diversas esferas de governo, movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades, empresas, centros de pesquisa e formadores de opinião; enfim, uma miríade de atores que conquistaram a legitimidade, não apenas para atuarem como parceiros na implementação das políticas, mas, também, como partícipes na definição de prioridades. Sem um acordo mínimo, produzido entre esses atores, não é possível a constituição de uma política pública perene e sustentável, sobretudo diante do quadro de histórica fragilidade das populações em condição de analfabetismo absoluto ou funcional.

#### Racionalidade e permeabilidade da gestão integrada

Os processos de redesenho do Programa Brasil Alfabetizado procuram estar calcados em dois princípios básicos: em primeiro lugar, representam uma postura incrementalista frente a aperfeiçoamentos nas ações governamentais, mediante a qual se evitam os recorrentes *surtos* de descontinuidade; em segundo lugar, são fruto da integração de mecanismos de monitoramento e avaliação à gestão do programa, buscando dar utilidade – como subsídios tempestivos à tomada de decisão – às informações e dados produzidos no âmbito do Plano de Avaliação do Programa.

Dessa forma, busca-se proporcionar um horizonte de estabilidade, que permita o planejamento por parte das entidades parceiras responsáveis pela execução direta das ações. Ademais, ao tornar o desenho permeável às contribuições e críticas dos diversos atores, busca-se consolidar a legitimidade advinda desta participação e controle sociais.

A primeira modificação, de cunho institucional e gerencial, foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no bojo da reestruturação do Ministério da Educação. A SECAD passa a ser responsável pelas agendas de alfabetização e de educação de jovens e adultos (EJA), até então separadas em duas secretarias distintas.<sup>17</sup> A articulação das responsabilidades

---

17 A responsabilidade pela alfabetização de jovens e adultos, como vimos acima, estava a cargo da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Secretaria de Educação Básica. Destaca-se que esta dissociação de responsabilidades, com suas óbvias implicações negativas sobre a possibilidade de continuidade dos estudos entre alfabetização e o primeiro segmento da educação fundamental, estava incorporada com rotina e naturalidade há várias

sobre essas duas agendas no corpo organizacional de um único Departamento (Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA) no interior da SECAD visa aumentar a capacidade de gestão e a probabilidade de aprendizagem efetiva por jovens e adultos para além da aquisição de rudimentos de leitura e escrita. Além disso, a Secretaria assumiu a responsabilidade de conduzir uma série de programas e ações, antes dispersas por outros órgãos do MEC e ministérios, que visavam promover a diversidade na educação e a inclusão educacional de segmentos da população excluídos dos sistemas de ensino em decorrência das diferentes formas de discriminação e preconceito presentes na sociedade brasileira.<sup>18</sup>

Ao reunir em uma mesma unidade administrativa a formulação e a gestão das políticas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, o Ministério da Educação procurou responder ao desafio de transformar os programas de alfabetização em uma porta de entrada para ingresso ou reingresso nos sistemas públicos de ensino, possibilitando o alcance de níveis de escolarização cada vez mais elevados. Ao mesmo tempo, esta nova estrutura organizacional permitiu a reunião de estratégias de educação que contemplassem as necessidades educacionais da população jovem e adulta, partindo do respeito a suas origens étnico-raciais, culturais e regionais, bem como suas especificidades relacionadas à idade, gênero e orientação sexual.

Além disso, a SECAD criou um novo Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE)<sup>19</sup>, que representa uma ousadia institucional no interior do Ministério da Educação. O DAIE dedica-se a uma abordagem integral e integrada das atividades de geração e sistematização de informações, monitoramento da implementação das ações e avaliação de processos e de impacto dos diversos programas da Secretaria. O caráter inovador da agenda programática da SECAD justificou a criação desse Departamento que expressa um diferencial quanto à importância da produção de conhecimento para ampliar as fronteiras da estratégia de inclusão educacional, permitindo constante aprendizagem e correlata redefinição de rumos sempre que necessário.

---

gestões do MEC.

18 Além da alfabetização e da educação de jovens e adultos, integram a agenda da Secad: educação escolar indígena; educação do campo; educação para as comunidades remanescentes de quilombos; políticas afirmativas para acesso à universidade de grupos socialmente desfavorecidos; educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira; educação ambiental; ações educacionais dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; educação em Direitos Humanos e educação para população prisional.

19 O Departamento de Avaliação e Informações Educacionais da Secad (DAIE/SECAD), é composto por três coordenações-gerais: de Sistemas de Informação, responsável pela sistematização de estatísticas, indicadores e informações; de Acompanhamento de Programas, que trabalha no monitoramento dos programas e projetos; e de Estudos e Avaliação, incumbida de desenvolver e implantar sistemas de avaliação e realizar estudos sobre as políticas da Secad.

Em 2004, a nova abordagem do Programa permite, inicialmente, um redesenho, construído em sintonia com a Comissão Nacional de Alfabetização, que representa uma evolução frente à experiência de 2003. A operacionalização desse redesenho resultou em um conjunto de parâmetros e ações: o período de alfabetização foi ampliado para até oito meses de aulas; para estimular o comprometimento dos poderes públicos locais para com a oferta dessa modalidade de educação, 68% dos recursos – frente aos 42% do ano anterior – passam a ser destinados a Estados e municípios; a linha de financiamento para formação inicial e continuada dos alfabetizadores é ampliada em 50%; altera-se a forma de cálculo da bolsa do alfabetizador, estimulando a formação de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas; e, finalmente, é implantado um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa.

## Sustentabilidade dos resultados: a continuidade de estudos

A partir de 2004, o Programa Brasil Alfabetizado passa a incorporar, em seus princípios e ações, a promoção de mecanismos para garantir a continuidade de estudos: os egressos das turmas de alfabetização de jovens e adultos – assim como cidadãos com baixa escolaridade, afastados prematuramente do ambiente escolar, e as pessoas sem trajetória escolar formal prévia – passam a ser estimulados a matricular-se em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca-se implementar uma política pública perene e sustentável, capaz de superar as estratégias, recorrentes em nossa história, de *campanhas de alfabetização* caracterizadas por espasmos de mobilização sem a conseqüente articulação com os estudos na modalidade de EJA.

O estímulo à continuidade de estudos passa a ser uma das estratégias fundamentais do Programa Brasil Alfabetizado – representando uma faceta operacional decisiva na tentativa de garantir a sustentabilidade dos resultados obtidos pelo programa. Isso porque, há muito se sabe que um dos principais fatores que influencia a grande reincidência à condição de analfabetismo – ou seja, egressos das turmas de alfabetização, que concluíram com êxito o curso, afastam-se do ambiente educacional e, algum tempo depois, retornam ao analfabetismo ou, no máximo, matriculam-se novamente em turmas de alfabetização – é conseqüência da perda prematura pelo aluno do contato com atividades rotineiras de leitura e escrita.

Assim sendo, o desenho do Programa Brasil Alfabetizado envereda-se por duas dimensões, simultâneas e complementares: por um lado permite, por intermédio do aproveitamento da capilaridade das instituições parceiras, a constante mobi-

lização de alfabetizandos e alfabetizadores para constituição de turmas de alfabetização; por outro abre possibilidade para uma efetiva integração entre alfabetização e educação de jovens e adultos, enraizando a ação governamental e evitando que o aluno recém-alfabetizado retorne à situação de analfabetismo.

De forma integrada e articulada foi redesenhado, em 2005, o *Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Programa Fazendo Escola*<sup>20</sup>, destinado às pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar “obrigatória” (dos seis aos 14 anos). No programa, o Ministério da Educação apóia a expansão da EJA por meio da transferência de recursos financeiros com referência ao número de alunos matriculados nos sistemas estaduais e municipais. Até 2004, o critério de atendimento referia-se aos Estados e municípios com baixo Índice de desenvolvimento Humano (IDH), com inclusão de alguns municípios do “Programa Alvorada” e outros do Programa Brasil Alfabetizado. No redesenho de 2005 altera-se o sistema de incentivos para a expansão das matrículas na modalidade de EJA deslocando o recorte de seleção para a totalidade das matrículas das redes estaduais e municipais.

A intenção desse redesenho, consistente com a constituição do FUNDEB, era sinalizar, com clareza, a disposição do governo federal em, simultaneamente, estimular a expansão da oferta de matrículas de EJA (internalizando por toda rede pública de ensino a responsabilidade de saldar, gradativamente, essa enorme dívida educacional) e criar condições efetivas – do ponto de vista da assistência técnica e financeira – para que os egressos do Programa Brasil Alfabetizado pudessem encontrar nas redes de ensino condições de continuar seus estudos.

Essa nova etapa do Programa Fazendo Escola expressa uma estratégia de construção coletiva com forte participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ao longo de vários meses foi possível redefinir os parâmetros do Programa de modo a assegurar uma transição de consenso para a cobertura universal das matrículas, mas com instrumentos que reconhecem as disparidades regionais e as singularidades locais. Destaca-se na definição do modo de implementação do critério de universalização o papel do Índice de Fragilidade de Educação de Jovens e Adultos (IFEJA)<sup>21</sup>. O IFEJA, criado pela SECAD, permitiu ordenar os Estados e municípios de acordo com o seu grau de fragilidade educacional referido à

20 O Programa Fazendo Escola, criado em 2003, corresponde a uma evolução do Programa Recomeço.

21 O IFEJA é um índice sintético composto pelo Índice de Analfabetismo da População com 15 anos ou mais, Índice de Analfabetismo Funcional da População de 15 anos ou mais e Índice da População com 25 anos ou mais com menos de 8 anos de estudo.

população alvo do programa e, conseqüentemente, estabelecer apoios financeiros diferenciados com os maiores valores por aluno matriculado sendo transferidos para os entes federados com maior fragilidade<sup>22</sup>.

A mudança do desenho do Programa Fazendo Escola permitiu a concretização da meta de cobertura universal com tratamento diferenciado de acordo com o perfil regional referido às características da oferta de educação do público de jovens e adultos. Os recursos transferidos pelo MEC aos Estados e municípios permitem apoiar formação continuada e valorização de professores, elaboração e distribuição de material didático, material escolar e merenda – sendo que os entes federados, diante do montante de recursos que lhes é atribuído, dispõem de razoável flexibilidade na composição da cesta dessas atividades a serem financiadas.

Os resultados do redesenho do Fazendo escola são evidentes. Em 2004 o MEC apoiou 1.790.119 matrículas de jovens e adultos do ensino fundamental distribuídas por 25 estados e 2322 municípios. Como resultado do redesenho, em 2005, com um pequeno aumento da dotação orçamentária, o apoio foi dirigido para todos estados e 4175 municípios e atingiu a cobertura de 3.342.531 alunos, correspondentes à totalidade das matrículas que constavam do Censo Escolar.

Em 2005, quando da atualização do Plano Plurianual 2004-2007 (PPA), as múltiplas dimensões referidas acima foram englobadas no âmbito do sistema federal de planejamento das ações governamentais. O PPA passou a conter um único *programa* voltado à alfabetização e à educação de jovens e adultos – o Programa nº 1.060, *Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos*. Esse programa inscrito no Plano Plurianual apresenta o objetivo explícito de “garantir acesso e permanência de jovens e adultos a programas educacionais que visam atender as suas necessidades específicas de aprendizagem e formação”. Desse modo, permitiu que o reagrupamento de ações anteriormente dispersas tornasse palpável a consecução de alguns pressupostos valiosos ao planejamento, destacando-se os ganhos de qualidade advindos do incremento à efetividade na coordenação das diversas ações relacionadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como da integração do monitoramento e avaliação dos processos e resultados.

Nesse sentido, cabe enfatizar o papel atribuído, a partir de então, a Estados, Distrito Federal e Municípios durante a implementação do Programa Brasil Alfabetizado. Tais entes federativos passaram a ser priorizados na definição das metas

---

<sup>22</sup> O ordenamento dos municípios a partir do IFEJA (indicador referido diretamente ao objetivo declarado do Programa) e não mais a partir do IDH orienta as decisões de alocação de recursos com maior aderência aos princípios de justiça e rigor técnico.

de abrangência e cobertura e, portanto, na distribuição de recursos do programa<sup>23</sup>. Criou-se, com isso, um componente de co-responsabilização entre os três níveis de governo para a oferta de vagas em programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, preservando-se a participação das organizações da sociedade civil, universidades e centros de pesquisa, cuja capacidade técnica, experiência, flexibilidade e mobilidade são indispensáveis para a garantia da qualidade dos programas.

## Unidade na diversidade: métodos de alfabetização e atendimento a segmentos específicos

Sabemos que são muitas as variáveis de ordem prática que levam jovens e adultos a abandonar os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos antes de sua conclusão. Como exemplo podemos citar a necessidade de estudar à noite após longas horas de trabalho, as deficiências materiais dos espaços disponíveis para a alfabetização, as dificuldades de leitura por motivos de visão, as limitações de saúde afetas aos mais idosos, as dificuldades para se locomover até a escola (nos centros urbanos pelo preço do transporte, no campo pelas grandes distâncias a percorrer para chegar à escola), a falta de materiais didáticos específicos, entre outras.

Contudo, segundo especialistas<sup>24</sup>, a falta de respeito às diferenças culturais e lingüísticas são um dos maiores obstáculos para o sucesso dos programas de alfabetização. A tendência de se tomar a cultura e a língua dominante de uma sociedade culturalmente diversa e economicamente desigual como parâmetro para o processo de alfabetização e letramento das classes populares acaba por fazer com que o aluno não se identifique com o processo e dele se afaste<sup>25</sup>.

Essa é a principal razão de haver, no Programa Brasil Alfabetizado, um aspecto que perpassa sua trajetória: o respeito à pluralidade de métodos de alfabetização. Tal princípio funda-se na crença de que a definição do método de alfabetização deve referir-se a um diagnóstico de cada realidade local e do perfil dos potenciais alfabetizandos.

---

<sup>23</sup> Para organizar o acesso ao Programa são publicadas duas Resoluções do MEC contendo parâmetros para definição de ações e distribuição de recursos para alfabetização de jovens e adultos: a primeira, exclusiva para projetos apresentados por Estados e Municípios; a segunda, destinada a entidades da sociedade civil e instituições de ensino superior.

<sup>24</sup> Ver, por exemplo, Paulo Freire e Ira Shor (2006), Donaldo Macedo (2000).

<sup>25</sup> Segundo Ira Shor e Paulo Freire (2006) esse mesmo fenômeno é também um importante fator do baixo aproveitamento de alunos em idade escolar. Os estudantes não se identificam com os programas de curso propostos pelos currículos oficiais, não entendem a linguagem utilizada pelos educadores e não se sentem estimulados a participar criativamente do processo educacional. Com isso, acabam por se afastar do mundo do conhecimento e da prática escolar.

Isso não significa a inexistência de parâmetros pré-estabelecidos, nem tampouco a desconsideração da importância do planejamento e da metodologia na efetividade do processo de alfabetização. Ao contrário, para fortalecer os cuidados com esses aspectos o Programa procura fornecer às instituições e órgãos parceiros orientações relativas à:

- elaboração de diagnóstico – para desvelamento da situação educacional local em termos de analfabetismo e oferta de Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, definição das estratégias de mobilização e metas de cobertura e abrangência das iniciativas de alfabetização;
- fundamentação pedagógica das ações – no sentido de que busquem explicitar as opções realizadas, sem que haja, contudo, a intenção de tolher a liberdade de escolha ou dar preferência a determinado método;
- planejamento das ações de alfabetização e formação de alfabetizadores – de um lado, a partir da descrição das competências e habilidades que se espera ver desenvolvidas nos alfabetizandos ao final do curso, de outro, pela definição de conteúdos mínimos que devem ser abordados durante a formação inicial e continuada dos alfabetizadores; e
- estratégias de acompanhamento e avaliação – que se iniciam nos procedimentos de avaliação cognitiva dos alfabetizandos e culminam nas estratégias de encaminhamento dos egressos para turmas de Educação de Jovens e Adultos;

Além disso, o Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado incorpora variáveis relacionadas ao método de alfabetização utilizado, a fim de identificar as que foram determinantes do sucesso no processo de alfabetização.

Outros instrumentos pedagógicos vêm sendo desenvolvidos para fortalecer os resultados do programa, especialmente no que tange ao incentivo à leitura. No início de 2006, foi realizado o Concurso Literatura para Todos, com o fim de estimular a produção de obras inéditas de qualidade escritas especialmente para os jovens e adultos recém-alfabetizados. A inexistência, até o momento, no mercado editorial brasileiro de um segmento que permita o acesso à leitura desse público *neo-leitor* restringe a leitura às alternativas tradicionais dos *textos fáceis*, da literatura *infanto-juvenil* (sem aderência aos interesses e motivações desse público) ou da *adaptação* dos clássicos. O sucesso na mobilização e a qualidade dos textos selecionados no Concurso indicam, contudo, um espectro promissor de investimentos que, resolvida a questão da precificação final, pode

sinalizar com um interessante instrumento de cidadania a ser produzido a partir do mercado editorial<sup>26</sup>.

O Programa Brasil Alfabetizado oferece, ainda, como parte integrante de uma estratégia de inclusão e também como expressão do respeito à pluralidade de métodos, janelas de oportunidade singulares e concretas para o atendimento a segmentos específicos da sociedade. Procura-se garantir, dessa forma, a possibilidade de produção de experiências inovadoras associadas ao desenvolvimento de métodos de alfabetização específicos voltados, entre outros, aos jovens de 15 a 29 anos não-alfabetizados, às populações indígenas bilíngües, às populações do campo – agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos –, aos pescadores artesanais e trabalhadores da pesca, às pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, à população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

## Gestão descentralizada e controle social

Para além da priorização de Estados e Municípios no momento da definição das metas de cobertura e distribuição de recursos – base da estratégia de fomento à continuidade de estudos –, a SECAD buscou estreitar o regime de colaboração com os entes federativos. O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) passaram a assumir um papel cada vez mais ativo nos processos de redesenho do Programa Brasil Alfabetizado. Com isso, as informações sobre os princípios, objetivos e estratégias do programa fluem de uma maneira mais célere e eficiente entre as diversas instâncias: desde as entidades representativas até aos órgãos específicos, dentro das estruturas das secretarias estaduais e municipais, responsáveis pelos projetos de alfabetização de jovens e adultos. Os ganhos daí advindos são consideráveis, principalmente no que se refere ao compartilhamento, entre os entes parceiros, daqueles princípios e estratégias que fundamentam a implementação do programa.

---

26 No Concurso Literatura para Todos foram premiadas obras nas categorias conto, novela, crônica, poesia, biografia, tradição oral e teatro. A comissão julgadora era composta por: Antônio Torres, Heloisa Jahn, Jane Paiva, Lígia Cademartori, Magda Soares, Marcelino Freire, Milton Hatoum, Moacyr Scliar e Rubens Figueiredo. As obras premiadas foram reunidas e publicadas pela Coleção Literatura para Todos, com os seguintes títulos: *Família composta* (peça de teatro), de Domingos Pellegrini (PR); *Madalena* (novela), de Cristiane Dantas Costa (RJ); *Cabelos molhados* (conto), de Luís Pimentel (RJ); *Cobras em compota* (conto), de Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira/Índigo (SP); *Quando o gosto pela leitura* (crônica), de Paulo César Dias Rodrigues (RS); *Léo, o pardo* (biografia), de Rinaldo Santos Teixeira (SP); *Batata cozida, mingau de cará* (tradição oral), de Eloí Elizabete Bochecho (SC); *Caravela (redescobrimto)* (poesia), de Gabriel Bicalho (MG); *Entre as junturas dos ossos* (poesia), de Vera Lúcia de Oliveira; e *Abraão e as frutas* (poesia), de Luciana de Mendonça (RJ). Foram impressos 110 mil exemplares de cada obra, para distribuição a todas as turmas de alfabetização, às Secretarias de Educação e a todas as bibliotecas integrantes do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.



Outro caminho trilhado refere-se à abertura de canais permanentes de diálogo com a sociedade civil. Ao buscar a democratização dos processos de formulação, acompanhamento e implementação de suas ações, a secretaria buscou fortalecer institucionalmente as instâncias de controle social então existentes. Dessa forma, em 2005 foi ampliado o escopo da então Comissão Nacional de Alfabetização, instituída em 2003, que passou a ser denominada Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)<sup>27</sup> e incluir em suas competências, além de questões relacionadas à alfabetização, o assessoramento em temas ligados à Educação de Jovens e Adultos. A Comissão funciona como um órgão consultivo do Ministério da Educação, principalmente na definição dos mecanismos de financiamento, acompanhamento e implementação dos programas e projetos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, haja visto o protagonismo da sociedade civil brasileira no processo de consolidação do direito de acesso à educação, buscou-se ampliar a interação com a rede dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos<sup>28</sup>, na tentativa – até o presente momento, bem-sucedida – de transformar a experiência dos diversos atores sociais, com longa trajetória na gestão e implementação de projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos, em subsídios operacionais para o redesenho do Programa Brasil Alfabetizado.

## Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado

A prioridade dedicada à avaliação das ações do Programa Brasil Alfabetizado é revelada pela densa construção do Plano de Avaliação, elaborado sob a coordenação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)<sup>29</sup>. Expressão não apenas da necessidade de transparência na gestão, mas também da busca diuturna pelos determinantes dos resultados alcançados pelo programa, esse Plano consolida as dimensões passíveis de avaliação, oferecendo à equipe gestora diversas possibilidades de gerar informações úteis para a tomada de decisão.

27 O Decreto nº 5.475/2005 designa a seguinte composição da CNAEJA, presidida pelo Ministro Fernando Haddad ou, em sua ausência, pelo Secretário da SECAD, Ricardo Henriques.; Neroaldo de Azevedo Pontes (Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed); Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime); Célio da Cunha (Unesco); Edna Castro de Oliveira (Fóruns de EJA); Timothy Denis Ireland (Secad/MEC); Jeanete Beauchamp (Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC); Heleno Manoel G. de Araújo Filho (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE); Débora Pinto Niquini (Universidades); Maria Cristina Vargas (MST); Eliene Novaes Rocha (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag); Adelaide Laís Parente Brasileiro (Movimentos com Experiência em EJA); Francisca Bezerra da Silva (Segmento Indígena); Isabel Aparecida dos Santos (Segmento Étnico-racial); Daniele Costa (Segmento Juventude); Carlos Rodrigues Brandão (Educação Ambiental); Sérgio Haddad (ONGs com experiência em EJA).

28 Atualmente existem Fóruns de EJA em todos os Estados e no Distrito Federal.

29 A descrição detalhada do Plano de Avaliação e de sua operacionalização será objeto dos demais capítulos do presente volume.

A intenção, no processo de elaboração do Plano de Avaliação, não se restringiu apenas a possibilitar a produção de informações úteis – qualidade necessária tanto à transparência das ações quanto ao fornecimento de subsídios à equipe gestora –, buscando também estruturar as avaliações, de forma que fossem viáveis e estivessem em linha com os objetivos expostos no desenho do programa.

Sua implementação dá-se no âmbito de uma engenharia institucional inovadora, que congrega uma rede de instituições sob os auspícios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Ao se buscar, para cada atividade prevista na avaliação, uma instituição com *expertise* reconhecida na área, fez-se uma opção clara pela qualidade na condução das ações. Assim, coordenado internamente pela SECAD, a partir do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE), e, externamente, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Plano de Avaliação, tem sua implementação a cargo das seguintes instituições:

- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – responsável pela elaboração das Matrizes de Referência e dos testes cognitivos de Leitura/Escrita e Matemática, bem como pela análise estatística e pedagógica dos resultados;
- Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Science) – cuja equipe técnica elabora os planos amostrais e amostras;
- Instituto Paulo Montenegro (IPM) – que, juntamente com sua mantenedora, o Ibope/Opinião, aplica todos os instrumentos de pesquisa; e
- Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec) – que colaborou na elaboração dos instrumentos e na análise dos dados.

Ainda que produzidas por diferentes instituições, as metodologias e instrumentos de pesquisa utilizados resultam de um processo de construção coletiva. Tal característica é consequência da forma como o Plano de Avaliação foi concebido e do papel desempenhado pela Comissão de Especialistas em Avaliação<sup>30</sup>, responsável pelo estabelecimento dos referenciais éticos da avaliação e pela validação das opções metodológicas<sup>31</sup>.

30 A Comissão de Especialistas em Avaliação, instituída pela Portaria nº 576 do Ministério da Educação (23 de fevereiro de 2006), possui a seguinte composição: Célio da Cunha (Unesco), Guilherme Sedlaceck (BID), Maria Cecília Minayo (Fiocruz), Marta Arretche (USP), Pedro Olinto (Banco Mundial), Robert Evan Verhine (UFBA), Ruben Klein (Cesgranrio) e Thereza Penna Firme (Cesgranrio).

31 Grande parte desse processo – suas inovações, avanços, fragilidades, e percalços – será delineado, em seus pormenores, nos demais capítulos deste livro e em outros quatro volumes da Série Avaliação da Coleção Educação para Todos. Nesses cinco volumes o leitor poderá encontrar um referencial sobre os meandros do desenho, operacionalização e implementação de avaliações de políticas públicas

### 3.3 Programa Brasil Alfabetizado: a terceira geração do Programa (2006/2007)

#### Diagnóstico

A implantação do Programa Brasil Alfabetizado produziu, entre os anos 2003 e 2006, importantes resultados nas dimensões de mobilização da população com baixa escolaridade e de adesão das redes públicas de ensino estaduais e municipais. No entanto, o resultado no que se refere ao principal objetivo do programa – reduzir a taxa de analfabetismo absoluto – foi estritamente insuficiente.

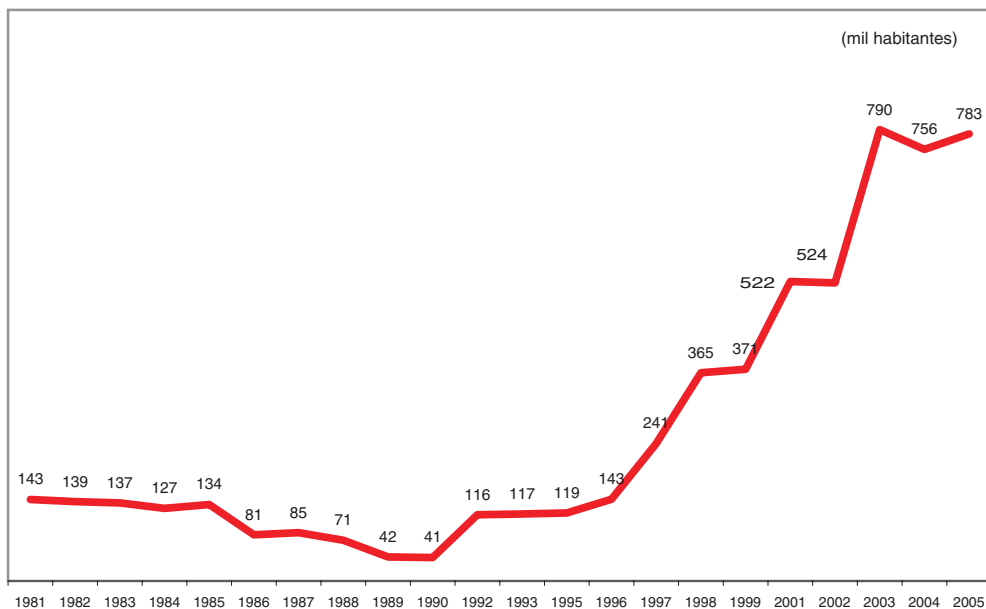
No que se refere aos impactos positivos do programa vemos que as parcerias com as secretarias de educação migraram, em quatro anos, de 16 para 21 estados e de 143 para 591 municípios. Além disso, e mais importante, as matrículas em cursos de alfabetização captadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apresentam, como observamos no Gráfico 7, um salto de cerca de 60% frente ao ano de 2002, que se mantém estável em todo período de vigência do Programa Brasil Alfabetizado.

A PNAD registra para os anos 2001 e 2002 cerca de 525 mil matrículas anuais nos cursos de alfabetização. Em 2003 há um salto para 790 mil matrículas e esse patamar se mantém estável nos anos subsequentes. Considerando que a PNAD coleta seus dados em um único momento do ano e que os cursos de alfabetização são, em média, semestrais podemos inferir que as matrículas em alfabetização registradas pelas estatísticas oficiais revelam o salto de um patamar de cerca de 1 milhão de matrículas anuais (entre 2001 e 2002) para um patamar de cerca de 1,6 milhão de matrículas anuais no período de vigência do Programa Brasil Alfabetizado (entre 2003 e 2005).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Merece destaque o fato de que esses valores são consistentes com os reportados pelos registros administrativos do Programa Brasil Alfabetizado.

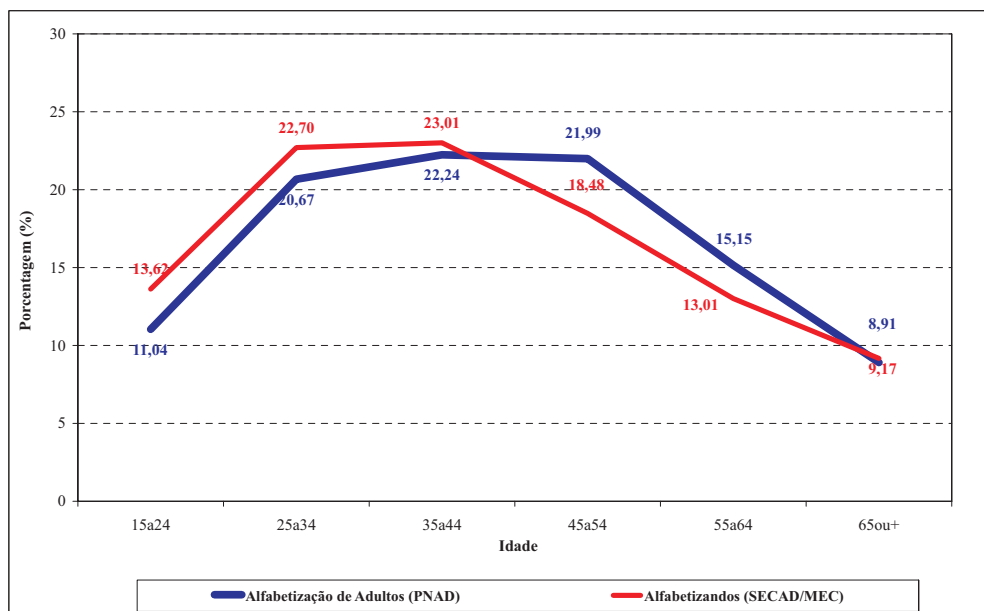
**Gráfico 7: Evolução da população de 15 anos ou mais de idade  
freqüentando cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos - Brasil  
- 1981 a 2005**



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1981 a 2005, porém nos anos 1980, 1991, 1994 e 2000 a PNAD não foi a campo.

O Gráfico 8 ilustra, de forma complementar, a aderência entre as estatísticas do IBGE e os registros administrativos do MEC. Vemos no referido gráfico o perfil etário da população que freqüenta cursos de alfabetização, segundo a PNAD, e o perfil etário dos alunos matriculados em alfabetização de acordo com o registro administrativo do Programa Brasil Alfabetizado. A aderência entre as duas curvas é significativa. É evidente que essas curvas não traduzem o volume de pessoas em alfabetização (caso do gráfico 7), mas denotam que o esforço de alfabetização presente nas matrículas reportadas pelos vários parceiros do Programa Brasil Alfabetizado encontra forte indicativo de expressar a realidade captada pela PNAD.

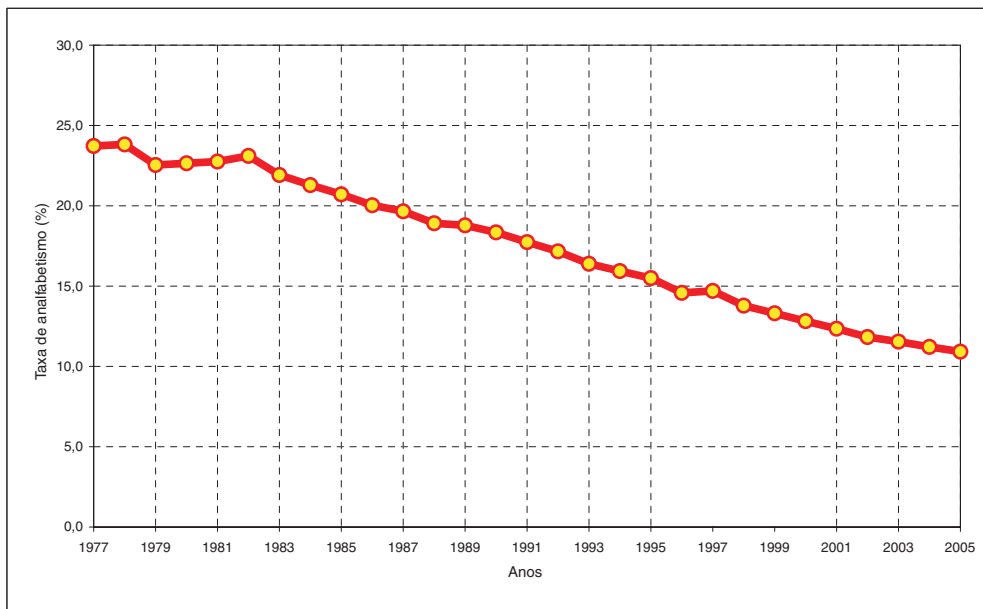
**Gráfico 8: Distribuição das Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam Alfabetização de Jovens e Adultos por faixa etária, segunda PNAD e Programa Brasil Alfabetizado - 2005**



Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2005 e Sistema Brasil Alfabetizado

No entanto, apesar do Programa Brasil Alfabetizado mobilizar mais parceiros públicos e de aumentar significativamente – em cerca de 60% – a quantidade de pessoas matriculadas em alfabetização, a taxa de analfabetismo não se reduz a uma velocidade maior do que a tendência histórica dos últimos 30 anos. De acordo com o Gráfico 9 não se confirma, conforme esperado pelos esforços de mobilização e de matrícula efetivamente conquistados pelo Programa Brasil Alfabetizado, uma aceleração na queda da taxa de analfabetismo absoluto entre as pessoas com mais de 15 anos de idade.

**Gráfico 9: Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais entre 1977 e 2005**



Fonte: PNAD, IBGE

Os Gráficos 7, 8 e 9, extraídos da mesma base de dados – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) –, demonstram a elevada efetividade no que se refere à mobilização das pessoas analfabetas para frequentarem cursos de alfabetização e a baixa efetividade frente à queda na taxa de analfabetismo absoluto. Apesar dos evidentes avanços gerados no último período, o cenário de resistência à queda da taxa de analfabetismo absoluto indica a necessidade de um forte redesenho do programa.

A implantação do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado – que compôs o redesenho do programa em 2004 – e as interações permanentes com as secretarias estaduais e municipais de educação (além de com outros parceiros) nos permitem enumerar um conjunto de hipóteses que compõem as explicações possíveis da baixa efetividade do programa no que se refere à queda acentuada da taxa de analfabetismo.

## Hipóteses

As principais razões de observarmos, simultaneamente, forte elevação das matrículas e baixa queda na taxa de analfabetismo derivam da combinação, em intensidades distintas, das cinco hipóteses abaixo:

A primeira hipótese (H1) é que o Programa apresenta baixa focalização sobre o seu público alvo (analfabetos absolutos). Apesar de parte significativa dos cursos dispor de razoável efetividade para desenvolver as habilidades cognitivas dos beneficiários, esses cursos – por razões distintas – não apresentam capacidade de atrair os analfabetos absolutos. A maior parte da clientela é formada por analfabetos funcionais; nesse sentido o impacto sobre a redução da taxa de analfabetismo absoluto é muito pequeno em relação ao número de pessoas matriculadas. Há, portanto, um importante problema de seleção de público alvo fazendo com que o Programa, em larga medida, alfabetize pessoas que já se encontram alfabetizadas.<sup>33</sup> As principais razões desse problema remetem, por um lado, ao legítimo desejo dos analfabetos funcionais pela reinserção no sistema de ensino (sem disporem de outra porta de entrada no sistema), e, por outro, ao erro do sistema de incentivos que motiva o alfabetizador a *recrutar* indiscriminadamente alunos para preencher suas turmas de alfabetização.

A primeira razão expressa uma motivação positiva por parte da população analfabeta que busca retomar os estudos. No entanto, apesar do Programa Brasil Alfabetizado apresentar a capacidade de absorver parcialmente a importante demanda social decorrente do analfabetismo funcional, essa característica representa um desvio do objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo absoluto. A segunda razão reflete uma motivação negativa por parte dos alfabetizadores que deriva, em parte, da forma de cálculo do valor da bolsa do alfabetizador – um patamar de valor fixo acrescido de montante variável em função da quantidade de alunos inscritos no curso.

Agregue-se, ainda, na composição desta primeira hipótese (H1), a baixa atratividade sobre a população em condição de analfabetismo absoluto decorrente dos descompassos das escolhas de focalização espacial em todo território nacional.

A segunda hipótese (H2) refere-se às deficiências no *sistema de entrega* dos serviços de alfabetização. Os registros administrativos tendem a sobreestimar a quantidade de beneficiários efetivos do Programa. Apesar da constatação, por diferentes fontes de levantamento de campo, da existência da maioria das turmas de

---

<sup>33</sup> As pessoas precariamente alfabetizadas (analfabetos funcionais) ocupam vagas de analfabetos absolutos e continuam respondendo positivamente a questão formulada pela PNAD – “saber ler ou escrever um bilhete simples” – sem alterar, portanto, a estatística da taxa de analfabetismo absoluto.

alfabetização<sup>34</sup>, o número de alunos em sala de aula tende a ser entre 50% e 40% do esperado, sendo que metade desse efeito se deve à evasão e a outra metade à frequência intermitente<sup>35</sup>.

A terceira hipótese (H3) remete à baixa efetividade dos serviços de alfabetização para jovens e adultos em vários cursos. Ocorrem distintas situações em que, apesar de atender a população analfabeta, o valor cognitivo adicionado pelo Programa é baixo. A baixa efetividade deriva, entre outros, de combinações variadas dos seguintes fatores: método utilizado, tempo de duração do curso, insuficiência ou inadequação do material didático utilizado, baixa capacidade didática dos alfabetizadores ou baixa motivação dos alfabetizadores.

A quarta hipótese (H4) deriva da subjetividade da pessoa no que se refere à sua percepção da condição de analfabetismo. Muitos egressos dos cursos de alfabetização declararam que, apesar de terem frequentado e concluído o curso, não se consideravam alfabetizados. No entanto, após a aplicação de testes cognitivos, verificou-se que grande parte dos egressos que haviam declarado “não saber ler” obteve resultados semelhantes, ou até superiores, aos que declararam “saber ler”. Duas constatações óbvias mas ambas incidem na resposta que mensura a taxa de analfabetismo da PNAD: em primeiro lugar, a percepção quanto a saber ler e escrever é variável e remete a um conjunto difuso de aplicações; e, em segundo lugar, os programas de alfabetização, quando efetivos, não só ampliam as habilidades de leitura dos alunos como também modificam a percepção quanto ao que significa ser alfabetizado, tornando-a mais apurada.

A quinta hipótese (H5) está associada à importância da continuidade dos estudos. A constatação empírica é de que os conhecimentos preliminares de leitura, cálculo e escrita não se consolidam sem a rotina da utilização prática e, portanto, a reincidência na condição de analfabetismo é muito elevada quando se limitam as possibilidades futuras de aplicação dessas habilidades adquiridas. Além disso, os indicadores disponíveis indicam que a probabilidade de um aluno egresso de um programa de alfabetização se matricular em um programa de educação de jovens e adultos oscila entre somente 30% e 50%. Nesse caso, em cada momento do tempo, a quantidade de pessoas analfabetas pode não se alterar (ou crescer) na medida em que para cada novo alfabetizado há pessoas que foram alfabetizadas em algum

---

34 O caso de inexistência de turmas frente ao declarado no registro administrativo requer aumento da fiscalização e, quando necessário, sanção administrativa ou judiciária nos termos da legislação em vigor.

35 Chama-se aqui “frequência intermitente” o indicador referente aos alunos que não abandonam o curso mas faltam com muita frequência. Por exemplo, o aluno comparece a uma aula, falta três, retorna por mais duas, falta novamente, e assim sucessivamente. Na medida em que os cursos de alfabetização são de curta duração (seis a oito meses) a frequência intermitente compromete o aprendizado do aluno e, também, a possibilidade do professor alfabetizador seguir, com consistência, seu plano de aula pois o universo de alunos presentes em sala de aula varia significativamente a cada aula.



momento do passado mas que retornam à condição de analfabetas. O Programa necessita, portanto, ser eficiente na alfabetização de jovens e adultos, e também reduzir a reposição no estoque de analfabetos.

## Elementos do redesenho

A definição de instrumentos com capacidade de resposta concreta a essas hipóteses e o novo marco institucional derivado da aprovação do FUNDEB permitem estabelecer os contornos de um relevante redesenho do Programa Brasil Alfabetizado. Redesenho que se faz necessário na medida em que há evidência empírica da baixa efetividade frente ao principal objetivo de redução da taxa de analfabetismo absoluto. Redesenho que se faz possível devido à implantação de um processo rigoroso e contínuo de avaliação e à vontade política de transformar, quando necessário, os resultados da avaliação em instrumentos efetivos de redefinição do programa.<sup>36</sup>

O FUNDEB, de forma distinta do FUNDEF, define uma linha de financiamento regular para a Educação de Jovens e Adultos sob responsabilidade dos Estados e dos Municípios. A criação desta linha no interior do Fundo permite que o pacto federativo se expresse, de forma concreta, na responsabilização financeira no que diz respeito ao direito de jovens e adultos com baixa escolaridade reingressarem nos sistemas públicos de ensino. Mais do que isso, permite previsibilidade de cálculo orçamentário e projeção da oferta de EJA por parte dos Estados e dos Municípios que seja capaz de absorver, de forma contínua, o fluxo de egressos de uma política ativa de alfabetização de jovens e adultos. A implementação do FUNDEB (com a incorporação da modalidade de EJA) representa um divisor de águas na medida em que define um novo marco institucional com sinalização concreta acerca dos incentivos financeiros para a garantia da continuidade dos estudos (H5). O FUNDEB estabelece um ambiente institucional que torna viável a implementação das medidas que compõem a proposta de redesenho do Programa Brasil Alfabetizado.

As possibilidades de continuidade dos estudos estão associadas, ainda, à consciência social das pessoas analfabetas (e de suas famílias) acerca de seus direitos, às expectativas de mobilidade social ancoradas nos estudos, à pressão social por aumento da oferta de EJA e à motivação de dirigentes políticos e gestores frente às suas responsabilidades no processo de redução da dívida educacional.

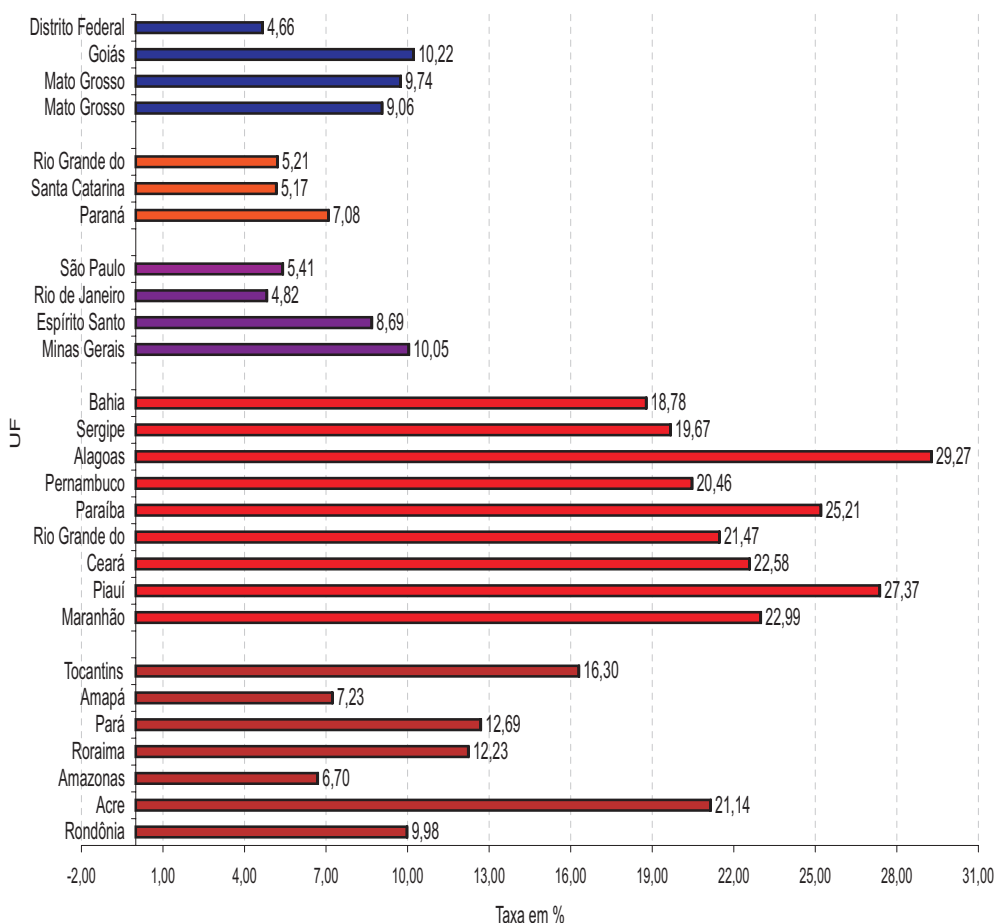
Os caminhos de identificar, mobilizar e selecionar as pessoas em condição de analfabetismo absoluto (H1) remetem, entre outros, à necessidade de focalização territorial. A prioridade deve, no momento atual, se concentrar nos estados com maiores taxas de analfabetismo e, de forma complementar, naqueles com maior

---

<sup>36</sup> A proposta de redesenho que se segue procura dialogar com as cinco hipóteses apresentadas acima e, sempre que possível, remeterá a elas por referência aos códigos H1, H2, H3, H4 e H5.

quantidade de pessoas analfabetas. Conforme observamos no Censo Demográfico de 2000, dos 5507 municípios presentes, 1488 municípios (ou seja 27% do total de municípios) apresentam uma taxa de analfabetismo superior a 30%, sendo que 980 se encontram acima da taxa de 35%. Do ponto de vista da distribuição regional, vemos no Gráfico 10 que os Estados do Nordeste apresentam todos uma taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais superior a média nacional de 11,05%. A focalização na região Nordeste, com base em uma sólida pactuação com Estados e municípios, se impõe como prioridade natural.

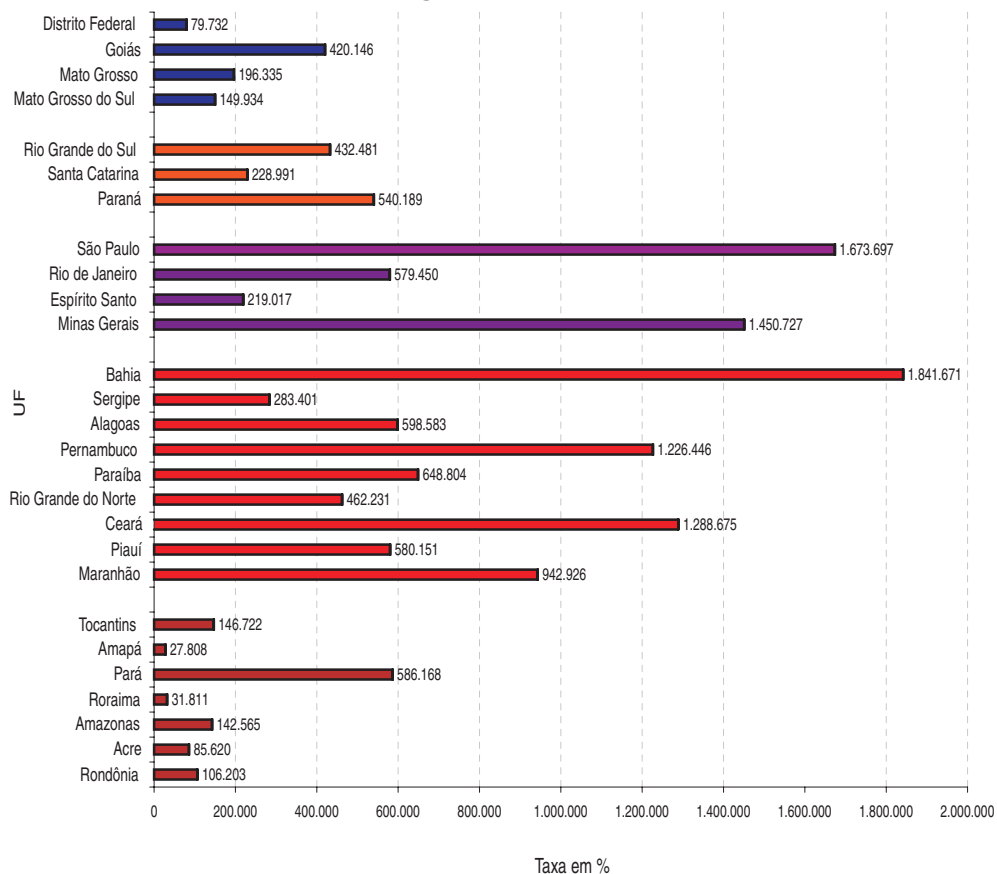
**Gráfico 10: Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais segundo Estado**



Fonte: PNAD 2005

No que se refere à quantidade de pessoas analfabetas podemos constatar que somente cinco capitais concentram cerca de 1 milhão de pessoas analfabetas, ou seja, algo como 6% de todos analfabetos do país se encontram nos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza, Salvador e Recife (Censo Demográfico, 2000). O Gráfico 11, a seguir, nos permite visualizar a distribuição espacial do analfabetismo de acordo com a quantidade de pessoas analfabetas por Estado. A distribuição espacial do foco de ação do Programa Brasil Alfabetizado deve procurar, portanto, compatibilizar os Estados e municípios com elevadas taxas de analfabetismo com aqueles que concentram maior quantidade de analfabetos.

**Gráfico 11: População com 15 anos ou mais analafabeta em 2005 segundo Estado**



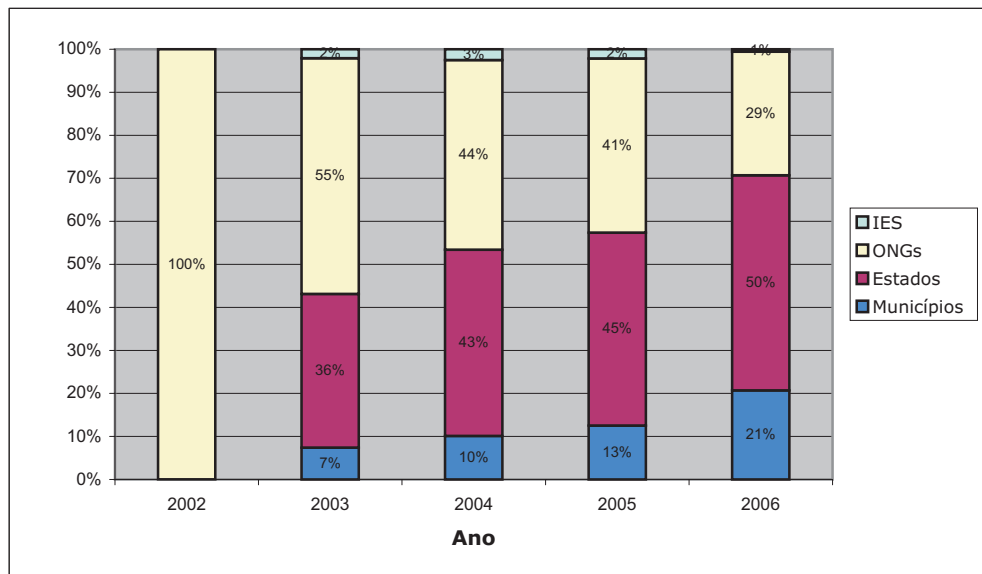
Fonte: PNAD 2005

A preocupação com a qualidade da seleção dos alunos (H1) e com a continuidade dos estudos (H5) reforça o papel estratégico a ser desempenhado pelos responsáveis pela condução das redes públicas de ensino. O redesenho do Programa solicita reforçar a prioridade de ação articulada da União com Estados, Distrito Federal e municípios e, nesse sentido, deve ampliar para 80% o peso mínimo da participação dos mesmos na destinação dos recursos financeiros disponíveis.

O Gráfico 12 apresenta a distribuição dos recursos federais para alfabetização de jovens e adultos entre 2002 e 2006. No ano de 2002, último ano de implementação pelo Governo Federal do Programa Alfabetização Solidária, a totalidade dos recursos estava sob responsabilidade da gestão de uma única ONG – a AlfaSol. Como vimos na seção 1 deste artigo trata-se de uma estratégia legítima de busca da redução do analfabetismo, no entanto essa opção é significativamente distinta do Programa Brasil Alfabetizado, sobretudo no que se refere ao papel de responsabilização dos Estados e Municípios acerca da alfabetização e, em particular, da oferta de EJA como campo de possibilidades para a continuação dos estudos.

Como vemos no Gráfico 12, a participação das organizações não-governamentais sofre uma redução gradual ao longo do período de implantação do Programa Brasil Alfabetizado, alcançando no ano de 2006 cerca de 30% dos recursos alocados – sendo cerca de 50% para os Estados e 20% para os Municípios. A importância da continuidade dos estudos para além do domínio dos rudimentos da leitura e da escrita, indica a importância de convergir para uma situação de equilíbrio em que, como vimos acima, no máximo 20% dos recursos sejam alocados em ONGs.

**Gráfico 12: Distribuição de recursos federais para alfabetização de jovens e adultos, por ano e tipo de entidade**



Fonte: SBA

Agregue-se, ainda, que a busca pela melhoria da qualidade dos processos de alfabetização e a necessidade de transparência e controle social induz a que Estados e Municípios tornem-se os principais responsáveis pela atribuição de identificar e mobilizar os analfabetos (H1, H2), assim como selecionar e capacitar os professores alfabetizadores das redes públicas (H3).

O papel das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Organizações Não-Governamentais (ONGs) deve passar a ser circunscrito às atividades mais adequadas a seus perfis e vocações.

Em primeiro lugar, espera-se que essas entidades reforcem a qualidade das parcerias firmadas entre o MEC e as secretarias municipais e estaduais de educação, na medida em que atuem como *instituições formadoras* fornecendo assistência técnica: na formulação dos planos de trabalho; na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e de coordenadores de turma; e na supervisão e acompanhamento dos projetos de alfabetização. Nesses termos, IES e ONGs contribuem para aumentar a probabilidade de focalização (H1) e de fixação dos alunos (H2) e para melhorar a qualidade das metodologias de ensino (H3), dos professores (H3) e dos sistemas de acompanhamento e gestão (H1, H2 e H3).

Em segundo lugar, ONGs e IES que atuam diretamente como *instituições alfabetizadoras* passam a atender segmentos específicos da população (referentes à história consolidada de trabalho dessas instituições e sem atendimento específico dos poderes públicos) ou territórios, que por alguma circunstância específica, não dispõem de cobertura das secretarias estaduais ou municipais. Diante das dificuldades de mobilização (H2), de auto-reconhecimento e de auto-estima (H2; H4) procura-se atender nichos de sociedade referidos, legitimamente, aos trabalhos sérios e dedicados da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e das universidades.

A fim de ampliar a responsabilização de Estados, Distrito Federal e municípios, a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado requer a apresentação de *planos plurianuais*, que descrevam as hipóteses pedagógicas e as metodologias a serem implantadas (avaliação cognitiva, formação de professores, material didático, entre outros) e, sobretudo, definam detalhado sistema de gestão contemplando as fases de seleção, supervisão, acompanhamento e avaliação.

Os *planos plurianuais* deverão prever metas consistentes para o período 2007/2010 que contemplem os fluxos de matrículas tanto de alfabetização como dos primeiro e segundo segmentos de educação de jovens e adultos (H5); podendo, evidentemente, haver revisões anuais. O processo de constituição desses planos visa, também, aumentar a capacidade de formulação, formalização e responsabilização de Estados e municípios frente às metas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

A necessária atenção com a capacidade de coordenação e de supervisão sobre a implementação cotidiana dos planos de alfabetização (H1, H3, H5) indica um tratamento preferencial para os *planos estaduais*. No entanto, os Estados ao definirem seus planos plurianuais devem explicitar as territorialidades municipais (especificando a quantidade, perfil e distribuição espacial dos analfabetos a serem atendidos em cada município) e, além disso, devem obter a adesão formal de cada município onde forem atuar. É evidente, conforme assinalado acima, que os Municípios individualmente podem apresentar planos plurianuais. Por fim, na medida em que buscamos aumentar a efetividade do aprendizado das pessoas analfabetas, é possível que um mesmo território se beneficie da implementação simultânea de um plano estadual e outro municipal, desde que devidamente coordenados e protocolados no MEC.

A preocupação com a qualidade do ensino (H2, H3) e com o efetivo aprendizado pelos alunos (H3, H4) indica que os projetos dos estados e municípios devem

ser ancorados, preferencialmente, nos professores das redes públicas de ensino, que atuarão como os principais alfabetizadores e coordenadores de turma. Nesse sentido os professores das redes públicas de ensino deverão representar a maioria dos alfabetizadores cadastrados nos projetos das secretarias estaduais e municipais de educação. O padrão de referência, que deve se adequar às heterogêneas circunstâncias da realidade do país (disponibilidade de professores, regime de trabalho, etc.), seria 75% dos alfabetizadores composto por professores das redes de ensino e 25% dos alfabetizadores sendo educadores populares com experiência em alfabetização de jovens e adultos, registrados pelas secretarias estaduais ou municipais. Os professores das redes públicas – na medida em que o esforço de alfabetização é de forte interesse nacional e de duração necessariamente temporária – receberiam uma bolsa de alfabetizador durante o período que se dedicassem ao Programa Brasil Alfabetizado.

As bolsas dos alfabetizadores deverão ser pagas mensalmente e diretamente pelo MEC, em contas individuais abertas pelo FNDE, como forma de valorizar os professores, colocando-os como atores centrais de um programa nacional. A composição das turmas deve ter um número mínimo de alunos conforme as turmas sejam urbanas (14 alunos) ou rurais (7 alunos); e o valor das bolsas fixo e único independente da quantidade de alunos em sala de aula (H1). É necessário, ainda, instituir a atividade de coordenador de turma (H2, H3), de responsabilidade, preferencialmente, dos professores das redes (na proporção de um coordenador para cada grupo de 15 a 20 turmas). As bolsas para esses coordenadores também pagas diretamente pelo MEC.

O redesenho é, também, pautado na ênfase à ação de formação, pela estreita correlação que este componente possui com a qualidade do processo de alfabetização (H2, H3). Isso implica: aumento da carga horária da formação inicial (60 horas) dos professores; flexibilização dos itens a serem financiados, incluindo supervisão, acompanhamento e formação dos coordenadores; e aumento do valor monetário a ser repassado para apoio à formação. No sentido de aumentar a eficiência desse processo, os estados e municípios que não dispuserem de capacidade humana ou institucional para assegurar a qualidade da formação de seus quadros, serão incentivados a contratarem os serviços de “instituições formadoras” – universidades e ONGs – especializadas nesses conteúdos.

A orientação de busca do aumento da qualidade e efetividade do processo de alfabetização prevê o apoio técnico e financeiro a um conjunto de ações, conforme identificado na terceira hipótese (H3), que a evidência empírica indica contribuir

para o bom funcionamento do Programa. Além da ação de formação de alfabetizadores, serão financiados pelo Programa: aquisição de material escolar, material para o professor, material didático, merenda e transporte. A proposta prevê flexibilidade na alocação de recursos pelos gestores locais do programa, definindo apenas percentuais máximos para cada um dos gastos. Para cobrir essas dimensões, o montante de recursos a ser repassado será proporcional – limitado a 50% – ao total do volume de recursos destinados para o pagamento das bolsas de alfabetizadores e coordenadores de turmas. Os *planos plurianuais* devem justificar a escolha dessas ações e a assistência técnica do Ministério será mobilizada sempre que necessário.

No sentido da complementaridade de ações que aumentam a probabilidade de sucesso do processo de alfabetização o Ministério da Educação atuará de forma integrada ao Ministério da Saúde para o fornecimento de óculos; fonte recorrentemente declarada de evasão dos alunos (H2). A parceria, quando implantada de forma integral, permitirá que os alunos do Brasil Alfabetizado tenham atendimento universal e prioritário para a realização de diagnóstico e aquisição de óculos no Programa “Olhar Brasil” do Ministério da Saúde.

A metodologia de alfabetização a ser utilizada pelos parceiros no Programa permanece livre. No entanto, o MEC deverá estabelecer um processo de avaliação e certificação dos diversos materiais utilizados na alfabetização de jovens e adultos. Para isso, pode ser adotada uma sistemática análoga à usada pelo MEC na aquisição do livro didático para o Ensino Fundamental e Médio. A partir do lançamento de um edital, seguido de análise do material por uma comissão de especialistas, os livros serão certificados e comporão um guia para orientar a escolha dos materiais pelos parceiros. Finalizado o processo de certificação, o FNDE efetuará a aquisição e a distribuição.

Como forma de ampliar as estratégias de mobilização (H1) à disposição das entidades, o MEC deve consolidar e aprofundar as parcerias firmadas com os demais órgãos do Governo Federal. Neste sentido, merece destaque o acesso ao Cadastro do Programa Bolsa Família e ao Cadastro do Sistema de Informação da Atenção Básica (Siab), do Sistema Único de Saúde, por parte dos estados e dos municípios. Além disso, deve ser incentivado que os gestores locais do Brasil Alfabetizado estabeleçam interação com os Agentes Comunitários de Saúde; importantes mobilizadores com forte inserção nas comunidades que trabalham.



## 4. Considerações Finais

Em seu percurso de cerca de quatro anos, o Programa Brasil Alfabetizado demonstrou ser múltiplo, possuir facetas diversas e se constituir como um verdadeiro ponto de convergência dos princípios e ações que buscam tornar a “educação ao longo de toda a vida” uma efetiva política pública. Se, por um lado, a realidade da educação brasileira nos mostra que o analfabetismo espraia-se, de forma perene, pelo território nacional, por outro, podemos afirmar que o Ministério da Educação reassumiu seu papel na definição de prioridades e estratégias para enfrentar esse legado, fruto da ausência sistemática do Estado em tempos passados.

Em que pesem os avanços registrados na gestão e implementação das ações do Programa os resultados ainda estão aquém do esperado. Há fértil terreno para enraizar as conquistas, mas, sobretudo, para corrigir erros, redefinir instrumentos e ampliar os horizontes da política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a aplicação periódica e sistemática dos processos de avaliação representa a possibilidade de fornecer subsídios criteriosos para a consecução de aperfeiçoamentos no desenho do Programa Brasil Alfabetizado.

É importante ressaltar que a ampliação da cobertura do Programa traz como corolário, de forma não-contraditória, a necessidade de desenvolver projetos inovadores que atendam segmentos específicos da população jovem e adulta em situação de analfabetismo. O conhecimento proporcionado por tais experiências, principalmente no que se refere à mobilização e aos métodos adotados, pode constituir um importante referencial para a disseminação de futuros projetos de alfabetização de jovens e adultos.

A agenda de avaliação, oxigenada permanentemente pelas mudanças de perfil do público, territórios, metodologias e instrumentos gestão, se impõe como uma dimensão necessária (e não artificial) de produção contínua de conhecimento com capacidade de redefinir decisões e horizontes de ação política.

Por fim, o desafio programático que se impõe é de promover a massificação da alfabetização com garantia da efetividade acerca da aprendizagem de jovens e adultos. Aprendizagem que transcenda o patamar do domínio dos rudimentos da leitura, do cálculo e da escrita. Efetividade na alfabetização, com redução significativa na taxa de analfabetismo absoluto, e efetividade no encaminhamento dos recém-alfabetizados para o prosseguimento de seus estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, alcançando patamares cada vez mais elevados de escolarização.

## Referências

- ABADZI, Helen. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Washington: World Bank, 2003.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988*. 2. ed. rev. e atual. do vol. 3 de Séries estatísticas retrospectivas. 1990.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. *Alfabetização: Práticas e Reflexões*. Subsídios para o Alfabetizador. Brasília: Editora UnB, 2003.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL. *Breve histórico Ed./Adultos*. Disponível no sítio: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/histadul.htm>>. Acesso em: nov. 2006.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.
- DELORS, Jacques et alli. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, MEC, Unesco, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-2004)*. Brasília: MEC/Inep/Conped, 2002.
- HADDAD, S. ; PIERRO, Maria Clara Di . *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. nº 14, n. mai-agosto, p. 108-130, 2000.

- HENRIQUES, R. ; IRELAND, T. *Brazilian National Policy of Adult and Youth Education*. 2006 Biennale of Education in Africa, Association for Development of Education in Africa (ADEA), march, 2006.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Inaf – 5 anos – um balanço dos resultados de 2001 a 2005*. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_5anos\\_completo.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_5anos_completo.pdf) >. Acesso em nov. 2006.
- IRELAND, Timothy; MACHADO, Margarida; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: MEC/Unesco, 2004. (Coleção Educação para Todos)
- LEITÃO-ROQUETE, Felipe. *Antecedentes do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, mimeo 2007.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1979.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, 2000.
- OECD. *Literacy in the Information Age*. Final report of the International Adult Literacy Survey. France: Paris, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 59-73, 1999.
- RIBEIRO, Vera Maria M. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.
- SEN, Amartya K. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26/11/2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em nov./2006.

# Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado\*

João Pedro Azevedo  
Ricardo Paes de Barros  
Mirela de Carvalho<sup>1</sup>  
Ricardo Henriques<sup>2</sup>

O dimensionamento, eficácia e eficiência de um programa social podem, em princípio, resultar de diagnósticos sociais detalhados, de avaliações *ex-ante* e do reconhecimento das melhores práticas. Entretanto, como nem tudo pode ser perfeitamente antecipado e as condições sociais e econômicas encontram-se em permanente mudança, esses instrumentos permitem apenas identificar um bom ponto de partida. Assim, para que o programa continue com dimensionamento adequado, desenho eficaz e eficiente, é indispensável contar com um processo amplo e contínuo de avaliação *ex-post* do programa.

## A Necessidade de um Plano de Avaliação

Um processo contínuo e amplo de avaliação requer a realização de avaliações de naturezas diversas em momentos diferentes. A seguir, argumentamos que uma ampla avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* deve contemplar a realização de 36 avaliações específicas, que formam o Mapa de Avaliações. A qualidade e pertinên-

<sup>1</sup> Pesquisadora Associada do Ipea.

<sup>2</sup> Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Professor da Universidade Federal Fluminense

\* Os autores agradecem os comentários e sugestões feitos por Rodolfo Villela Marino, Valéria Pero e pelos técnicos da Secad.

cia, e daí a utilidade, das diversas avaliações depende, sobremaneira, da existência de um rico sistema integrado de informações sobre o funcionamento e desempenho do programa.

Essas diversas avaliações são, por vezes, concebidas e implementadas de forma isolada, e se baseiam em fontes de informação construídas e coletadas independentemente e exclusivamente para cada avaliação. Um sistema de avaliação pouco integrado eleva os custos e desestimula a construção e o aperfeiçoamento de um sistema único e integrado de informações sobre o programa.

Em contrapartida, uma abordagem integrada de avaliação permite a redução nos custos ao explorar pelo menos três tipos de sinergias. Em primeiro lugar, a coordenação entre as diversas avaliações e o monitoramento facilitam e estimulam a construção e o aperfeiçoamento de um sistema único e integrado de informações, vital tanto para reduzir custos quanto para elevar a qualidade e a possibilidade de avaliações e gerar mecanismos de monitoramento. Em segundo lugar, uma implementação integrada das diversas avaliações permite a especialização e a divisão do trabalho que reduzem custos e elevam a qualidade. Assim, pode-se contar com equipes especializadas para o levantamento de informações primárias encarregadas do desenho dos instrumentos de coleta, amostragem, trabalho de campo e captura das informações que cubram as necessidades de todas as avaliações. Por fim, vale ressaltar que as diversas avaliações são também complementares no uso. Muitas vezes é necessário relacionar o resultado de mais de uma avaliação para que se possa chegar a recomendações para melhoria no desenho ou no funcionamento do programa. Nestes casos, a coordenação entre as avaliações amplia os benefícios de cada uma.

Considerando-se as vantagens de um sistema integrado de avaliações, tais como redução de custos, melhoria na qualidade e utilidade, e ganhos no desenho e no aperfeiçoamento de um sistema de informação, é fundamental desenvolver um detalhado plano de avaliação. Dado um orçamento para avaliação e tantas necessidades de avaliações, inter-relacionadas na produção e na utilização, um plano de avaliação permite mapear as necessidades e a viabilidade de cada avaliação, identificar prioridades e definir a seqüência e distribuição dessas avaliações ao longo do tempo.

## Os Componentes de um Plano de Avaliação

Todo plano de avaliação deve possuir cinco componentes. Em primeiro lugar, deve ser elaborado um mapa que apresente o leque de avaliações que necessitam ser realizadas, a partir de uma análise das funções do programa. Esse mapa deve des-

crever com detalhes os objetivos gerais de cada avaliação, como também as questões específicas a serem respondidas com cada uma delas.

Em segundo lugar, é necessário definir as prioridades do processo de avaliação, a partir de uma análise preliminar dos principais desafios relativos ao desenho e entraves ao funcionamento do programa. O plano de avaliação deve ser um instrumento dinâmico que se modifica e atualiza na medida em que os resultados das diversas avaliações se tornam disponíveis. Como em toda investigação, os caminhos a serem seguidos por uma avaliação dificilmente podem ser completamente determinados *a priori*. Em geral, os caminhos da avaliação devem ser atualizados cada vez que os resultados de um novo componente estiverem disponíveis.

Em terceiro lugar, o plano de avaliação necessita delinear a metodologia a ser empregada em cada componente do sistema de avaliação descrito no mapa de avaliação. Além disso, e como insumo ao próprio processo de planejamento, o plano de avaliação necessita apresentar estimativas do custo e duração necessárias para a execução de cada um dos componentes do sistema de avaliação.

Por fim, os dois últimos componentes do plano de avaliação referem-se à definição de como os recursos disponíveis deverão ser distribuídos entre os componentes da avaliação e de como estas avaliações e seus resultados devem ser distribuídos ao longo do tempo. Assim, o plano de avaliação deverá informar, aos gestores do programa, qual o fluxo de recursos necessário à avaliação e também qual o fluxo esperado de resultados decorrentes destas avaliações.

## Objetivos e Conteúdo

Este documento pretende ser uma contribuição para a construção do Plano de Avaliação para o *Programa Brasil Alfabetizado*. Ele descreve em detalhes um amplo leque de avaliações necessário para uma avaliação exaustiva de todas as funções do programa. Este é o mapa de avaliações, no qual encontramos uma listagem das avaliações necessárias, seus objetivos e resultados esperados.

Entretanto, antes de tratarmos do mapa de avaliações, é necessário apresentarmos o conceito de avaliação que norteou a construção deste mapa. Este é o conteúdo da primeira parte deste documento. Na segunda, a mais longa e importante, apresentaremos o mapa de avaliação, isto é, o conjunto de 36 avaliações que necessitam ser realizadas para cobrir todas as funções do programa.

## Aspectos Conceituais da Avaliação

### O conceito de avaliação

A avaliação de um programa é, em última instância, um inquérito a respeito de seu desempenho e, enquanto tal, precisa ser capaz de isolar sua verdadeira contribuição. Além disso, a avaliação deve ser capaz de apontar as causas para o sucesso ou fracasso do programa, e utilizar procedimentos objetivos e transparentes que assegurem a replicabilidade dos resultados.

Para avaliar, por exemplo, o impacto do *Programa Brasil Alfabetizado*, não podemos simplesmente comparar indicadores de resultados antes e depois da intervenção. Afinal, o beneficiário, durante o período em que participa do programa, está sujeito à ação de outros fatores que podem afetar positiva ou negativamente os resultados a que o programa se propõe. Portanto, o aprendizado, ou o não-aprendizado, não pode ser diretamente atribuído ao Programa. Da mesma forma, o acompanhamento de egressos também não deve ser interpretado como uma forma válida de avaliação de impacto, na medida em que não permite isolar a contribuição específica do programa.

O mesmo é válido para as avaliações que prezam pela gestão do programa. Não podem ser consideradas avaliações as meras descrições da implantação ou do funcionamento do programa. É preciso conectar estas formas de implantação e funcionamento aos resultados da gestão do programa. Por exemplo, envolve saber em que medida a forma descentralizada de implantação foi responsável por uma maior população atendida, por redução nos custos e pelo impacto do programa, entre outros fatores.

Mensurar o desempenho do programa, contudo, não deve ser o objetivo único de uma avaliação, posto que seus resultados não devem ser usados apenas para decidir pela continuidade ou não do programa. Os resultados de uma avaliação devem, acima de tudo, servir como insumos para melhorar o funcionamento e o desenho das intervenções. Toda avaliação estará sempre incompleta caso se restrinja apenas a identificar falhas de desempenho, tais como baixas eficiência e eficácia, inadequado grau de focalização etc., sem se preocupar em apontar as causas do fracasso.

Adicionalmente, uma outra propriedade, definidora do que entendemos neste relatório por avaliação, é a “replicabilidade”. A percepção e a avaliação subjetiva dos envolvidos no processo de gestão e a avaliação do programa geram informações valiosas, muitas vezes fundamentais para a definição de prioridades. Mas o fato é que, ao final, todos os resultados da avaliação devem se basear em procedimentos objetivos e replicáveis, com representatividade ampla e inquestionável da população beneficiária e de seus subgrupos mais importantes.

## Demanda por avaliação

Até então vimos que os gestores dos programas sociais são indubitavelmente grandes demandantes de avaliações. Isso porque os resultados gerados permitem alimentar o redesenho do programa, corrigindo erros e ajustando o programa às constantes mudanças nas necessidades da população beneficiária e nos ambientes sócio-econômico e institucional. Além de extremamente necessárias para um desenho mais adequado, as avaliações também servem para revelar dificuldades e causas para atrasos, desvios, ineficiências e outros resultados relacionados à implementação e ao funcionamento do programa.

Mas não só os gestores são demandantes de avaliações. Existe um conjunto de atores para os quais a utilidade social do programa é informação vital. Para os formuladores de políticas, a utilidade social de um programa é o que justifica uma determinada intervenção, e não outra. Também do ponto de vista democrático, para beneficiários, agentes financiadores e sociedade civil em geral, assim como para os diversos ramos do Executivo e do Legislativo, é fundamental conhecer a utilidade social do programa, de forma a assegurar que recursos e esforços estejam sendo despendidos adequadamente.

Dependendo do ciclo de vida do programa, um ou alguns tipos de demanda podem ser predominantes. Programas iniciantes, em fases de concepção e testes, requerem avaliações voltadas para subsidiar seu desenho e fortalecer sua utilidade social perante os formuladores de políticas (*policy makers*). Já os programas recém-implementados precisam mais de avaliações dos processos de implantação e funcionamento. Quanto mais bem estabelecidos e maduros forem os programas, sua permanência e expansão terão que passar pelo crivo de outros atores para além dos gestores e formuladores de políticas.

Dado que o *Programa Brasil Alfabetizado* foi implementado em um período relativamente recente, com um desenho que não passou por uma fase inicial de testes, neste plano contemplamos avaliações que permitem melhorar o desenho do Programa e também a sua forma de funcionamento.

## Definindo as Possibilidades de Avaliação Através das Funções do Programa

A grande dificuldade aqui é o fato de que não existe um conjunto bem limitado de possibilidades de avaliação ao qual se possa submeter um programa. Qualquer programa, desde o nascimento até o fim, deve desempenhar muitas fun-



ções, como, por exemplo, mobilizar recursos públicos e/ou privados, definir o tamanho de sua equipe administrativa, definir e monitorar a qualidade do que é oferecido, definir qual o impacto esperado sobre os beneficiários, monitorar se esse impacto de fato está sendo concretizado etc.. Cada uma dessas funções deveria, em princípio, ser avaliada.

Com o intuito de descrever, de maneira estruturada, o conjunto das possíveis avaliações, propomos um esquema classificatório para as funções do programa. Tal esquema permite identificar, entre o contínuo de funções, quatro grandes grupos, os quais denominaremos de macrofunções. A saber:

- mobilização de recursos,
- eficiência com que os recursos do programa são utilizados,
- eficácia das ações realizadas e
- seleção adequada dos beneficiários.

Cada uma destas macrofunções reúne um conjunto de funções. Note que cada uma das funções estará acoplada a uma ou mais possibilidades de avaliação. Note ainda que as macrofunções são genéricas e se aplicam a qualquer programa social, porém as funções podem variar de um programa para outro, dependendo das especificidades de cada um. A Tabela 1 traz um sumário das macrofunções e das respectivas funções para o *Programa Brasil Alfabetizado*.

Nesta seção, nos limitaremos a definir apenas as quatro macrofunções do esquema classificatório, pois a descrição de cada uma das 36 funções será alvo da próxima parte deste capítulo.

Iniciamos pela macrofunção Capacidade de Mobilização de Recursos. A questão central é que o programa deve ter a capacidade de manter, de forma sustentável e adequada para a magnitude do desafio, o volume de recursos que a sociedade brasileira dedica ao combate do analfabetismo.

**Tabela 1 – Mapa de Avaliações do Programa Brasil Alfabetizado**

Macrofunções	Funções	Avaliações	
1 Mobilização de recursos	1.1 Volume de recursos	1.1.1 Recursos federais	1
		1.1.2 Recursos estaduais	2
		1.1.3 Recursos municipais	3
	1.2 Sustentabilidade		4
	1.3 Adequabilidade dos recursos	1.3.1 Compatibilidade entre recursos e metas	5
		1.3.2 Avaliação da adequabilidade do ritmo	6
2 Grau de eficiência	2.1 Entrega dos serviços contratados		7
	2.2 Grau de utilização dos serviços oferecidos		8
	2.3 Custo de produção	2.3.1 Relação custo-qualidade dos serviços contratados	9
		2.3.2 Eficiência na contratação dos serviços	10
		2.3.3 Componentes de ineficiência	11
	2.4 Adequação dos custos administrativos		12
	2.5 Igualdade de oportunidade no gasto		13
3 Grau de eficácia	3.1 Alfabetização	3.1.1 Programas de alfabetização de jovens e adultos	14
		3.1.2 Programa Brasil Alfabetizado	15
		3.1.3 Programa Brasil Alfabetizado por tipo de serviço	16
		3.1.4 Programa Brasil Alfabetizado por tipo de beneficiário	17
	3.2 Impacto da alfabetização sobre progresso escolar	3.2.1 Continuidade educacional	18
		3.2.2 Nível educacional finalmente atingido	19
	3.3 Condições de vida dos beneficiários	3.3.1 Impactos de curto prazo	20
		3.3.2 Impactos de médio prazo	21
		3.3.3 Impactos de longo prazo da alfabetização	22
	3.4 Valor do programa e da alfabetização		23
	3.5 Determinantes do impacto	3.5.1 Adequação do programa às necessidades dos beneficiários e sua importância para a alfabetização	24
3.5.2 Avaliação do grau de complementaridade		25	
4 Seleção adequada dos Beneficiários	4.1 Adequação do perfil dos beneficiários	4.1.1 Perfil dos beneficiários	26
		4.1.2 Prioridades para seleção dos beneficiários	27
		4.1.3 Grau de focalização	28
	4.2 Demanda por alfabetização		29
	4.3 Distribuição de recursos entre parceiros	4.3.1 Adequação das regras para repartição dos recursos	30
		4.3.2 Distribuição atual dos recursos	31
	4.4 Seleção local dos beneficiários	4.4.1 Adequação das regras para seleção local dos beneficiários	32
		4.4.2 Processo de seleção local dos beneficiários	33
		4.4.3 Igualdade de oportunidade no processo de seleção local dos beneficiários	34
	4.5 Percepção dos beneficiários	4.5.1 Percepção dos beneficiários sobre a relação entre os benefícios recebidos e o Programa Brasil Alfabetizado	35
4.5.2 Percepção sobre os beneficiários		36	

A macrofunção Grau de Eficiência das Ações Realizadas diz respeito à capacidade de o Programa converter os recursos disponíveis em serviços. Uma avaliação de eficiência pode, por exemplo, analisar em que medida o Programa está maximizando o volume de serviços oferecidos para uma dada qualidade e quantidade de recursos disponíveis. A macrofunção Eficácia das Ações Realizadas refere-se à capacidade do Programa reduzir o analfabetismo, assim como seu efeito sobre a continuidade educacional, e o efeito último sobre a melhora de diversas dimensões do bem-estar do jovem ou do adulto alfabetizado, e de sua família.

Por fim, a macrofunção Seleção Adequada dos Beneficiários equivale à análise da adequação e demanda dos beneficiários e parceiros do Programa. Em última instância, pode-se avaliar em que medida o Programa atinge a todos os que mais necessitam do serviço e àqueles que podem ter o maior benefício possível.

Vale ressaltar que o esquema classificatório proposto para avaliações, o qual conta com quatro macrofunções e 36 funções, não extrapola todas as possibilidades de avaliação. Afinal, é sempre possível chegar a funções adicionais. Contudo, acreditamos que a grande maioria das funções do *Programa Brasil Alfabetizado* está contemplada no presente esquema.

## Princípio Básico para Ordenar as Avaliações

Por onde começar o processo avaliativo? Das 36 funções do *Programa Brasil Alfabetizado*, como selecionar quais devem ser prioritariamente avaliadas?

Responder a esta pergunta nos leva a um problema semelhante ao enfrentado por um técnico em eletricidade, por exemplo, ao tentar reparar uma televisão. Imagine que a televisão tenha deixado de funcionar. Vários seriam os procedimentos que o técnico poderia seguir a fim de identificar o problema. Um possível procedimento seria seguir seqüencialmente cada ponto do circuito elétrico até que se descobrisse o defeito. Se, por falta de sorte, o ponto defeituoso fosse o último a ser testado, então o engenheiro seguramente teria despendido mais esforço do que o necessário. Seria de grande valia escutar o dono da televisão, que, com informações objetivas sobre como foi que a televisão parou de funcionar ou com sua própria percepção subjetiva dos fatos, poderia oferecer pistas que encurtassem o tempo gasto pelo técnico para resolver o problema. É claro que estas informações fornecidas pelo dono da televisão não necessariamente revelariam o problema exato, mas indicariam sua localização e quais testes adicionais deveriam ser aplicados para chegar até ele.

As estratégias para a ordenação das possíveis avaliações guardam, na realidade, muita semelhança com o caso de nosso técnico em eletricidade. Inicialmente, poderiam ser ordenadas, a partir de um critério qualquer, as quatro macrofunções, e, em seguida, avaliadas sequencialmente todas as funções dentro da primeira macrofunção escolhida. Neste caso, o resultado da primeira avaliação realizada não possuiria nenhum efeito sobre a próxima função a ser avaliada. Assim, somente quando fossem esgotadas todas as funções da macrofunção avaliada é que se seguiria adiante. Evidentemente, este procedimento é, como o primeiro de nosso técnico, muito custoso. Afinal, a função mais problemática pode ser justamente uma das últimas a ser avaliada.

Também no caso da avaliação das funções de um programa social, existe a possibilidade de as informações oriundas da percepção dos envolvidos no Programa (os gestores, a população atendida etc.) serem tomadas como atalho. Ao invés de testar um contínuo de funções, o trabalho consistiria em avaliar funções escolhidas levando em conta a percepção dos envolvidos a respeito do que é prioritário. Em outras palavras, também a partir do conhecimento dos envolvidos, se chegaria não só às macrofunções prioritárias, mas também às próprias funções prioritárias. A vantagem desta estratégia é que a resposta produzida por cada avaliação, aliada às percepções dos envolvidos, orienta qual deve ser a função seguinte a ser avaliada, o que, por sua vez, permite chegar com maior rapidez aos verdadeiros problemas.

Vale ressaltar que este plano tem como objetivo central subsidiar o redesenho e o funcionamento geral do *Programa Brasil Alfabetizado*. Portanto, trata da definição de um conjunto de avaliações que permita melhorar o Programa do ponto de vista de seu desenho e gestão centrais. Espera-se que os resultados das avaliações produzidas no âmbito desse plano possam servir também como importantes pontos de partida para a identificação das áreas em que se concentram os grandes problemas e dificuldades locais. Os temas locais seriam como que uma terceira camada de funções a serem avaliadas (macrofunções, funções e funções locais).

Em suma, apesar de as avaliações presentes neste plano oferecerem visões global e nacional das reformas necessárias ao *Programa Brasil Alfabetizado*, elas também valorizam o desenvolvimento de avaliações locais, revelando funções específicas que necessitam ser avaliadas *a nível local* e, conforme veremos mais adiante, na próxima parte, até mesmo oferecendo espaço para que os resultados das avaliações locais possam alimentar a perspectiva global.

## A Relação entre Avaliação, Funções e Atividades de um Programa

Até então vimos que as possíveis avaliações serão tantas quantas forem as funções de um programa. Vimos ainda que algumas destas funções são genéricas e, portanto, desempenhadas por qualquer programa social, enquanto outras são mais específicas e variam de programa para programa.

Nesta seção, desejamos chamar a atenção para o fato de que o resultado da avaliação de uma função pode gerar recomendações para o redesenho de várias atividades. Na realidade, é bastante comum que uma mesma atividade receba recomendações para o seu redesenho oriundas da avaliação de diferentes funções.

Por exemplo, consideremos a atividade de selecionar os beneficiários para o programa. Esta atividade seguramente receberá recomendações vindas da avaliação da garantia de igualdade de oportunidades para toda a população-alvo. Avaliar esta função, a grosso modo, significa descobrir se o programa está garantindo a toda a população-alvo igual chance de se beneficiar do programa. Em caso negativo, a avaliação também terá que explicar o porquê do resultado. Na medida em que o programa estiver dando mais chances a determinados grupos em detrimento de outros, serão feitas recomendações para tornar o processo de seleção de beneficiários mais igualitário. Por outro lado, cada desenho alternativo para o processo de seleção de beneficiários está associado a um custo financeiro. Uma avaliação do processo seletivo, em termos de seus custos, se encaixaria nesse plano no que chamamos de eficiência com gastos administrativos ou atividades-meio. Existem processos mais caros e outros mais baratos, alguns capazes de garantir uma maior igualdade de oportunidades e outros com menor capacidade. Atualmente, o *Programa Brasil Alfabetizado* utiliza os próprios alfabetizadores para selecionar os integrantes das turmas de alfabetização. Aproveitar o conhecimento que os alfabetizadores têm das comunidades pode ser uma das alternativas de menor custo, mas, por outro lado, pode também ser a que gera o menor grau de igualdade de oportunidades. Esta é uma situação típica em que as recomendações provenientes da avaliação de diferentes funções podem vir a exigir reformulações contraditórias para uma mesma atividade.

Em suma, embora cada avaliação deva concentrar-se sobre uma única função, ela também deve, ao final, identificar como todas as atividades que são influenciadas por esta função poderiam ser modificadas, ampliadas ou aperfeiçoadas. Pode ocorrer que uma dada atividade do Programa se mostre adequada segundo o desempenho de algumas funções e inadequada segundo o de outras.

Por conseguinte, a opção por atrelar as avaliações a funções do Programa leva a que o trabalho de consolidar as implicações das diversas avaliações sobre o redesenho das atividades do programa se torne uma etapa não-trivial no processo avaliativo.

Para chegar aos determinantes dos resultados encontrados nas diferentes avaliações é necessário compreender melhor o mapa de avaliação. Assim sendo, as seções seguintes referem-se a cada uma das macrofunções acima apresentadas, e descrevem as funções e detalham as avaliações propostas para o *Programa Brasil Alfabetizado*.

## **Mobilização de Recursos**

O sucesso de um programa social depende, em última instância, do volume de recursos com que pode contar e de sua efetividade em traduzir recursos em resultados. A disponibilidade de recursos é tão importante quanto a efetividade. Mesmo que o programa seja extremamente efetivo, isto é, mesmo que para cada real gasto seja gerado o maior impacto possível sobre a vida dos beneficiários, o impacto total do programa ainda dependerá do volume de recursos utilizado. Logo, o êxito de um programa está condicionado à interação entre a disponibilidade de recursos e sua efetividade.

O *Programa Brasil Alfabetizado* não constitui uma exceção. Seu êxito está relacionado à capacidade de mobilizar a atenção nacional para a alfabetização de jovens e adultos e, com isso, aumentar o volume de recursos designados pela sociedade a ações desse tipo. É importante ressaltar que, apesar de ser um programa federal, o seu sucesso depende do volume total de recursos alocados pela sociedade para a alfabetização e não apenas do aporte do governo federal.

Identificamos três desafios para a mobilização de recursos do *Programa Brasil Alfabetizado*: (a) volume, (b) sustentabilidade e (c) adequabilidade. Primeiramente, o volume total de recursos como foco avaliativo é necessário porque o investimento feito pelo restante da sociedade, incluindo governos estaduais e municipais, não é exógeno, mas, pelo contrário, depende do desempenho do Programa. A partir de sua forma de atuação, o Programa pode incentivar ou desestimular os demais agentes a expandirem os recursos que vinham dedicando à alfabetização.

Seu desempenho pode acarretar a substituição dos recursos que adviriam de outros agentes por recursos federais. Por exemplo, se os demais agentes não acreditam que exista a necessidade de aumentar o número de turmas de alfabetização para jovens e adultos, a negativa de investimento daí decorrente fará com que as

verbas federais tenham de financiar turmas que poderiam ser sustentadas, de alguma outra forma, com recursos locais. Os recursos liberados seriam alocados a outras prioridades da sociedade civil e dos governos estaduais e locais. Nesse caso, cada turma financiada com recurso federal não constituiria, verdadeiramente, uma nova turma. Pode ocorrer, assim, uma grande mudança na forma de financiamento, com maior participação federal, sem que o volume total de recursos e turmas cresça significativamente.

Em segundo lugar, se o fim do analfabetismo não ocorrer em um ano ou em alguns poucos anos, também será fundamental garantir sustentabilidade ao Programa, isto é, garantir que haja continuidade na provisão de recursos para tal atividade.

Por fim, é necessário assegurar que os recursos do Programa satisfaçam dois critérios de adequabilidade. Por um lado, devem ser compatíveis com as metas propostas de redução do analfabetismo e, portanto, devem levar em consideração o custo da provisão dos serviços e sua eficácia. Quanto mais custoso e ineficaz o serviço, maior a necessidade de recursos. Por outro lado, é necessário garantir compatibilidade entre a disponibilidade de recursos e o ritmo que se pode imprimir, efetivamente, ao programa, dada a estrutura administrativa com que é possível contar.

A cada um dos desafios – volume, sustentabilidade e adequabilidade – associa-se um conjunto de avaliações, e cada qual, por sua vez, busca quantificar o grau de sucesso do Programa em enfrentar o desafio respectivo e as razões por detrás do sucesso ou do fracasso nessa empreitada. A seguir, cada uma destas avaliações encontra-se descrita com mais detalhes.

## Volume dos Recursos

### **Avaliação do Impacto do Programa Sobre o Volume de Recursos Federais Alocados na Alfabetização de Jovens e Adultos**

Com respeito à mobilização de recursos federais, a criação do *Programa Brasil Alfabetizado* serve a dois propósitos. Por um lado, serve para elevar a eficiência, a transparência e, possivelmente, a eficácia da administração pública, ao reunir, em uma única rubrica, recursos federais já disponíveis para ações de alfabetização de jovens e adultos que se encontravam dispersos em uma variedade de programas. Por outro lado, o Programa serve como meio para expandir o volume de recursos federais dedicados a esse tipo de ação. Torna-se relevante, portanto, avaliar o desempenho do Programa nestas duas funções: (a) integração e (b) mobilização. Qual foi a capacidade do programa de integrar os esforços federais que já vinham sendo reali-

zados na área de alfabetização de jovens e adultos? Em que medida a mobilização em torno do programa levou a que um maior volume de recursos federais fosse alocado a esse tipo de ação?

Além de estimar o impacto do Programa sobre o volume de recursos federais alocados à alfabetização de jovens e adultos, é também função desta avaliação identificar os fatores determinantes do sucesso ou fracasso nesse aspecto. Embora a identificação de tais fatores integre a própria avaliação, dois deles despontam por sua importância e merecem, por isso, atenção particular.

Em primeiro lugar, o grau de mobilização depende da qualidade do diagnóstico disponível, indicando a magnitude do analfabetismo, a importância de reduzi-lo e a viabilidade de fazê-lo. Vale ressaltar que melhorias na qualidade do diagnóstico, embora devam sempre levar a uma alocação mais racional dos recursos disponíveis, nem sempre ocasionam um aumento do volume de recursos destinados ao programa. Um excelente diagnóstico que mostre pouca viabilidade ou alto custo para a alfabetização de adultos deverá, corretamente, limitar os recursos destinados ao programa, desviando-os, por exemplo, para a alfabetização de crianças.

Em segundo lugar, o volume de recursos federais alocados no programa prende-se à capacidade gerencial da Secad de aplicá-los de forma eficiente e à percepção que se tem dessa capacidade. Tal prerrogativa por si só não basta. É necessário que seja reconhecida e, para tanto, que esteja documentada e demonstrada.

### **Avaliação do Impacto do Programa Sobre o Volume de Recursos Estaduais e Municipais Alocados na Alfabetização de Jovens e Adultos**

O desempenho do Programa depende da mobilização total de recursos e não apenas da fonte de financiamento federal. É certo, porém, que a mobilização de recursos estaduais e municipais liga-se às ações na esfera federal, em particular, ao volume de recursos federais alocados ao programa. De fato, o montante de investimento destinado pelos governos locais está atrelado tanto às suas prioridades, que podem ser influenciadas pela atuação do governo central, quanto aos incentivos que lhes forem dados para a alocação de seus próprios recursos à alfabetização de jovens e adultos. Dependendo das ações do governo central e de sua relação com os governos locais, aumentos no volume de recursos federais dedicados à alfabetização de jovens e adultos podem ocasionar tanto reduções como incrementos no volume de recursos alocados por estados e municípios.



Assim, uma das funções do Programa é mobilizar os estados e os municípios para ações de alfabetização de jovens e adultos. Esta mobilização influencia o desempenho do Programa, ao mesmo tempo em que por ele é influenciada. Ao menos dois aspectos desse movimento merecem avaliação. Em primeiro lugar, deve-se avaliar o grau de coordenação dos esforços federais, estaduais e municipais. Todos colaboram para a execução de um único programa ou para a execução de um conjunto de ações complementares? Ou será que cada um tem seu próprio programa com possíveis sobreposições e poucas chances de sinergia? Em termos mais gerais, no que se refere ao financiamento, deve-se avaliar em que medida existem papéis bem definidos para os governos estaduais e municipais, em que medida esta divisão de tarefas é adequada e em que medida é respeitada na prática.

Em segundo lugar, deve-se avaliar o impacto do Programa sobre o volume de recursos mobilizados pelos governos estaduais e municipais para a alfabetização de jovens e adultos. Quanto a isso, vale ressaltar que, em alguns casos, o objetivo do governo federal com o Programa é substituir funções dos estados e municípios, responsabilizando o governo central e liberando os governos locais para se preocuparem com outras questões. Nesses casos, espera-se que parte dos recursos federais sirva para substituir recursos locais, levando o Programa a ter um impacto negativo sobre a mobilização local de recursos.

Tão importante quanto estimar o impacto do Programa sobre o volume de recursos estaduais e municipais alocados em ações de alfabetização de jovens e adultos é investigar as suas causas. Que fatores levam ao sucesso ou ao fracasso da mobilização?

Em princípio, a mobilização de recursos pelos governos locais é determinada pela prioridade que estes atribuem à alfabetização de jovens e adultos. Quando consideram de pouca relevância a expansão dos serviços oferecidos, os governos estaduais e municipais devem buscar, naturalmente, reduzir sua participação na medida em que o governo federal avança naquele terreno. Na prática, o comportamento dos governos locais é influenciado também pelos incentivos dados pelo governo federal. Assim, quanto maiores os incentivos federais para as esferas estaduais e municipais tomarem parte na alfabetização de jovens e adultos e quanto maior importância estas atribuírem à expansão da oferta de serviços, maior deverá ser a mobilização de recursos locais para este fim.

O governo central, portanto, tem a capacidade de influenciar a oferta de recursos locais por duas vias. Por um lado, na medida em que exigir contrapartidas, pode incentivar os governos locais a participarem. Por outro, pode modificar o

senso de prioridade dos governos locais, transferindo informações sobre a magnitude, as conseqüências, a viabilidade e os custos da alfabetização de jovens e adultos.

Dessa forma, a avaliação da mobilização local deve investigar em que medida os governos locais estão adequadamente conscientes da proporção do analfabetismo em seus próprios espaços, da importância de diminuí-lo e dos custos de fazê-lo. Caso não estejam, é natural que contribuam com recursos aquém ou além do que seria mais adequado. Nesta situação, é fundamental verificar em que medida essa percepção incorreta nos níveis governamentais resulta de falhas nas ações do governo central voltadas a esclarecer a importância da alfabetização e a auxiliar no dimensionamento local do problema, do volume de serviços necessários e dos custos envolvidos.

A propensão dos governos locais de alocar recursos para a alfabetização depende também da percepção que tenham da viabilidade desse esforço. Quanto mais viável consideram a diminuição do analfabetismo, maior será sua propensão a alocar recursos. Como a assistência técnica federal pode ser muito importante para garantir ou elevar a eficácia dos programas locais de alfabetização, o seu bom desempenho pode ser muito importante para estimular os governos locais a dedicarem maiores verbas à alfabetização. Além disso, a própria complementaridade das ações entre as esferas de governo pode levar a aumentos na efetividade dos recursos locais e, dessa forma, estimular uma mobilização ainda maior desses recursos.

Assim, boa parte da missão do governo federal consiste em informar e dar assistência técnica aos governos estaduais e municipais, de forma a alinhar os objetivos das três esferas de governo. Como nem sempre é possível garantir um alinhamento perfeito entre as metas dos três níveis, em parte o governo central também busca dar incentivos aos governos locais para que se comportem de forma favorável aos seus objetivos. Para este fim, concorrem instrumentos como o monitoramento e o requerimento de contrapartidas. Assim, é necessário, também, avaliar a adequabilidade dos termos de convênios firmados, em função da capacidade de estimular os governos locais a seguirem as diretrizes federais.

### **Avaliação do Impacto do Programa Sobre o Volume de Recursos Alocados pela Sociedade Civil na Alfabetização de Jovens e Adultos**

Como no caso dos estados e municípios, a mobilização da sociedade civil, por um lado, tem impacto sobre o desempenho do Programa e, por outro, é influenciada pela forma de atuação do Programa. Posto que importa para o desempenho do

Programa e, ao mesmo tempo, depende de seu funcionamento, é fundamental avaliar o papel da sociedade civil na alfabetização de jovens e adultos.

Também, como no caso anterior, duas dimensões da mobilização constituem foco avaliativo. Por um lado, deve-se avaliar o grau de coordenação entre os esforços da sociedade civil e dos governos local e central. Os papéis de cada grupo estão bem definidos? Existe cooperação? As sinergias existentes estão sendo aproveitadas? Existe um programa conjunto ou uma série de ações sobrepostas com possíveis redundâncias?

Por outro lado, deve-se avaliar o impacto do programa sobre o grau de mobilização da sociedade civil, em particular, sobre o volume de recursos por ela aportado. A entrada do governo federal para tratar de um problema que tenha se tornado alvo de atenção da sociedade civil (como a alfabetização de jovens e adultos) pode estimular o investimento nessa direção – ou exatamente o oposto. A injeção de novos recursos federais pode tanto reduzir o esforço do terceiro setor e de empresas privadas no combate ao analfabetismo, quanto pode incentivá-los a investir ainda mais. Tudo depende dos objetivos do programa federal e, em última instância, da forma como governo vai se relacionar com a sociedade civil. Pode ser objetivo do programa, inclusive, suplantando a oferta da sociedade civil, como ocorre, por exemplo, quando, por considerar os serviços oferecidos pelo terceiro setor de baixa qualidade, o governo federal opta por substituí-los por serviços produzidos pelo próprio setor público. Nessas situações, o impacto do programa sobre o aporte de recursos da sociedade civil poderá ser negativo.

Esta avaliação deverá não só estimar qual o impacto do Programa sobre o volume de recursos destinados pela sociedade civil à alfabetização de jovens e adultos, mas também buscar identificar os fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso dessa mobilização. É de se esperar que tais fatores sejam muito semelhantes àqueles responsáveis pelo sucesso ou fracasso da mobilização de estados e municípios, afinal, todas estas instituições (estados, municípios e organizações da sociedade civil) relacionam-se de forma similar com o governo federal. O sucesso da mobilização desses agentes depende da capacidade de o governo federal informar-lhes adequadamente a respeito das dimensões do analfabetismo, da importância de eliminá-lo e da viabilidade e custo de fazê-lo. Além disso, o grau de mobilização dependerá da efetividade dos serviços disponíveis. Quanto mais efetivos forem estes serviços, maior será a propensão da sociedade civil a elevar a sua oferta de recursos. Assim, o governo central poderá aumentar o grau

de mobilização da sociedade civil elevando a efetividade dos serviços oferecidos, seja por meio de assistência técnica ou efeito-demonstração, seja por meio de ações complementares às da sociedade civil.

## **Avaliação do Grau de Sustentabilidade do Programa**

A erradicação do analfabetismo não depende apenas do volume de recursos atualmente mobilizados para este fim. Ela depende, sobretudo, da disponibilidade futura de recursos. Pode ser preferível um menor, mas sustentável, grau de mobilização, a um elevado, porém insustentável. Torna-se vital, portanto, avaliar o grau de sustentabilidade da mobilização de recursos. Em particular, é necessário responder questões como: (a) Quais as perspectivas de que, no futuro, será possível manter o mesmo nível da mobilização atual? (b) Qual o grau de incerteza sobre a disponibilidade futura de recursos para o programa?

Tão importante quanto avaliar as expectativas futuras e as incertezas correspondentes é identificar os fatores que as determinam. Em grande medida, a disponibilidade futura de recursos depende da natureza das fontes de financiamento do programa, em particular, do seu grau de vinculação: o orçamento do programa deve ser rediscutido a cada ano ou representa uma proporção fixa do orçamento da União, estados e municípios? Na medida em que o orçamento precisa ser rediscutido a cada ano, torna-se importante avaliar a capacidade da mobilização de manter seu *momentum*. A sustentabilidade desse *momentum* depende de vários fatores, por exemplo, se o programa foi bem avaliado. Quanto mais bem documentada estiver a eficiência e a eficácia do programa, maiores as suas chances de contar com os recursos necessários no futuro. Embora de impacto incerto, também é importante a evolução da própria taxa de analfabetismo. Quedas na taxa de analfabetismo podem tanto servir para estimular a sociedade, e, assim, permitir que o nível de mobilização mantenha seu fôlego, quanto para levar os recursos a migrarem para outras questões consideradas mais prementes.

## **Adequabilidade dos Recursos do Programa**

### **Avaliação do Grau de Compatibilidade entre Recursos e Metas do Programa**

O *Programa Brasil Alfabetizado*, como a maioria dos programas sociais, conta com um orçamento e com metas para redução do analfabetismo. O futuro do Programa e da mobilização em torno dele dependem, em boa parte, da capacidade de

atingir essas metas. É importante, portanto, avaliar em que medida as metas propostas são compatíveis com os recursos disponíveis.

A compatibilidade entre recursos e metas depende de três fatores: (a) da eficiência com que o programa transforma recursos em serviços; (b) da eficácia desses serviços, isto é, da sua capacidade de transformar analfabetos em pessoas alfabetizadas e (c) da capacidade do programa de atrair analfabetos em quantidade suficiente para preencher as vagas disponíveis. Para uma dada disponibilidade de recursos, quanto maior a capacidade de atração, eficiência e eficácia, mais ambiciosa a meta a ser atingida. Assim, nessa avaliação, a partir da disponibilidade de recursos e de estimativas da capacidade de atração, eficiência e eficácia, devem-se estimar quais metas de redução do analfabetismo seriam factíveis e como se comparariam à meta do programa. São os recursos e as metas do programa compatíveis, dadas as suas características? Quanto a eficiência e a eficácia deveriam melhorar para que os recursos e as metas do programa se tornassem compatíveis? Qual deveria ser o volume de recursos do programa para que as metas selecionadas se tornassem factíveis? Com os recursos à disposição, que metas seriam exequíveis?

## Avaliação da Adequabilidade do Ritmo do Programa

O ritmo de um programa (número de pessoas atendidas por ano) nem sempre se encontra ajustado às necessidades da população, tampouco ao volume de recursos disponíveis. Da taxa de analfabetismo entre jovens e adultos existentes no País, e dos benefícios, custos e viabilidade de reduzi-la, resulta um ritmo ideal para o combate ao analfabetismo. Do debate público surge uma meta política. Um dos objetivos da avaliação deve ser, portanto, investigar o grau de adequação entre o ritmo real do programa, seu ritmo ideal e a meta governamental.

Além de avaliar se o ritmo do Programa encontra-se aquém do ideal ou do politicamente estabelecido, é necessário investigar as razões para um ritmo mais lento. A primeira a ser averiguada deve ser a disponibilidade de recursos e o custo dos serviços oferecidos. É evidente que os recursos disponíveis limitam o ritmo que se pode imprimir ao programa. Logo, torna-se fundamental avaliar se os recursos alocados ao programa são compatíveis com o ritmo que dele se espera, dados a qualidade dos serviços que se deseja oferecer e o correspondente custo.

Nem sempre, entretanto, um ritmo mais lento resulta da escassez de recursos. Pode ser que o ritmo esteja limitado pela demanda, isto é, pela dificuldade de atrair a população analfabeta para o programa. Mesmo quando a disponibilidade de re-

curso e a demanda não são restrições, podem surgir restrições de oferta. É possível que não haja instituições interessadas em oferecer os serviços, ou instrutores capacitados em número insuficiente, entre outras restrições que possam limitar a oferta. Por fim, mas não menos importante, a restrição pode estar ligada à capacidade administrativa do órgão gestor do programa.

No caso das restrições relativas à oferta, à administração e até mesmo à demanda, a razão de sua existência pode estar relacionada ao ritmo de implantação do programa. Um ritmo de implementação muito acelerado tende a gerar esses tipos de gargalo, na medida em que a criação de capacidades produtiva e administrativa e a mobilização da demanda requerem tempo e planejamento. Assim, deve-se avaliar em que medida uma implantação acelerada pode prejudicar severamente o funcionamento do programa.

É sempre possível acelerar o ritmo de execução do programa, caso perdas na qualidade dos serviços e na eficiência e eficácia sejam aceitáveis. Desse modo, importa estimar também a relação existente entre a qualidade e o ritmo do programa, isto é, quanto de qualidade necessitaria ser sacrificada para que a dinâmica do programa pudesse ser acelerada, sem modificações no ambiente institucional. Por fim, seria relevante avaliar como a relação entre qualidade e ritmo do programa poderia ser alterada por investimentos orientados para expandir a capacidade administrativa, ou para eliminar restrições à oferta de serviços, ou ainda para estimular a demanda.

## **Grau de Eficiência na Utilização dos Recursos**

Para o sucesso de um programa social, como o Brasil Alfabetizado, tão importante quanto a disponibilidade de recursos é a efetividade com que estes recursos são utilizados. A efetividade indica em quanto o programa, a cada unidade de recurso utilizada, é capaz de reduzir a taxa de analfabetismo. A efetividade tem dois componentes: eficiência e eficácia. A eficiência é a capacidade do programa de converter os recursos disponíveis em serviços. A eficácia é a capacidade de estes serviços transformarem analfabetos em jovens e adultos alfabetizados. Nessa segunda parte do mapa de avaliação, tratamos das avaliações destinadas a estimar o grau de eficiência do programa.

Um programa é ineficiente quando subutiliza os recursos de que dispõe. Assim, sempre que, com a mesma quantidade de recursos, for possível atender a um volume maior de pessoas, sem gerar, com isso, perda de qualidade no serviço prestado, haverá, então, ineficiência no programa. Da mesma forma, sempre que for

possível aumentar a qualidade dos serviços oferecidos para, ao menos, parte do público já beneficiado, sem reduzir a população atendida ou aumentar o volume de recursos utilizados, o programa estará sendo ineficiente. Além disso, se for possível atender, com um volume menor de recursos, aos beneficiários atuais com serviços da qualidade atual, então, o programa também terá apresentado ineficiência. Enfim, o programa estará funcionando de forma ineficiente sempre que, com menos recursos, for possível produzir um volume maior de melhores serviços.

Num programa descentralizado como o Brasil Alfabetizado, cujos serviços oferecidos são todos subcontratados, a ineficiência pode originar-se de três grandes fontes. Em primeiro lugar, caso os serviços contratados ou, ao menos parte deles, não estejam sendo efetivamente produzidos e oferecidos à população, terá sido diagnosticada ineficiência no programa. Nesse caso, seria claramente possível, com os mesmos recursos, atender a um conjunto maior de beneficiários. Em segundo lugar, o programa estará operando de forma ineficiente quando o grau de utilização dos serviços oferecidos for limitado, devido à baixa matrícula por turma ou a um elevado absentismo dos matriculados. Em terceiro lugar, a ineficiência poderá resultar de custos de produção acima dos mínimos. A avaliação de cada uma dessas três fontes de ineficiência será tratada nesta parte do mapa de avaliação.

Custos elevados também têm, por sua vez, três origens possíveis: (a) compra de insumos acima dos preços de mercado, (b) utilização ineficiente dos insumos disponíveis e (c) utilização de uma combinação economicamente inadequada de insumos, dados seus preços relativos. Cada uma delas será também tratada nesta segunda parte do mapa de avaliações.

Para uma dada qualidade dos serviços, quanto menor o custo de produção maior o grau de eficiência. Entretanto, quando a qualidade é variável, reduções nos custos podem apenas significar serviços de pior qualidade. Assim, em geral, para mensurar o grau de eficiência é necessário contrastar a qualidade e o custo dos serviços prestados com a fronteira de custo-qualidade, que expressa o menor custo necessário para atingir dados níveis de qualidade ou a maior qualidade a ser alcançada a um dado custo.

O volume e a qualidade dos serviços oferecidos dependem dos recursos efetivamente alocados na provisão desses serviços e da eficiência com que são utilizados. Contudo, os recursos efetivamente alocados são apenas uma parte dos recursos disponíveis, uma vez que parte deve ser aplicada na administração do programa. A parcela alocada na administração tem um duplo efeito sobre a qualidade e quantidade dos serviços oferecidos. Por um lado, represen-

ta uma parcela de recursos que poderia estar sendo utilizada na atividade-fim e que poderia, portanto, melhorar a qualidade dos serviços prestados ou expandir a sua cobertura. Nesse sentido, aumentos nos gastos administrativos funcionam como reduções de eficiência. Por outro lado, aumentos nos gastos com a administração do programa devem levar a aumentos na eficiência. Assim, até um limite, enquanto os ganhos de eficiência dominam a redução na disponibilidade de recursos para atividades-fim, aumentos nos gastos administrativos acarretam serviços de melhor qualidade e com maior cobertura. Além desse limite, todavia, os benefícios de incrementos nos gastos administrativos são inferiores ao custo, levando a quedas na qualidade ou na taxa de cobertura dos serviços oferecidos. Logo, é fundamental que, além do grau de eficiência, investiguemos ainda um de seus determinantes mais importantes, qual seja, os gastos com a administração do programa. Estão tais gastos excessivamente reduzidos ou, pelo contrário, elevados?

Embora a eficiência seja a característica mais importante de um dado gasto público, certamente não é a única característica relevante. Um segundo aspecto de grande destaque é a igualdade de oportunidades. Entre os parceiros provedores de serviços de alfabetização podem existir vários com igual grau de eficiência, todos capazes de prover serviços ao mesmo custo. Para que o gasto público seja adequado, é importante que os provedores mais eficientes e baratos sejam selecionados, mas todos aqueles com o mesmo grau de eficiência devem ter a mesma oportunidade de contratação. O mesmo vale para a seleção de alfabetizadores e para a escolha dos insumos para a provisão dos serviços de alfabetização. Assim, é fundamental que esta etapa, além de todas as avaliações de eficiência necessárias, também inclua uma avaliação da igualdade de oportunidades nos gastos com o programa.

## **Avaliação da Entrega dos Serviços Contratados**

Por ser o programa operado de forma extremamente descentralizada, é esperado que nem todos os serviços contratados ocorram exatamente no momento combinado ou no local indicado, ou atendam, necessariamente, à população inicialmente prevista. Em alguma extensão, é natural que o executado seja distinto do planejado. A questão é: em que medida esses desvios são bem-vindos, uma vez que servem para adaptar os serviços às necessidades locais e elevar a sua efetividade, ou em que medida eles pioram a qualidade e a eficiência do programa, beneficiando os provedores, prejudicando os beneficiários



e, portanto, devendo ser combatidos? Quando parte dos serviços contratados não é executada, ou parte dos beneficiários que deveria ser atendida não tem acesso ao serviço, então o grau de eficiência do programa será, necessariamente, limitado.

Três são as questões que compõem esta etapa da avaliação: qual a magnitude dos desvios entre o contratado e o executado? Qual o impacto desses desvios sobre a população atendida e sobre a qualidade e a eficácia dos serviços oferecidos? Que fatores motivaram ou permitiram tais desvios?

Ao avaliarmos a magnitude dos desvios entre o contratado e o efetivamente realizado, devemos investigar, em primeiro lugar, que parcela das turmas contratadas jamais iniciou as aulas? Em outras palavras, que parcela dos serviços contratados nunca foram efetivamente entregues à população? Em segundo lugar, devemos investigar as turmas que efetivamente funcionaram:

- Que parcela da meta de atendimento (matrícula) inicialmente acordada foi efetivamente cumprida em cada momento?
- Que parcela esteve funcionando em locais, momentos e horários distintos do que havia sido acordado?
- Que parcela utilizou práticas pedagógicas distintas das acordadas inicialmente?
- Que parcela ofereceu serviços com qualidade inferior à esperada?

Dentre as questões a serem tratadas quanto às conseqüências dos desvios encontrados, as seguintes merecem atenção especial: encontra-se o executado mais bem adaptado às necessidades locais que o contratado? Que parcela da população deixou de ser atendida devido aos desvios identificados? É o serviço executado de pior qualidade que o contratado? Ao final, os desvios encontrados favorecem ou prejudicam os beneficiários?

Por fim, a avaliação precisa identificar que fatores levaram à existência desses desvios. São tais desvios resultados de adaptações imprescindíveis às necessidades ou possibilidades locais? Ou será que constituem o resultado da falta de supervisão que permite alterações favoráveis aos provedores em detrimento dos beneficiários? Em suma, os desvios encontrados são uma demanda dos beneficiários ou uma manifestação dos interesses dos provedores?

## Avaliação do Grau de Utilização dos Serviços Oferecidos

A eficiência não pode ser avaliada apenas do ponto de vista da quantidade de vagas oferecidas. Deve também ser avaliada pelo número de beneficiários efetivamente atendidos. Mesmo que um grande número de vagas seja oferecido e mesmo que estas vagas sejam produzidas ao menor custo, se apenas uma parcela delas for preenchida, a eficiência do programa estará comprometida, uma vez que o custo por beneficiário, inevitavelmente, será elevado.

Assim, toda avaliação ampla de eficiência deve incluir uma análise do grau de utilização dos serviços disponíveis. Quanto maior o grau de utilização maior será a eficiência. Quatro noções complementares para o grau de utilização dos serviços disponíveis devem ser utilizadas:

- Taxa de Ocupação: razão entre a matrícula inicial e o número de vagas oferecidas;
- Taxa de Conclusão: a proporção dos matriculados inicialmente que concluem o curso. Também é importante identificar quando ocorrem as evasões. Para isso, deve-se estimar a distribuição dos evadidos segundo o momento que evadem (após quantas semanas de aula);
- Taxa de Reposição: quantos dos que evadem são substituídos por novos alunos? Em particular, é importante averiguar como a matrícula evolui ao longo do curso;
- Taxa de Freqüência: com que freqüência os matriculados utilizam os serviços oferecidos? Por exemplo, em média, a quantas aulas um beneficiário falta por mês?

Como em toda avaliação, tão importante quanto estimar o grau de utilização é identificar seus determinantes. Que fatores podem explicar baixas taxas de ocupação, conclusão, reposição e freqüência? Em parte, baixas taxas de ocupação inicial e de reposição podem refletir insuficiente monitoramento – uma vez que, pelos acordos firmados, os parceiros seriam responsáveis por manter um mínimo de ocupação –, ou um desenho inadequado dos incentivos dados aos parceiros. Em parte, a evasão e a baixa freqüência devem-se a fatores diretamente ligados aos beneficiários (interesse, disciplina, persistência, dificuldades de aprendizado ou impedimentos devido a problemas familiares ou profissionais). Por fim, a evasão e a baixa freqüência podem resultar de fatores diretamente ligados à qualidade e à adequabilidade dos serviços oferecidos. Assim, a evasão pode resultar da

baixa qualidade dos alfabetizadores, do material didático ou da infra-estrutura, ou pode, também, resultar da inadequação do horário e local do curso. A inadequação dos métodos pedagógicos às necessidades dos alfabetizandos também pode levar a taxas de evasão elevadas. Estímulos à demanda, como merenda, auxílio-transporte e transferências monetárias, podem ajudar, significativamente, a reduzir a evasão e o absenteísmo.

Em suma, é importante isolar o impacto sobre a taxa de utilização dos serviços dos seguintes fatores: (a) comportamento dos parceiros (monitoramento e incentivos), (b) qualidade dos serviços, (c) adequação dos serviços às necessidades dos alfabetizandos, (d) estímulos e incentivos à demanda (merenda, auxílio-transporte, bolsa) e (e) comportamento, limitações e características dos beneficiários.

## **Avaliação do Custo de Produção**

Quando os serviços são efetivamente produzidos e utilizados pela população, a eficiência passa a ser função da relação entre o custo de produção e a qualidade do serviço produzido. A provisão será ineficiente quando o custo puder ser reduzido sem que seja necessário reduzir a qualidade ou quando a qualidade puder ser elevada sem que seja necessário elevar o custo. Assim, a avaliação da eficiência, em termos de custo, deve proceder em duas etapas. Em primeiro lugar, é necessário estimar a relação custo-qualidade (isto é, o menor custo que permite que uma dada qualidade possa ser atingida ou a maior qualidade que se pode atingir a um dado custo) e o grau de ineficiência, medido pela distância entre custo e qualidade reais e custo e qualidade ideais, ou seja, quão mais caro que o mínimo possível tem sido produzir os serviços de alfabetização ou quão mais baixa tem sido a qualidade dos serviços oferecidos dado seu custo. Em outras palavras, esta avaliação busca descobrir se seria possível oferecer o mesmo curso de alfabetização a um custo menor, ou um curso de melhor qualidade ao mesmo custo. Em segundo lugar, deve-se investigar os possíveis componentes da ineficiência: (a) compra dos serviços a preços acima do mercado, (b) compra dos insumos a preços acima do mercado, (c) uso ineficiente dos insumos, (d) combinação economicamente ineficiente dos insumos.

## **Avaliação da Relação Custo-Qualidade dos Serviços Contratados**

Esta avaliação tem três objetivos: (a) estimar a relação custo-qualidade ideal, (b) identificar o grau de ineficiência de custos, isto é, se, dada a qualidade dos serviços oferecidos, não se está gastando mais do que seria necessário e (c) identificar as causas da ineficiência.

Empiricamente, esta avaliação deve se basear em ampla coleta de informações detalhadas sobre a qualidade e custo dos serviços oferecidos. Vale ressaltar que, para obter o custo total dos serviços oferecidos, é necessário computar tanto os gastos do *Programa Brasil Alfabetizado* como também os de todos os seus parceiros, uma vez que a contribuição do Brasil Alfabetizado definitivamente não é capaz de cobrir todos os custos da alfabetização. Para o cálculo do custo, o valor de todos os insumos utilizados deve ser incluído. Dessa forma, todo trabalho voluntário deve ser valorado ao salário de mercado, assim como o uso gratuito da infra-estrutura deve ser avaliado pelo valor de mercado do aluguel.

De posse dessa informação, é possível identificar as combinações de custo e qualidade mais eficientes e, a partir delas, construir a fronteira custo-qualidade. Uma vez estimada a fronteira, pode-se estimar, para cada provedor, o grau de eficiência medido por sua distância em relação à fronteira custo-qualidade. A distância pode ser medida de duas formas: ou por quanto maior é seu custo em relação ao mínimo, dada a qualidade dos serviços oferecidos; ou por quão inferior é a qualidade dos serviços oferecidos em relação ao que seria possível obter, dada a magnitude dos custos incorridos.

Tipicamente, para cada provedor ineficiente é possível identificar quais os provedores eficientes mais próximos, aqueles que oferecem serviços de qualidade e custo próximos. A possibilidade de comparação com provedores eficientes similares pode ser extremamente útil para que sejam conhecidas as razões da ineficiência. Pode-se, por exemplo, contrastar a composição dos custos.

Agregando-se a ineficiência dos diversos provedores, podem-se obter medidas agregadas para o grau de ineficiência e sua distribuição entre parceiros. O componente final desta avaliação deve tratar das causas dessa ineficiência. Em particular, deve-se avaliar em que medida custos elevados resultam da falta de monitoramento e de informação sobre as contrapartidas e gastos dos parceiros, em que medida resultam da falta de incentivos e concorrência entre parceiros e em que medida resultam da falta de assistência técnica e troca de experiência entre parceiros.

### **Avaliando a Eficiência na Contratação dos Serviços**

O custo pode ser maior que o mínimo necessário por, essencialmente, três motivos: ou os insumos estão sendo adquiridos a preços acima do mercado, ou estes insumos estão sendo utilizados de forma tecnicamente ineficiente na produção dos

serviços, ou estão sendo combinados em uma proporção economicamente ineficiente. A seguir descrevemos como cada um destes componentes deve ser avaliado.

► Avaliando a eficiência na compra de insumos: é evidente que estaremos sempre sendo ineficientes quando, com os recursos disponíveis, for possível adquirir um volume maior de insumos ou insumos de melhor qualidade. De fato, quando os insumos são adquiridos a preços acima dos encontrados no mercado, com os mesmos recursos seria possível aumentar a quantidade e a qualidade dos insumos adquiridos e, dessa forma, aumentar o volume ou qualidade dos serviços oferecidos.

Assim, deve ser parte da avaliação de eficiência investigar em que medida alguns insumos estão sendo adquiridos acima de seus valores de mercado, fazendo com que os custos de produção encontrem-se acima do mínimo. Com este objetivo, deve-se contrastar o custo de produção efetivo, levando-se em consideração os preços dos insumos efetivamente pagos frente ao que poderia ter sido, caso todos os insumos fossem obtidos a preços de mercado. Quanto maior a diferença entre estes dois custos, maior a ineficiência na compra dos insumos. Também, de particular importância, é a identificação dos insumos que foram adquiridos a preços bem acima do mercado. Por sua importância para o custo total, merece atenção especial a remuneração dos alfabetizadores.

Tão importante quanto avaliar o grau de ineficiência na compra dos insumos é identificar suas causas. Dentre as causas merecem destaque e, portanto, atenção especial: a falta de competitividade no processo de aquisição dos insumos, a falta de informação sobre os preços de mercado e as deseconomias de escala nas compras.

► Avaliação da eficiência técnica: existem variadas formas de os insumos disponíveis serem utilizados para produzir serviços de alfabetização. Muitas dessas formas são ineficientes, no sentido de que, com os mesmos insumos, poderia ser atendido um conjunto mais amplo de beneficiários ou, ainda, os mesmos beneficiários poderiam ser atendidos com serviços de melhor qualidade. Assim, deve ser parte da avaliação de eficiência investigar em que medida os insumos adquiridos estão sendo utilizados da forma mais eficiente possível.

Esta avaliação deve proceder em três etapas. Em primeiro lugar, deve-se identificar a fronteira de possibilidades de produção, isto é, para uma dada disponibilidade de insumos e qualidade esperada do serviço, deve-se identificar qual a maior quantidade de beneficiários que poderia ser atendida.

Em segundo lugar, deve-se medir o grau de ineficiência técnica de cada provedor, medida por sua distância da fronteira de possibilidades de produção. Essa distância pode ser medida pelo menos de três formas distintas:

- quantos beneficiários adicionais poderiam ser atendidos utilizando-se os mesmos insumos,
- em quanto a qualidade do atendimento aos beneficiários atuais poderia ser melhorada utilizando-se os insumos já disponíveis,
- em que medida seria possível atender, com a mesma qualidade, o mesmo conjunto de beneficiários utilizando-se um menor volume de insumos ou com base em insumos de pior qualidade.

Agregando-se a distância existente entre os diversos provedores e a fronteira, obtém-se o grau de ineficiência técnica do programa. Este grau indica em quanto a disponibilidade de serviços poderia ser expandida, caso a utilização dos recursos disponíveis fosse otimizada. A fronteira de possibilidades de produção também permite identificar as experiências mais eficientes. Para os provedores ineficientes, essas experiências podem servir de guia na busca de maior eficiência.

Por fim, esta, como toda avaliação, deve também buscar identificar as causas da ineficiência técnica. Que parcela resulta da falta de assistência técnica e pedagógica? Que parcela resulta da falta de incentivos ou monitoramento?

► Avaliação da eficiência econômica: um baixo custo unitário não é apenas função de uma aquisição ou de uma utilização eficiente dos insumos, mas também do quão adequada é a combinação de insumos, dados os seus preços relativos. Por exemplo, se a remuneração dos alfabetizadores é elevada e o material didático barato, poderia ser preferível substituir alfabetizadores por material didático. Neste caso, pode ser que salas de aula um pouco maiores e com ampla disponibilidade de material didático simultaneamente melhorem a qualidade dos serviços e seu custo unitário. Idealmente, o que se deseja é que os insumos sejam utilizados de tal forma que suas produtividades relativas igualem seus preços relativos.

O objetivo desta avaliação é verificar se a combinação de insumos utilizada é a mais econômica, dados os seus preços e produtividades relativas. Dessa forma, a avaliação deve centrar-se em investigar a combinação de insumos utilizada, com particular atenção ao tamanho das classes, à qualificação dos alfabetizadores, à co-

ordenação e monitoramento, à infra-estrutura e ao material didático. Algumas das principais questões são:

- Dado os recursos dedicados ao material didático, estamos despendendo recursos em demasia com a qualificação dos alfabetizadores?
- É preferível ter pequenas turmas de alfabetização em locais improvisados, porém próximos à residência dos beneficiários, ou, na verdade, seriam preferíveis turmas maiores, mais distantes, porém em locais mais adequados?

A resposta a estas indagações requer não apenas um levantamento dos insumos utilizados, de sua qualidade e de seus preços, mas também de estimativas do impacto de cada um desses insumos sobre a qualidade e a eficácia dos serviços oferecidos. Entre os insumos com igual impacto, a opção sempre será pelo de menor custo. Entretanto, pode ser plenamente eficiente a utilização de insumos de maior custo, desde que um maior impacto assim o justifique.

Por fim, esta avaliação deve buscar identificar que fatores poderiam facilitar a utilização de uma combinação de insumos economicamente mais eficiente na provisão dos serviços de alfabetização. Particular atenção deve ser dada ao papel da disponibilidade de informações acerca do impacto dos diversos insumos sobre a qualidade e eficácia da alfabetização, e, portanto, da necessidade de detalhadas avaliações de impacto. Para que essas informações sejam efetivamente utilizadas pelos parceiros, é importante que estes possam contar com assistência técnica e com adequados incentivos do *Programa Brasil Alfabetizado*. Em suma, o uso dos insumos em proporções adequadas pelos parceiros deve depender das informações, incentivos e monitoramento da gestão central do programa.

## Avaliação da Adequação dos Custos Administrativos

Conforme mencionado nas avaliações anteriores, a capacidade administrativa do programa tem importante impacto sobre seu desempenho. A eficiência é particularmente dependente de uma boa gestão central, na medida em que depende da qualidade das assistências técnica e pedagógica e das capacidades de monitoramento e avaliação.

Assim, se, por um lado, quanto maiores forem os gastos administrativos menor será a disponibilidade de recursos para a provisão de serviços de alfabetização, por outro lado, uma melhor gestão poderá levar a uma maior eficiência, e daí a ser-

viços de maior quantidade e melhor qualidade. Portanto, não existe uma relação única entre a proporção de gastos administrativos e a oferta de serviços. Aumentos na proporção dos gastos administrativos podem tanto reduzir a quantidade e a qualidade dos serviços oferecidos quanto expandi-los. É de se esperar que exista uma relação na forma de um U invertido. Quando os gastos administrativos são muito pequenos, aumentos deverão melhorar tanto a eficiência quanto a eficácia do programa, e, apesar desses aumentos representarem reduções na disponibilidade de recursos para a provisão de serviços, a quantidade e a qualidade dos serviços oferecidos serão elevadas. Entretanto, a partir de um valor crítico, as vantagens geradas pelos aumentos nos gastos administrativos não mais compensarão a redução dos gastos com a provisão de serviços. A partir desse ponto, aumentos na proporção dos gastos administrativos reduzirão a qualidade e a quantidade dos serviços oferecidos.

O objetivo desta etapa da avaliação é investigar em que medida a magnitude e a estrutura dos gastos com a gestão do programa são adequados. Assim, em primeiro lugar, devem-se mensurar a magnitude e a composição desses gastos. Em segundo lugar, com o intuito de avaliar sua adequabilidade, esses gastos devem ser comparados aos de programas similares no País e no mundo. Em terceiro lugar, deve-se investigar a importância desses gastos, estimando o impacto de mudanças nos seus diversos componentes sobre o desempenho do programa, em particular sobre sua eficiência e eficácia. Em particular, deve-se investigar o impacto sobre a efetividade do programa de aumentos nos gastos com o desenvolvimento de um melhor sistema de informações e monitoramento, com o desenvolvimento, aprimoramento e difusão de práticas pedagógicas e com uma supervisão pedagógica mais intensiva. Em quarto lugar, é necessário avaliar o grau de eficiência administrativa do programa. Com a mesma parcela dos recursos dedicados à administração seria possível contar com uma melhor gestão? Por fim, é importante identificar os fatores determinantes da proporção dos recursos do programa dedicados à administração e de sua eficiência. Particular atenção deve ser dada à velocidade de implantação do programa, fator que pode ter prejudicado o desenvolvimento da estrutura administrativa e sua eficiência.

## **Avaliação do Grau de Igualdade de Oportunidades no Processo de Seleção de Parceiros e na Aquisição de Insumos**

Das características do processo de seleção de parceiros, contratação de serviços e aquisição de insumos, a eficiência é seguramente a mais relevante. Entretanto, não é a única importante. Em particular, por se tratar do uso de recursos públicos,



é fundamental que estes processos garantam igualdade de oportunidades. Portanto, não basta selecionar os parceiros mais aptos e de menor custo. É preciso também que todos os que forem capazes de oferecer serviços com igual qualidade e custo recebam igual tratamento. Da mesma forma, ao contratar supervisores, alfabetizadores e outros recursos humanos, o programa não pode permitir que a seleção e a remuneração destes profissionais seja marcada por qualquer tipo de discriminação. Alfabetizadores, coordenadores e outros profissionais da Educação com a mesma qualificação devem receber igual tratamento, independentemente de cor, gênero ou quaisquer outros atributos não produtivos. O processo de alfabetização utiliza também uma série de outros insumos, como material didático. Uma vez mais, ao comprar esses insumos, o programa não pode privilegiar certos provedores em detrimento de outros de mesma qualidade e custo.

O objetivo desta avaliação é examinar os processos de seleção de parceiros, de contratação de recursos humanos (supervisores, coordenadores e, principalmente, de alfabetizadores), bem como o de aquisição de insumos pedagógicos e não-pedagógicos. Ela deve prosseguir em três passos. Em primeiro lugar, deve-se realizar uma descrição minuciosa desses processos. Em seguida, deve-se conduzir uma avaliação dos graus de competitividade e de igualdade de oportunidades prevalentes no processo de seleção de parceiros, recursos humanos e provedores de insumos. Por fim, a avaliação deve dedicar-se a investigar quais os fatores por detrás desses processos de seleção foram responsáveis por desvios do ideal de igualdade de oportunidades. Aspectos que merecem atenção incluem: necessidade de manter o ritmo de execução do programa, tentativa de reduzir os custos administrativos, busca de melhores preços, insuficiente supervisão e incorretos incentivos.

## **Grau de Eficácia do Programa**

O sucesso de um programa de alfabetização não pode ser medido apenas pela quantidade e qualidade dos serviços que oferece. O sucesso depende também da capacidade desses serviços, efetivamente, alfabetizarem os que deles se beneficiam. O objetivo do programa deve ser alfabetizar e não apenas garantir acesso a classes de alfabetização. Em outras palavras, o sucesso de um programa é particularmente dependente do impacto ou eficácia dos serviços que oferece.

Embora o objetivo final desta terceira parte do mapa seja descrever as avaliações de impacto necessárias para uma avaliação abrangente do programa, antes é necessário tratar de duas questões preliminares, porém fundamentais.

A princípio, é difícil imaginar como um programa de alfabetização não traria benefícios para os que dele participam. Afinal, o simples fato de a participação no programa requerer tempo e esforço leva os alfabetizandos a buscarem o serviço voluntariamente, pois o percebem como algo que os beneficiará. Além disso, todas as teorias existentes enfatizam a importância do conhecimento, e em particular da alfabetização, para melhorar as condições de vida da população e para tornar a inserção dos indivíduos na sociedade mais participativa. Com todos estes argumentos, a resposta à pergunta “por que é necessário avaliar o impacto de um programa de alfabetização?” não é tão óbvia como se poderia imaginar. Por isso, iniciamos clarificando a importância de avaliações de impacto para programas como o Brasil Alfabetizado.

Conforme veremos, existem várias formas de definir impacto. Essas definições ao invés de alternativas, são complementares. É, em grande medida, da variedade de possíveis definições que surge a necessidade de contarmos com um amplo leque de avaliações para uma visão abrangente do impacto do programa. Assim, antes de passarmos a descrever propriamente o leque de avaliações de impacto que compõem este mapa, tratamos de definir com maior precisão as diversas possibilidades existentes de definição do que se entende por impacto de um programa de alfabetização.

Por fim, passaremos a nosso objetivo central: descrever o leque de avaliações que julgamos necessário para contemplar todos os ângulos e nuances do impacto de um programa de alfabetização. Ao todo, dez avaliações complementares são sugeridas e descritas.

## Por que é Necessária uma Avaliação de Impacto?

Mesmo reconhecendo que um analfabeto dificilmente participaria voluntariamente de um programa de alfabetização que não tivesse impacto, ainda assim existem diversas razões pelas quais é importante dedicar recursos do programa para avaliar o seu impacto. Nesta seção consideramos quatro razões. Em primeiro lugar, tratamos da diferença entre o impacto *potencial* de um curso ideal de alfabetização e o impacto *efetivo* do *Programa Brasil Alfabetizado*. Em seguida, argumentamos que impacto positivo não é sinônimo de sucesso. Para que um programa seja um sucesso, é necessário que seu impacto não só compense os respectivos custos como também que, dentre os programas com o mesmo custo, este seja o de maior impacto. Por fim, como existe grande heterogeneidade, a avaliação de impacto é necessária para identificar quais métodos e parceiros são mais eficazes e que tipo de beneficiário mais se beneficia do programa.

## **Impacto Potencial Versus Impacto Efetivo**

Embora existam poucas dúvidas de que um programa ideal de alfabetização tenha impactos significativos sobre a vida de seus beneficiários, quando consideramos um programa real atendendo uma população ampla e heterogênea, o resultado costuma ser bem mais incerto.

Via de regra, quando estamos avaliando um programa específico, como o Brasil Alfabetizado, não estamos interessados em impactos teóricos ou potenciais, mas, sim, em estimativas do efetivo impacto do programa. É evidente que o impacto efetivo depende tanto do potencial teórico do programa, quanto de suas deficiências de implantação e funcionamento. Na prática, as condições ideais necessárias para alcançar o impacto potencial não se verificam, levando a impactos efetivos sempre inferiores ao potencial. Dessa forma, mesmo que o impacto potencial seja elevado e perfeitamente conhecido, ainda assim é necessário que o impacto efetivo seja estimado.

## **Relação Custo-Benefício**

Todo programa de alfabetização requer o dispêndio de gastos públicos e/ou privados, além de tempo e esforço dos alfabetizandos. Dessa forma, para que um programa possa ser considerado bem sucedido, não é suficiente que tenha um impacto positivo, é necessário também que o valor deste impacto seja superior aos custos envolvidos. Isto é, que tenha uma relação custo-benefício favorável. Assim, é necessário estimar o impacto, ou seja, a relação custo-efetividade, mesmo de programas que, reconhecidamente, tenham impacto.

O custo do *Programa Brasil Alfabetizado* encontra-se entre R\$ 100,00 e R\$ 200,00 por alfabetizando. Assim, pode-se argumentar que os benefícios do programa, mesmo que bem inferiores ao ideal, devem ser significativamente mais elevados do que o correspondente custo de provisão. É pouco provável que o valor dos benefícios de um alfabetizando seja inferior a R\$ 200,00. Se esta expectativa sobre os benefícios líquidos do programa é verdadeira, qual seria a utilidade de uma avaliação de impacto?

Para compreender a necessidade de uma avaliação de impacto mesmo nesta situação, é necessário reconhecer que a alfabetização é apenas uma maneira, entre muitas existentes, de melhorar as condições de vida da população. Assim, a decisão sobre o uso de recursos adicionais em programas de alfabetização não deve se basear apenas na relação custo-benefício desse programa. A prioridade na aloca-

ção de recursos deve ir para o programa que, para uma dada disponibilidade de recursos, tem o maior impacto, ou, equivalentemente, para o programa capaz de atingir um dado impacto ao menor custo. Este critério é comumente denominado de custo-efetividade.

A necessidade de comparar o desempenho do programa com as alternativas exige que uma avaliação de impacto seja realizada mesmo quando é plenamente reconhecido que os benefícios do programa superam seus custos.

## **Heterogeneidade**

Existe uma variedade de estilos de alfabetização, os quais se diferenciam em relação à forma de motivar os alfabetizandos, à metodologia empregada para alfabetizar, à duração do curso e à disponibilidade e qualidade dos alfabetizadores, do material didático, da infra-estrutura, da supervisão etc.. Em princípio, estas alternativas devem diferir quanto à eficácia e ao custo. Na medida em que efetivamente diferem, a escolha entre elas tem conseqüências sobre a eficiência e eficácia do programa. Para selecionar a melhor alternativa, torna-se necessário contar com informações detalhadas e precisas sobre o impacto e o custo de cada uma.

Dessa forma, mesmo que a alfabetização já seja reconhecidamente o curso com a melhor relação custo-efetividade, ainda assim será necessário investigar o impacto de cada estilo alternativo de alfabetização para que o melhor estilo possa ser selecionado. Por exemplo, com base nas avaliações do impacto e do custo de ações de alfabetização com distinta duração, será possível identificar qual a duração mais custo-efetiva para os cursos. Utilizando procedimentos similares, poderíamos identificar quais processos pedagógicos e que formas de gestão teriam a melhor relação custo-efetividade.

A clientela dos programas de alfabetização tão pouco é homogênea. Ela se diferencia por uma série de fatores que influenciam sua maior ou menor propensão a aprender, entre eles destacamos a faixa etária, o ambiente familiar, o interesse, a motivação etc.. Em princípio, a magnitude do impacto da alfabetização depende do tipo de beneficiário. Identificar quais os segmentos da população-alvo que mais se beneficiam é fundamental para a operação e desenho do programa. No curto prazo, o melhor seria concentrar o atendimento nos segmentos da população-alvo com maior potencial de se beneficiar. Ao mesmo tempo, quanto aos segmentos que têm se beneficiado, as ações de alfabetização já empreendidas não revelam a necessidade de investir em inovações na metodologia, no material didático, nas formas de moti-

vação etc., de forma que se permita aumentar o aproveitamento desses grupos em médio e longo prazos.

Por fim, via de regra, não existem métodos que sejam universalmente superiores ou tipos de beneficiários que, sob todas as circunstâncias, tenham um melhor aproveitamento. Em geral, o desempenho de um método depende das características da clientela atendida e, vice-versa, o aproveitamento dos beneficiários depende da metodologia utilizada. Assim, o sucesso do programa depende de um casamento adequado entre as características dos beneficiários e a metodologia utilizada. Para alcançar este objetivo é necessário conhecer como cada corrente teórica, ou método de alfabetização, funciona para cada realidade ou característica do analfabeto. Qual a melhor forma de alfabetizar jovens? Qual a melhor forma de alfabetizar trabalhadores rurais?

Em suma, como tanto a forma de alfabetização quanto os seus beneficiários são heterogêneos, a melhor forma de alfabetizar um determinado grupo de analfabetos é, em geral, distinta da de alfabetizar outros grupos com características diferentes. Assim, mesmo quando a alfabetização de adultos é reconhecidamente uma das ações com a melhor relação custo-efetividade, é fundamental, para o desenho e operação do programa, estimar como essa relação varia entre estilos alternativos de alfabetização e entre características distintas dos analfabetos.

## Definindo o Conceito de Impacto

Na seção anterior, argumentamos sobre a importância de estimar o impacto de um programa de alfabetização, como se o conceito de impacto estivesse bem definido. Apesar disso, não é evidente como, exatamente, o impacto de um programa desse tipo deve ser definido.

Inicialmente, entenderemos por impacto de um programa de alfabetização o contraste entre a situação dos alfabetizados após terem participado do programa e a situação em que estariam, caso não tivessem tido acesso a ele. Dessa forma, o impacto do programa é definido como o contraste entre duas situações: uma real (a situação dos alfabetizados após o programa) e outra hipotética (a situação que teriam caso não tivessem participado do programa). Embora esta forma de definir o impacto seja um bom ponto de partida, algumas qualificações se tornam necessárias.

Para os que participaram do programa, “a situação após o programa” encontra-se bem definida e é, em tese, observável. Sua caracterização é essencialmente uma questão empírica. Resta definir quais as dimensões necessárias para caracterizar a situação dos egressos do programa e como mensurar cada uma delas.

Ao contrário, “a situação em que estariam os que participaram do programa, caso não tivessem participado,” é hipotética ou contra-factual e existem diversas formas de interpretá-la. Dentre os diversos aspectos envolvidos na definição de impacto, a interpretação de contra-factual é, seguramente, a de maior relevância.

A questão fundamental é: uma vez que o curso de alfabetização consumiu tempo e esforço do alfabetizando, o que teria acontecido com ele caso não tivesse participado do programa? A resposta dependerá de como teria gasto seu tempo e esforço se não tivesse feito o curso. Assim, em princípio, o impacto do programa sobre um indivíduo que teria mantido suas atividades tradicionais inalteradas, caso não tivesse se engajado num programa de alfabetização, é diferente do impacto sobre um indivíduo que teria buscado a ajuda de um amigo para se alfabetizar. Em suma, o impacto do programa depende, crucialmente, de como o alfabetizando teria ocupado seu tempo, caso não tivesse tido acesso ao programa.

De maneira geral, o impacto do programa consiste, em última instância, em um contraste entre o que ocorreu com o indivíduo após o programa, em relação ao que teria ocorrido, caso, em virtude de não ter tido acesso ao programa, seguisse uma trajetória alternativa. Assim, a definição do impacto é completamente determinada por essa escolha.

Idealmente, para medirmos o impacto absoluto de uma dada ação de alfabetização, deveríamos contrastar as condições do alfabetizando após o programa, com o que ele teria caso tivesse se engajado em uma ação de alfabetização reconhecidamente sem qualquer impacto, dedicando o mesmo tempo e esforço. Uma vez que, na prática, o contraste se dá sempre com alternativas mais produtivas que esta, devemos ter em mente que o impacto estimado para o programa não é o seu impacto absoluto, mas sim o impacto relativo à alternativa considerada. Por exemplo, se o alfabetizando, caso não tivesse obtido acesso ao Brasil Alfabetizado, tivesse dedicado seu tempo e esforço para se alfabetizar com a ajuda de um amigo, então, o impacto do programa não indicaria o impacto absoluto do Brasil Alfabetizado, mas, sim, quão maior teria sido o impacto do Brasil Alfabetizado em relação ao impacto do esforço de alfabetização por um amigo.

Essa dependência do impacto em relação à escolha do contra-factual é comum a qualquer avaliação de impacto. Por esse motivo, na área médica, por exemplo, utilizam-se procedimentos conhecidos como “duplamente cegos”, que consiste no seguinte: os pacientes que não irão receber um medicamento com um certo conteúdo ativo, recebem, de todo modo, outro medicamento aparentemente idêntico, mas sem tal conteúdo (placebo), além de serem atendidos por médicos que crêem que todos receberam o medicamento com o conteúdo ativo.

## Tipos de impacto

Todo programa social, e o Brasil Alfabetizado não é uma exceção, tem vários impactos a serem avaliados. Como vimos acima, para cada escolha de contra-factual teremos um contraste distinto, e daí o impacto de uma intervenção distinta. A escolha do contra-factual define o impacto do que estamos investigando.

Entretanto, existem outras razões para os diversos tipos de impacto. Além de definir o impacto “do que”, é necessário definir o impacto “sobre o que”, “quando” e “sobre quem”. Toda avaliação deve definir qual ou quais desses impactos serão estimados. Nesta seção descrevemos os tipos de impacto que uma avaliação ampla do programa deveria, necessariamente, investigar.

No que se refere ao impacto “do que”, em primeiro lugar, deve-se reconhecer que a participação em um curso de alfabetização não é dicotômica. A frequência e a dedicação podem ser parciais. O alfabetizando pode evadir antes do final do curso. Assim, a cada noção de participação no programa teremos um conceito distinto de impacto. Em segundo lugar, como o *Programa Brasil Alfabetizado* trabalha em cooperação com uma variedade de parceiros que, na maioria das vezes, aportam recursos próprios, é importante definir se estamos avaliando o impacto dos recursos aportados pelo governo federal ou do total de recursos utilizados.

No que se refere ao impacto “sobre o que”, deve-se reconhecer que a alfabetização tem impactos diretos e indiretos sobre uma variedade de resultados ao longo de diversas dimensões. No que se refere ao impacto “quando”, deve-se reconhecer que a alfabetização tem tanto impactos imediatos quanto de longo prazo.

Por fim, como os beneficiários são heterogêneos, via de regra os que participam do programa têm características distintas dos que irão se incorporar no futuro e também do conjunto da população analfabeta do País. Assim, é central definir se o que se está avaliando é o impacto médio do programa, ou o impacto sobre os beneficiários atuais, ou sobre os que ainda não se beneficiaram. Pode ser também que o objetivo seja avaliar o impacto sobre um grupo específico, como as mulheres analfabetas ou os analfabetos nordestinos em áreas rurais.

## Impacto do Quê?

► Acesso, Frequência e Aprendizado: até o momento temos tratado a avaliação do impacto do programa como se o programa constituísse uma unidade indivisível. Entretanto, na realidade, a relação de um beneficiário com o programa é bastante

heterogênea. Alguns dos que têm acesso ao curso evadem, outros participam de forma intermitente e com baixo aproveitamento, outros terminam o curso e, pelas mais variadas razões, não se alfabetizam, enquanto outros concluem e se alfabetizam.

Por conseguinte, existem diversas formas de avaliar o impacto do programa. Num extremo, podemos avaliar o impacto de uma pessoa ter tido acesso ao programa, isto é, o direito de participar. Neste caso, o impacto estimado é uma média do impacto naqueles que aproveitaram integralmente a oportunidade que tiveram com o impacto daqueles que em nada ou apenas parcialmente aproveitaram esta oportunidade.

No outro extremo, podemos avaliar o impacto apenas sobre aqueles que concluíram o curso com sucesso. Nesse caso, o impacto imediato sobre a alfabetização é trivial, uma vez que, por definição, incluímos apenas os que se alfabetizaram. Entretanto, como a capacidade de ler e escrever pode depreciar, o impacto do programa sobre a alfabetização no médio e longo prazos não é evidente. Além disso, é sempre importante investigar qual o impacto do programa sobre as condições de vida e participação social dos que foram alfabetizados com sucesso.

Entre esses extremos temos várias opções intermediárias. De particular importância é investigar o impacto do programa sobre aqueles que chegaram ao final do curso mantendo uma frequência mínima. Nesse caso, podemos avaliar tanto o impacto imediato do programa sobre a alfabetização quanto os impactos de curto, médio e longo prazos sobre as condições de vida e participação social dos beneficiados.

Assim, embora exista uma ampla variedade de opções, três alternativas para avaliação de impacto se destacam: (a) avaliar o impacto do acesso ao programa, (b) avaliar o impacto sobre os que efetivamente participaram do curso (chegaram ao final com uma frequência mínima), (c) avaliar o impacto sobre os que, em função do programa, efetivamente se alfabetizaram. Estas três noções de impacto foram as que utilizamos neste plano de avaliação.

► *Brasil Alfabetizado versus programas de alfabetização*: em termos da definição do significado da avaliação de impacto é importante também especificar se estamos avaliando o impacto específico do *Programa Brasil Alfabetizado* ou do conjunto dos programas de alfabetização de jovens e adultos disponíveis no País. Essa diferenciação tem duas componentes.

Em primeiro lugar, e talvez de maior importância, devemos reconhecer que as turmas que compõem o *Programa Brasil Alfabetizado* não são integralmente financiadas com recursos federais. Ao contrário, o Programa visa multiplicar os esforços já existentes, financiando apenas parcialmente a provisão de serviços. Os recur-



os federais servem, essencialmente, para financiar o treinamento e o pagamento dos instrutores. Assim, como o Programa não financia completamente a provisão do serviço, o impacto do serviço é distinto do impacto do Programa. Na ausência do Programa, o serviço poderia estar mesmo assim sendo ofertado, utilizando um alfabetizador voluntário com pouco ou nenhum treinamento. Nesse caso, *estrito senso*, uma avaliação do impacto do *Programa Brasil Alfabetizado* teria que contrastar o impacto de um curso de alfabetização com o apoio do Programa com o impacto de um curso sem o apoio do Programa. De fato, se o efeito do Programa é elevar a qualidade de ações já existentes ou que existiriam de toda forma, não haveria outra forma de avaliar seu impacto.

Entretanto, os recursos de um programa podem ser utilizados para permitir uma expansão da oferta de serviços, e não para o investimento no aumento da qualidade dos serviços existentes. Nesse caso, os parceiros que necessitavam dedicar parte de seus recursos ao treinamento e remuneração dos instrutores, agora podem destiná-los a outras funções complementares, expandindo a oferta de serviços. Na medida em que o efeito do programa é apenas o de ampliar a oferta de serviços pré-existentes, o seu impacto deve ser avaliado contrastando as condições dos que tiveram acesso a um programa qualquer de alfabetização com as dos que não tiveram acesso. Em suma, a avaliação do programa também depende do que se supõe sobre qual seria a situação da oferta de serviços na sua ausência.

Em segundo lugar, devemos reconhecer que nem todos os cursos de alfabetização disponíveis no País têm a mesma qualidade e, portanto, o mesmo impacto. Além disso, não necessariamente a qualidade média dos cursos disponíveis deve ser igual à média dos que compõem o *Programa Brasil Alfabetizado*. Assim, mesmo quando o Programa leva simplesmente a um aumento na oferta, o impacto pode ser distinto do impacto médio do conjunto dos cursos de alfabetização disponíveis no País.

► Heterogeneidade dos serviços: o impacto da alfabetização varia entre ações, uma vez que elas são heterogêneas quanto a conteúdo, duração, tipo de metodologia, disponibilidade de material didático e infra-estrutura etc.. Uma das principais utilidades da avaliação de impacto é permitir a identificação das metodologias que devem ter prioridade, de qual a melhor opção para a duração dos cursos e de qual a melhor forma de motivação dos alfabetizandos. A fim de que a avaliação de impacto possa ser utilizada com este objetivo, é fundamental que estimativas de impacto sejam obtidas de forma desagregada para ações de alfabetização de natureza e durações distintas.

## **Impacto Sobre o Quê?**

Os impactos de um programa de alfabetização podem ser imediatos e diretos ou mais indiretos. Segundo este critério, os impactos do programa podem ser organizados em ao menos três grandes grupos. Num primeiro grupo, temos o impacto cognitivo do programa sobre a capacidade de ler e escrever dos participantes. Este impacto, apesar de ser o mais próximo e base para os demais impactos, pode não ser nem duradouro nem imediato. Por um lado, a capacidade de ler e escrever pode se deteriorar ao longo do tempo. Por outro lado, embora um curso de alfabetização possa não ser bem sucedido em alfabetizar uma pessoa, ele pode ser efetivo em motivá-la para persistir na busca pela alfabetização. Nesse caso, parte do mérito da alfabetização alcançada apenas em um segundo curso deve ser atribuída ao primeiro.

Além desse impacto direto sobre a capacidade de ler e escrever, um curso de alfabetização tem uma variedade de impactos indiretos. O mais imediato dos impactos indiretos é a progressão escolar. Evidentemente que a capacidade de ler e escrever é uma condição necessária para que uma pessoa possa progredir educacionalmente. Dentre os impactos educacionais da alfabetização ou do acesso a um programa de alfabetização, dois se destacam. De imediato, temos o impacto sobre a frequência das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A continuidade da educação com participação no EJA não é apenas uma importantíssima consequência de um programa de alfabetização, mas, via de regra, é também essencial para garantir impactos de longo prazo. A evidência disponível indica que, sem continuidade educacional, as chances de manutenção da capacidade de ler e escrever são limitadas.

De forma indireta, a alfabetização, como a educação em geral, tem impacto sobre uma variedade de dimensões das condições de vida dos beneficiados. A alfabetização tem impacto sobre a empregabilidade, a produtividade, a renda dos trabalhadores, as condições de saúde e a taxa de mortalidade e desenvolvimento dos filhos, além de impactar sobre a auto-estima, as atitudes, os valores, a cultura cívica, o capital social e também sobre o interesse e a capacidade de participação dos beneficiários na sociedade e na comunidade em que vivem. Assim, é fundamental que se defina, com clareza, sobre quais resultados se deseja avaliar o impacto do programa.

## **Impacto Quando?**

O impacto de qualquer programa, e do Brasil Alfabetizado em particular, tende a variar com o tempo decorrido desde o atendimento. Por um lado, o impacto do programa tende a declinar, na medida em que os beneficiários vão perdendo

sua capacidade de ler e escrever. Por outro, como a alfabetização pode ser complementar e induzir a continuidade educacional, é possível que o impacto da alfabetização cresça ao longo do tempo.

Como todos os impactos diretos e indiretos do programa devem variar ao longo do tempo, é fundamental que sejam avaliados em diversos momentos após a conclusão do programa. Devido à maior dificuldade e ao custo de avaliar os impactos de longo prazo, maior atenção deve ser dada à avaliação dos impactos imediatos e de curto prazo.

### **Impacto Sobre Quem?**

► Heterogeneidade geral: via de regra, o impacto de uma ação de alfabetização varia entre os indivíduos que compõem uma dada população. Assim, mesmo quando uma ação de alfabetização é detalhadamente especificada, não se pode falar univocamente do seu impacto, uma vez que esta ação, em realidade, gera uma distribuição de impactos na população. Nestes casos, comumente se opta por estimar a média do impacto sobre a população beneficiada pela ação.

Esta opção enseja, implicitamente, duas escolhas. Por um lado, da variedade de características da distribuição de benefícios em que poderíamos focar a atenção, optamos pela média. Diversas outras opções de interesse poderiam ter sido igualmente adotadas, por exemplo, seria possível concentrarmos a atenção na proporção de beneficiários, cujo benefício fosse positivo ou acima dos custos do programa, ou acima de qualquer outro valor prefixado. Poderíamos, também, concentrar a atenção no benefício mediano ou/e nos quartis da distribuição de benefícios. Ademais, poderia ser de nosso interesse não apenas estimar o benefício médio ou mediano, mas também as medidas do grau de dispersão desses benefícios, como o coeficiente de variação ou a distância interquartilica.

Por outro lado, esta opção centra a atenção no impacto médio para a subpopulação beneficiada pelo programa e não para a população total de analfabetos. Se o objetivo é estimar quanto a população atualmente atendida tem se beneficiado do programa, esta pode ser a opção mais adequada. Todavia, se estivermos tentando avaliar o impacto que uma extensão do programa poderia ter, seria mais importante estimarmos o impacto do programa sobre a população ainda não atendida. Se o programa está ainda em fase de implantação, e espera-se que ele venha a atender toda a população, então, o mais adequado poderia ser calcular o impacto médio do programa para o conjunto de toda a população.

Em suma, sempre que o impacto do programa varia entre os beneficiários, torna-se necessário especificar (a) sobre que características da distribuição de benefícios e (b) sobre que subpopulação desejamos concentrar nossa atenção. Via de regra, a estimação do impacto médio restrito à população de beneficiários é, de longe, a opção mais fácil de ser realizada, quando não se apresenta como a única opção factível.

► Heterogeneidade sistemática: embora boa parte da variabilidade dos benefícios de uma ação de alfabetização seja não-sistemática, existe sempre uma parcela que se encontra associada a características observáveis dos beneficiários. Por exemplo, o impacto de uma ação de alfabetização pode variar, sistematicamente, segundo a idade, a cor e o gênero do beneficiado, e também de acordo com sua experiência anterior com programas de alfabetização.

Em toda avaliação é fundamental poder contar com estimativas de como o impacto do programa varia com as características da população beneficiada. Estas estimativas permitirão, por um lado, que o programa possa ser melhor focalizado naqueles segmentos da população-alvo que mais se beneficiam do programa. Por outro lado, estas estimativas permitirão identificar segmentos da população-alvo que não vêm se beneficiando ou vêm se beneficiando muito pouco do programa. Tal identificação é primordial para que esforços sejam dedicados ao desenvolvimento ou aprimoramento de técnicas de alfabetização mais adequadas ao atendimento destes segmentos da população-alvo.

## Mapeando as Avaliações de Impacto

Dado os distintos tipos de impacto existentes, toda avaliação deve, necessariamente, contar com um amplo leque de avaliações de impacto. Nesta seção descrevemos o leque necessário para uma avaliação abrangente do *Programa Brasil Alfabetizado*.

Ao todo, 11 avaliações, reunidas em cinco grandes grupos, formam este leque. O primeiro grupo reúne as avaliações voltadas para estimar o impacto imediato do Programa sobre a capacidade de ler e escrever de seus beneficiários no curto e longo prazo. O segundo grupo visa estimar o impacto da alfabetização sobre o progresso educacional. Busca-se identificar se a alfabetização é uma porta de entrada para o sistema educacional ou um fim de linha. O terceiro grupo trata da avaliação dos impactos indiretos do programa sobre as condições de vida dos beneficiários.

Nestes três primeiros grupos o objetivo é sempre limitado a estimar o impacto do programa ou da alfabetização. No quarto grupo, busca-se valorar os benefícios do programa, ingrediente fundamental em qualquer avaliação da relação custo-benefício. Por fim, no último grupo investigamos as razões para a magnitude do impacto ser particularmente limitada ou particularmente elevada. Mais especificamente, tratamos da importância dos serviços oferecidos serem adequados às necessidades de seus beneficiários e da complementaridade entre a alfabetização e outros programas sociais.

### **Impactos Sobre a Alfabetização**

Este grupo de avaliações visa obter estimativas do impacto de programas de alfabetização sobre a capacidade de ler e escrever de seus beneficiários. A obtenção de estimativas, tanto para o Brasil Alfabetizado quanto para outros programas de alfabetização, irá permitir avaliar a eficácia relativa do programa. Estimativas para o curto e longo prazo irão permitir estimar o grau de persistência do impacto do programa. Afinal, a alfabetização é definitiva ou efêmera? O contraste entre estimativas do impacto para concluintes e beneficiários que tiveram acesso ao programa, mas não necessariamente o concluíram, irá permitir examinar em que medida a evasão reduz a eficácia do programa.

Por fim, estimativas de impacto desagregadas por tipo de serviço oferecido e por tipo de beneficiário servirão, por um lado, para identificar as práticas mais eficazes; por outro lado, servirão para identificar grupos que têm participado, mas que não têm se beneficiado do programa e que, portanto, necessitam que práticas mais adequadas às suas necessidades sejam desenvolvidas.

► Avaliação dos impactos sobre a capacidade de ler e escrever de programas de alfabetização de jovens e adultos: programas de alfabetização de jovens e adultos efetivamente têm impacto sobre a capacidade de ler e escrever dos que deles participam? Que parcela daqueles com acesso a um programa de alfabetização efetivamente terminam alfabetizados? Estas são as principais questões a serem tratadas nesta avaliação.

Seu objetivo central consiste em medir o valor adicionado por programas de alfabetização, contrastando a capacidade cognitiva dos beneficiários antes e depois do programa. É importante que esta avaliação seja realizada tanto para uma amostra representativa de beneficiários do Brasil Alfabetizado como também para a de outros programas em andamento. O objetivo é verificar como o desempenho do Brasil Alfabetizado se compara ao dos demais programas existentes.

A avaliação deve buscar medir o valor adicionado tanto para aqueles que completaram o programa como também para um grupo representativo dos que tiveram acesso ao programa, mas não necessariamente o completaram. O objetivo é, com base no contraste entre estes dois impactos, estimar como a baixa frequência e a evasão podem reduzir a eficácia do programa.

► Avaliação dos impactos de longo prazo sobre a capacidade de ler e escrever do *Programa Brasil Alfabetizado*: uma das grandes preocupações de um programa de alfabetização é com a persistência do impacto. Em que medida a alfabetização é definitiva? Em que medida o alfabetizado pelo programa tem grande chance de regredir e voltar a ser analfabeto? Em última instância deseja-se conhecer o grau de persistência da alfabetização pelo Programa.

Para responder a estas questões, é necessário avaliar o impacto do programa sobre a capacidade de ler e escrever de seus beneficiários em diversos momentos após o final do programa. No mínimo, deve-se avaliar o impacto imediatamente após o término do curso e um ano depois.

O conhecimento do grau de persistência do impacto do programa é decisivo para a magnitude de seu benefício. Quanto mais persistente o impacto, maior o benefício do programa. Além disso, a efemeridade do impacto é um indicador de que programas complementares são necessários. Recém-alfabetizados perdem rapidamente sua capacidade de ler e escrever quando não têm oportunidades para utilizar ou exercitar suas novas capacidades, ou para desenvolver estas capacidades em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, uma baixa persistência do impacto do programa estará indicando a necessidade de expandir a oferta de serviços educacionais complementares à alfabetização.

► Avaliação dos impactos sobre a capacidade de ler e escrever do *Programa Brasil Alfabetizado* por tipo de serviço: o *Programa Brasil Alfabetizado* abarca uma ampla variedade de serviços que podem diferir com respeito à metodologia utilizada para motivar e alfabetizar os beneficiários, à qualidade dos insumos utilizados (alfabetizadores, material didático, infra-estrutura), à forma de gestão e supervisão e aos incentivos dados à frequência (merenda, auxílio transporte, entre outros).

Conhecer como o impacto do programa varia com estas características do serviço prestado é vital para o seu aperfeiçoamento. Por um lado, o conhecimento dessa relação permite identificar as práticas, os métodos e as formas de gestão que mais necessitam de aprimoramento ou devem ser abandonadas.

Por outro lado, o conhecimento da relação entre a eficácia do programa e a natureza do serviço permite identificar os desenhos com a melhor relação custo-efetividade que, portanto, devem ser incentivados. Em particular, essa informação ajuda a responder em que medida recursos adicionais deveriam ser utilizados para elevar a qualidade dos serviços oferecidos ou para aumentar o número de beneficiários atendidos (expandir a cobertura do programa). A resposta a esta questão depende de o valor dos benefícios elevar a qualidade e superar o custo deste aumento na qualidade.

Assim, deve ser parte de qualquer conjunto básico de avaliações do programa, estimar como o impacto do programa sobre a alfabetização varia com a natureza e a qualidade dos serviços oferecidos.

► Avaliação dos impactos sobre a capacidade de ler e escrever do *Programa Brasil Alfabetizado* por tipo beneficiário: o *Programa Brasil Alfabetizado* atende a um amplo leque de beneficiários. Para o aperfeiçoamento do Programa é vital conhecer como o seu impacto varia por tipo de beneficiário. Por um lado, identificar os grupos de beneficiários sobre os quais o programa tem maior impacto permite uma seleção de beneficiários que torne o programa mais eficaz. Quanto mais o Programa privilegiar o atendimento daqueles que mais irão se beneficiar do programa, maior será seu impacto.

Por outro lado, identificar os grupos de beneficiários sobre os quais o Programa tem tido muito pouco impacto, permite identificar que modificações e aprimoramentos têm de ser realizados para que o Programa possa ser mais eficaz no atendimento a esses grupos. Desta forma, permite-se que o Programa se desenvolva na direção de ser eficaz no atendimento de uma população cada vez mais diversificada. Portanto, deve-se buscar estimar não apenas o impacto geral do programa sobre a capacidade cognitiva dos beneficiários, mas também como este impacto varia segundo características do beneficiário que devem interferir em seu processo de aprendizado ou na persistência do impacto do Programa. Tipicamente, as características a serem consideradas são: idade, cor, gênero e localização geográfica, incluindo se o beneficiário vive em área urbana ou rural.

## **Impacto da Alfabetização Sobre o Progresso Escolar**

Os analistas são unânimes em indicar que a continuidade de estudos (matrícula em turmas de EJA) é fundamental tanto no sentido de que só assim se pode garantir uma alfabetização definitiva (persistência do impacto), quanto no sentido

de que, dessa forma, o impacto da alfabetização pode ser mais valorizado (impacto do programa maximizado).

A continuidade educacional tem um componente imediato e um de longo prazo. Para a manutenção da capacidade de ler e escrever, é fundamental o acesso imediato dos egressos das turmas de alfabetização ao EJA. Já o impacto final do programa depende significativamente do progresso educacional que a alfabetização permite. O impacto de um programa de alfabetização será muito mais limitado quando a alfabetização tem apenas um fim em si mesma do que quando ela serve, fundamentalmente, como uma porta de entrada para o sistema educacional.

Esta seção descreve as avaliações necessárias para mensurar o impacto imediato do programa sobre a continuidade e o impacto de longo prazo sobre a escolaridade finalmente atingida por seus beneficiários.

► Avaliação do impacto sobre a continuidade educacional: dada a importância da continuidade educacional para a persistência do impacto sobre a alfabetização, é indispensável que a avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado* conte com um módulo dedicado à continuidade educacional. Este módulo deve investigar: que proporção dos egressos do Programa continua a estudar? Que proporção dos matriculados em EJA é formada de egressos de cursos de alfabetização de jovens e adultos? Ter frequentado um curso de alfabetização eleva a propensão de um jovem ou adulto matricular-se em EJA e de permanecer e concluir o curso?

Tão importante quanto avaliar o impacto do programa sobre a continuidade é identificar e avaliar seus determinantes. A continuidade claramente depende da oferta local de turmas de EJA e do grau de coordenação local entre as ações de alfabetização e de EJA. Assim, é função desta etapa da avaliação verificar como a continuidade é afetada pela disponibilidade de vagas em EJA e pelo grau de coordenação das ações de alfabetização como a EJA.

Ademais, a continuidade depende das características dos beneficiários. De particular importância são a idade, a inserção no mercado de trabalho e se o beneficiário vive em área urbana ou rural. Assim, esta avaliação deverá também determinar a relação entre a continuidade e as características sócio-demográficas básicas dos beneficiários.

Por fim, vale também ressaltar a importância de incluir uma análise da relação entre continuidade educacional e desempenho do beneficiário no curso de alfabetização. São os alfabetizados com melhor desempenho os mais prováveis de continuar os estudos? Caso esta relação de fato exista, a avaliação deveria identificar



fatores que estimulem a continuidade educacional mesmo daqueles alfabetizando que não se encontram entre os mais bem sucedidos nos cursos de alfabetização.

► Avaliação do impacto sobre o nível educacional finalmente atingido: a importância de um programa de alfabetização depende sobremaneira do seu impacto sobre a escolaridade finalmente atingida por seus beneficiários. Para alguns, a alfabetização pode ser um fim em si mesma e o ponto final de sua trajetória educacional. Para outros, a alfabetização é apenas a porta de entrada para o sistema educacional. Quanto mais um programa de alfabetização funcionar como porta de entrada, mais facilmente seus benefícios irão superar e, portanto, justificar seus custos.

Assim, toda avaliação de um programa de alfabetização deve, necessariamente, avaliar seus impactos sobre a escolaridade finalmente alcançada por seus beneficiários. Quando uma significativa proporção dos egressos do programa chega à Educação Média, o impacto de longo prazo do programa pode ser várias vezes superior ao de curto prazo.

Em geral, esses impactos devem depender substancialmente da disponibilidade local de serviços educacionais e de características sócio-demográficas dos beneficiários, em particular de sua idade. Portanto, é fundamental investigar a relação entre cada um desses fatores e a magnitude do impacto do programa sobre a escolaridade finalmente atingida por seus beneficiários.

► Impacto do programa e da alfabetização sobre as condições de vida dos beneficiários: para a maioria dos alfabetizando, a alfabetização não é apenas um fim, ela é também um meio para melhorar suas condições de vida. Assim, toda avaliação de um programa de alfabetização deve ir além de seus impactos imediatos sobre a capacidade de ler e escrever, devendo também estimar o impacto sobre uma variedade de indicadores de condições de vida. Nesta seção, descrevemos as avaliações necessárias para alcançar este objetivo.

Em boa medida, o impacto do Brasil Alfabetizado sobre as condições de vida de seus beneficiários ocorre via alfabetização. Na medida em que o Programa alfabetiza e a alfabetização tem influência sobre o emprego, a renda, a saúde e outras dimensões das condições de vida, ele tem impacto sobre estes indicadores. Caso a capacidade de alfabetização seja limitada, ao menos por este caminho, o Programa teria, naturalmente, pouco impacto sobre as condições de vida. Entretanto, pode-se ter impacto direto sobre as condições de vida. Neste caso, é possível ter impacto significativo sobre as condições de vida mesmo quando seu impacto sobre a alfabetização é limitado.

Qualquer avaliação abrangente deve, necessariamente, contar tanto com estimativas do impacto da participação do programa quanto da alfabetização. Como a participação pode ou não levar a alfabetização, o contraste entre estas duas estimativas permite identificar que parcela é impacto direto e que parcela é impacto indireto via alfabetização.

Alguns dos impactos dos programas de alfabetização sobre as condições de vida dos beneficiários são quase que imediatos. Este é o caso dos impactos sobre a auto-estima e motivação. Outros podem levar anos ou mesmo décadas para se manifestar, como é o caso de alguns dos impactos sobre a saúde. Assim, é importante separar a avaliação voltada para os impactos de curto prazo e outra dedicada aos de longo prazo.

► Avaliação dos impactos de curto prazo: espera-se que o *Programa Brasil Alfabetizado* tenha impactos de curto prazo sobre as condições de vida dos que dele se beneficiam. O objetivo deste componente da avaliação é estimar esses impactos de curto prazo.

Parte desse impacto é direto e independe de se o beneficiário se alfabetizou ou não. Outra parte é indireta e decorre da alfabetização. Assim, neste componente deve-se investigar tanto o impacto de curto prazo, derivado do acesso e participação no programa, quanto o impacto de ter-se alfabetizado com sucesso.

Por fim, como estes impactos devem diferir de acordo com as características do alfabetizando e com as de seu entorno sócio-cultural-econômico, deve também ser parte dos objetivos desta avaliação investigar como os impactos de curto prazo do programa sobre as condições de vida dos alfabetizando variam com suas características e de seu entorno.

► Avaliação dos impactos de médio prazo: boa parte dos impactos da alfabetização sobre as condições de vida não se manifesta de forma imediata. Em vários casos são necessários meses para que o impacto se manifeste, como no caso do impacto sobre o emprego e a renda. Em outros casos, o impacto pode necessitar de anos para manifestar-se. Este é tipicamente o caso do impacto sobre a fecundidade, a mortalidade e as condições de saúde.

Embora alguns necessitem de mais tempo para serem detectados, um ano após o final do programa já é possível captar importantes impactos sobre as condições de vida. Desta forma, o programa deve contar com uma avaliação dos seus impactos sobre as condições de vida dos egressos um ano após o final do curso. Esta avaliação deve captar os impactos de médio prazo sobre as condições de vida.

O contraste dos resultados desta avaliação com a realizada logo após o final do curso permitirá determinar como os impactos do programa sobre as condições de vida variam ao longo do tempo. Alguns desses impactos podem declinar com o tempo, enquanto outros podem crescer. Assim, com base nesta avaliação será possível identificar em que dimensões o impacto do programa é cumulativo e, portanto, crescente no tempo, e em que dimensões o impacto é efêmero e, portanto, declinante.

► Avaliação dos impactos de longo prazo da alfabetização: acredita-se que a alfabetização tenha uma variedade de importantes impactos de longo prazo sobre as condições de vida. Estes impactos, entretanto, podem ou não se manifestar no primeiro ano, ou se manifestarem de forma apenas parcial. Alguns desses efeitos podem levar anos para se manifestarem em sua plenitude. Ignorar os impactos de longo prazo pode nos levar a subestimar significativamente os benefícios de ações de alfabetização. É, portanto, fundamental que qualquer avaliação abrangente conte com estimativas destes impactos de longo prazo.

Como podem ser necessários anos para que alguns desses impactos se manifestem em toda sua plenitude, sua estimação é difícil, custosa e demorada. Em particular, quando baseada em informações dos próprios beneficiários do programa. Neste caso, seria necessário acompanhar os egressos do programa e manter grupos de comparação por, pelo menos, uma década.

Dada estas dificuldades, é indispensável, neste tipo de avaliação, lançarmos mão de informações secundárias já disponíveis. Uma opção é utilizar informações de pesquisas domiciliares já disponíveis, como Pesquisa sobre Padrão de Vida (PPV), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde (PNDS), com o objetivo de relacionar a alfabetização ou o acesso a serviços de alfabetização a melhores condições de vida. Esta abordagem tem a vantagem de ser capaz de rapidamente produzir estimativas dos impactos de longo prazo sobre uma ampla variedade de indicadores de condições de vida.

Esta abordagem tem, entretanto, uma série de limitações. Em primeiro lugar, trata-se, naturalmente, de um estudo não experimental onde contrastamos os indicadores dos alfabetizados com o dos não-alfabetizados com características observáveis similares. Nada garante, entretanto, que os dois grupos sejam também comparáveis com relação a suas características não observáveis e, portanto, que as diferenças nas condições de vida existentes entre os dois grupos devam-se exclusivamente à alfabetização.

Em segundo lugar, este procedimento não é capaz de identificar quando ou onde ocorreu a alfabetização. Grande parte das pessoas alfabetizadas, consideradas na análise, foram alfabetizadas na infância em cursos regulares. Além disso, o impacto da alfabetização alcançada no ensino regular deve diferir de forma marcante da alcançada em cursos para jovens e adultos e deve depender da idade com que a pessoa foi alfabetizada. Assim, as estimativas obtidas com base em informação secundária podem diferir de forma marcante do verdadeiro impacto da alfabetização via programas de alfabetização de jovens e adultos.

Por fim, vale ressaltar que, com base neste procedimento, não é possível avaliar o impacto do acesso ou da alfabetização via *Programa Brasil Alfabetizado*, pois o que se avalia é o impacto do acesso ou da alfabetização em um programa típico utilizado no País para alfabetização ao longo das últimas cinco décadas.

Vale ressaltar que, como nos demais componentes deste bloco de avaliações, esta avaliação deve ter duas características. Em primeiro lugar, deve-se concentrar em estimar tanto o impacto da alfabetização quanto o impacto do acesso a programas de alfabetização. Do contraste entre eles será possível isolar o impacto direto do acesso ao programa do seu impacto indireto via alfabetização. Em segundo lugar, a avaliação deve fornecer ampla informação sobre a variabilidade dos impactos de acordo com características dos beneficiários. Que tipo de beneficiário mais se beneficia da alfabetização?

### **Avaliando o Valor do Programa e da Alfabetização**

O impacto de um programa de alfabetização é multidimensional e distribuído no tempo. Para efeito de comparação com outros programas sociais, que competem pelo mesmo orçamento, é fundamental contar com uma medida agregada do valor do programa para o beneficiário (benefício privado) e para a sociedade (benefício social). O objetivo deste componente seria obter estimativas do valor tanto do acesso ao *Programa Brasil Alfabetizado* quanto de uma alfabetização bem sucedida.

Existem, essencialmente, duas formas de obter estes valores. Uma consiste em, a partir de estimativas dos diversos impactos do programa, buscar valorar cada um e somá-los para obter o valor total. Esta é a abordagem típica seguida numa avaliação de custo-benefício e deverá também ser utilizada neste módulo da avaliação.

Existem, entretanto, alternativas que podem e devem ser utilizadas neste módulo. Uma alternativa seria obter estimativas do valor dos benefícios diretamente de entrevistas com os beneficiários, perguntando quanto estariam dispostos a pagar

pelo serviço recebido. Outra alternativa, seria obter estas estimativas indiretamente, a partir do comportamento dos alfabetizandos. Tipicamente, obtêm-se estas estimativas a partir do quanto os alfabetizandos tiveram que abrir mão para participar do curso, em termos do tempo que tiveram que alocar e dos recursos que tiveram que desembolsar.

## **Determinantes do Impacto**

Tão importante quanto estimar o impacto de um programa é investigar seus determinantes. Afinal, é atuando sobre os determinantes que se pode melhorar o desempenho do programa. Assim, nesta última seção da avaliação de eficácia, ressaltamos a importância de duas avaliações voltadas à identificação e quantificação dos determinantes do impacto do *Programa Brasil Alfabetizado*. A primeira avalia o grau de adequação do programa às necessidades dos beneficiários e suas conseqüências sobre o impacto do Programa. A segunda trata da relação entre o desempenho do *Programa Brasil Alfabetizado* e sua integração com outros programas sociais.

► Avaliação do grau de adequação do programa às necessidades dos beneficiários e sua importância para a alfabetização: por vezes, o impacto de um programa de alfabetização é limitado não pela qualidade dos serviços prestados, mas pela falta de adequação destes serviços às necessidades específicas dos alfabetizandos. A inadequação está relacionada a fatores operacionais, por exemplo, quando a baixa frequência e a alta evasão estão relacionadas ao local e horário selecionados para o curso. A inadequação pode levar à baixa motivação dos estudantes quando os temas e exemplos tratados em sala de aula são distantes da realidade local. A dificuldade de aprendizado pode estar relacionada à excessiva heterogeneidade dos alunos numa mesma turma ou à inadequada duração do curso.

Assim, é fundamental incluir dois componentes no leque de avaliações. Por um lado, deve-se investigar qual o grau de adequação dos serviços oferecidos pelo Brasil Alfabetizado às necessidades de seus beneficiários. Por outro lado, deve-se incluir uma avaliação da sensibilidade do impacto do programa a eventuais inadequações no seu desenho e operação.

No primeiro caso, devem-se, com base em entrevistas com alfabetizadores, supervisores e principalmente com alfabetizandos, identificar os principais focos de inadequação e qual o perfil dos alfabetizandos que mais sofreram com a inadequação. Dessa primeira etapa resultam estimativas do grau de adequação dos serviços oferecidos por tipo de beneficiário.

Num segundo passo, devemos relacionar esse grau de inadequação por tipo de beneficiário com a capacidade de alfabetização do programa por tipo de beneficiário. Caso falhas na adequação sejam importantes para a eficácia do programa, deverá existir uma forte associação inversa entre o grau de inadequação e o impacto do programa sobre a alfabetização.

Em suma, esta avaliação serve a dois propósitos. Por um lado, indica em que extensão o impacto do programa tem sido limitado por inadequações às necessidades dos seus beneficiários. Por outro lado, permite identificar os aspectos do desenho e da operação do programa que necessitam ser modificados ou aperfeiçoados para que se tornem mais adequados às necessidades dos beneficiários.

► **Avaliação do grau de complementaridade:** Os impactos dos programas sociais não são independentes, no sentido de que o impacto de um conjunto de programas não é igual à soma dos seus impactos individuais. Na medida em que os programas se complementam, o impacto do conjunto tende a ser maior que a soma dos impactos individuais. O impacto de um programa é influenciado pela presença ou ausência de outros programas. A presença de um outro programa pode tanto elevar como reduzir a eficácia de um dado programa, tudo depende de se eles são complementares ou substitutos.

Assim, para completar a avaliação de eficácia do *Programa Brasil Alfabetizado*, é fundamental investigar como os impactos do programa são influenciados pela presença de outros importantes programas sociais brasileiros como Fazendo Escola, Bolsa Família, Saúde da Família, PRONAF e programas de geração de trabalho e renda, entre outros.

## **Seleção Adequada dos Beneficiários**

O sucesso de um programa social depende tanto da sua capacidade de mobilizar recursos e de sua efetividade quanto da sua habilidade de identificar e priorizar seu público alvo. Efetividade é a capacidade de transformar recursos em resultados, tanto através de um desenho eficiente quanto de um eficaz. A identificação e o direcionamento ao público alvo são a capacidade do programa de identificar e atender prioritariamente aqueles indivíduos que mais necessitam e que podem se beneficiar mais do programa. Efetividade e direcionamento não são objetivos isolados, mas, sim, complementares. Todo programa será mais efetivo se priorizar, dentro do grupo necessitado, os indivíduos que mais necessitam do programa e sobre os quais o programa terá maior impacto.

No caso do *Programa Brasil Alfabetizado*, esta avaliação ganha uma importância especial tendo em vista que os gestores do Programa optaram por não definir explicitamente nenhum tipo de critério objetivo de elegibilidade para determinar os beneficiários. Estes critérios poderiam ser criados através da elaboração de um padrão máximo de habilidade de leitura e escrita para os alunos do Programa, ou por meio do estabelecimento de idades prioritárias como focos diferenciados na população jovem ou idosa, ou através de um critério de cotas raciais ou sociais concedidas por meio de declaração de cor ou renda, ou ainda através da definição das áreas geográficas a serem prioritariamente atendidas, a exemplo dos locais com elevada concentração de pessoas que não sabem ler e escrever, seja em termos absolutos, seja em relativos. Ou seja, para um indivíduo participar do programa basta ele se apresentar a uma das turmas e declarar que não sabe ler e escrever. A hipótese implícita neste modelo é que a auto-seleção dos beneficiários é a melhor forma possível para determinar os indivíduos que serão ou não atendidos pelo Programa.

Assim, para avaliar a adequação e a demanda dos beneficiários e parceiros do Programa, deve-se analisar em que medida todos os indivíduos que mais necessitam do serviço são atingidos e também os que têm maior benefício possível com o Programa. Para tanto, é necessário avaliar a adequação dos beneficiários, a demanda por alfabetização, a seleção local dos beneficiários e a percepção dos beneficiários sobre o impacto do programa, conforme será descrito a seguir.

## Adequação do Perfil dos Beneficiários

### Perfil dos Beneficiários

Uma forma de avaliar a adequação do perfil dos beneficiários de um programa é através da descrição das características dos beneficiários quanto ao gênero, faixa etária, região de residência, área rural ou urbana, renda, entre outros. Com isso, é possível compreender a heterogeneidade do perfil e, junto com o parceiro, escolher a metodologia mais adequada ao perfil dos beneficiários.

Como já apresentamos anteriormente, o *Programa Brasil Alfabetizado* não determina, nas suas resoluções, um critério ou critérios de elegibilidade para determinar os beneficiários. Isto posto, vale notar que, não necessariamente, os parceiros do Programa podem estar, na prática, compartilhando desse objetivo, além disso, é também possível que a estratégia de auto-seleção dos beneficiários resulte em algum tipo de viés, no qual alunos com determinadas características físicas podem ser sobre ou sub-representados. Ou seja, como o Programa não determina, explicitamen-

te, que apenas pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples participem do programa, pode ser que, por alguma razão, esteja sendo atraído um contingente significativo de indivíduos aptos a ler e escrever um bilhete simples. Da mesma forma, como o programa não possui nenhuma ênfase etária, de cor ou regional, pode ser que grupos específicos encontrem-se sub ou sobre-representados entre os atuais participantes do programa, em função de algumas especificidades desses segmentos, as quais podem se tornar o alvo futuro de redesenho do Programa.

Com isso, será possível identificar as falhas e apontar caminhos para atrair o público desejado. Por exemplo, se uma região apresenta um baixo atendimento a jovens, o programa deve utilizar, prioritariamente em rodadas futuras, metodologias que demonstraram uma melhor capacidade de atrair indivíduos na faixa etária em questão. A identificação do perfil dos beneficiários e a avaliação da adequação desse perfil podem ser feitas tanto com a coleta primária de dados, quanto com registros administrativos do programa e com bases de dados secundárias, como o censo, a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad) e a Pesquisa Mensal do Emprego (PME).

### **Prioridades para Seleção dos Beneficiários**

A adequação do perfil dos beneficiários depende também das prioridades no seu processo de seleção. Primeiramente, é preciso avaliar em que medida o programa está priorizando o atendimento a determinados grupos em detrimento de outros. Isso é importante para avaliar se os benefícios do programa estão sendo direcionados prioritariamente para os grupos em que a efetividade é a maior possível.

Em segundo lugar, é necessário determinar essa priorização, o que pode ser feito de duas formas: determinando (i) os fatores internos ao programa, como o próprio desenho que define regras e regulamentos para seleção de beneficiários, e (2) os fatores externos, como capital social e grau de parentesco, entre outros. Mesmo considerando que os grupos priorizados seriam os mesmos, independentemente da forma, se a seleção ocorreu a partir de fatores externos tem-se um problema de igualdade de oportunidades. Em outras palavras, o programa está atendendo prioritariamente àqueles que têm acesso à rede social e de informações formada por relações com pessoas ligadas ao programa.

Uma característica forte dos programas de alfabetização de jovens e adultos é o uso da rede de capital social do alfabetizador para localizar e mobilizar os benefi-



ciários do programa. A avaliação das prioridades de seleção deve ser capaz de identificar em que medida, por exemplo, o contato prévio com o alfabetizador afeta a probabilidade de participação no programa.

### **Grau de Focalização**

Um programa é focalizado se priorizar, dentro do grupo necessitado, os indivíduos que mais precisam do benefício e para os quais o programa terá maior impacto. A avaliação do grau de focalização, por conseguinte, consiste em analisar se o programa está atendendo as pessoas que mais precisam dele. Isso pode ser feito tanto a partir de dados primários e secundários quanto utilizando em conjunto com os registros administrativos do programa.

No caso do *Programa Brasil Alfabetizado*, o uso dos dados primários, em particular do teste cognitivo, deve permitir identificar em que medida a população atendida pelo já sabe ler e escrever. Esta análise pode identificar eventuais vazamentos dos recursos, como um atendimento elevado de indivíduos que já declaram na primeira semana de aula saber ler e escrever um bilhete simples.

Diz-se que um programa tem uma distribuição espacial perfeitamente focalizada, se a distribuição de pessoas atendidas pelo programa for igual à distribuição espacial de carências determinadas pelos objetivos do programa social, ou seja, igual à distribuição espacial da população que não sabe ler e escrever. Esta avaliação pode ser feita com base nos registros administrativos do programa e nas bases secundárias com representatividade espacial, como o censo, para municípios, e a Pnad, para as unidades da federação.

Da mesma forma, esta análise pode indicar se os parceiros do programa estão conseguindo mobilizar um maior contingente de alunos naquelas regiões com mais pessoas que, em termos relativos ou absolutos, não sabem ler nem escrever. Resultados assim têm uma implicação direta sobre a capacidade do programa de atingir a sua meta dentro de tempo estipulado, e deve, portanto, ser alvo de uma avaliação.

► **Demanda por alfabetização:** uma das dificuldades de análises da demanda futura por programas sociais, é que não podemos utilizar os registros administrativos do programa, uma vez que estes apenas revelam as características da demanda atendida, a qual pode ser muito diferente da demanda futura do programa. Assim sendo, uma avaliação desse tipo necessita de bases de dados representativas da população como um todo e de perguntas relacionadas ao tipo de intervenção analisada.

Em princípio, dimensionar a população-alvo e as características socioeconômicas de um programa como o Brasil Alfabetizado não é problema complicado. Por exemplo, o público-alvo do programa pode ser estimado a partir das informações disponíveis sobre pessoas que não sabem ler e escrever no âmbito do Sistema Estatístico Nacional. A estimativa da demanda por alfabetização é fundamental para o planejamento de expansão do programa e, portanto, para prever o grau de mobilização de recursos e o ritmo e sustentabilidade necessários para que o programa atinja a sua meta.

Por outro lado, para entender a demanda por programas como o Brasil Alfabetizado, é importante ser capaz de ir além do dimensionamento do seu público-alvo. Esta avaliação deve analisar os aspectos motivacionais e de percepção que fazem com que alguns indivíduos na população-alvo optem por buscar um curso de alfabetização e outros não. Só assim será possível fazer uma estimativa mais realista da demanda pelo programa.

## Distribuição de Recursos entre Parceiros

Após identificar o perfil da população atendida e avaliar o grau de focalização, um programa será mais eficaz se, para executá-lo, forem selecionados os melhores parceiros. Em outras palavras, o programa será mais eficaz se a distribuição de recursos estiver baseada nas parcerias mais adequadas ao perfil da população beneficiada. Nesse aspecto, é importante avaliar, por exemplo, qual a melhor combinação de parceiros dos setores público e privado para garantir a cobertura espacial do programa. No caso do Brasil Alfabetizado, esta avaliação ganha uma importância particular tendo em vista a grande diversidade institucional das parcerias feitas para a sua execução (i.e. estados, municípios, ONGs, instituições de ensino superior).

A partir de registros administrativos do programa, é possível identificar que determinado tipo de parceiro possui foco de atuação específico e, portanto, se o direcionamento de recursos para esse tipo de entidade implica priorização dos grupos beneficiados. No caso de programas de alfabetização de adultos, alguns parceiros, por exemplo, as ONGs, podem ter mais capilaridade no interior e uma metodologia mais apropriada para pessoas mais velhas, o que levaria a um impacto maior do que se a execução do programa fosse feita pelos municípios. No entanto, o nicho de atuação do parceiro pode estar associado à perda de continuidade do programa, por exemplo, em relação à possibilidade de passar de um curso de alfabetização de jovens e adultos (AJA) para outro de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **Adequação das Regras para Repartição dos Recursos**

As regras para a distribuição dos recursos devem facilitar a organização dos procedimentos necessários para atender a demanda. A avaliação da adequação das regras para repartição dos recursos deve analisar em que medida os critérios ou regras existentes para a distribuição de recursos do programa estão estabelecendo prioridades de maneira condizente com as características da demanda pelo serviço. Assim sendo, esta avaliação deve analisar se os aspectos institucionais referentes às resoluções, convênios e projetos que regem o programa são adequados às características da demanda pelo programa.

Isso pode ser realizado combinando uma análise qualitativa sobre desenho e prática institucional do programa com uma análise empírica sobre o perfil dos beneficiários e da demanda, a partir tanto de registros administrativos do programa quanto de bases secundárias, como censo e Pnad.

## **Distribuição Atual dos Recursos**

Esse ponto trata de avaliar se o programa está presente onde mais precisam dele. Se considerarmos a dimensão espacial para análise, diz-se que um programa tem uma distribuição espacial de recursos perfeitamente focalizada se é igual à distribuição espacial de carências determinadas pelos objetivos do programa social. Esse tipo de avaliação deve combinar informações dos registros administrativos do programa com bases secundárias, como censo e Pnad.

## **Seleção Local dos Beneficiários**

Essa avaliação consiste em verificar se, na seleção local, o programa atende as pessoas que mais precisam dele. No caso de programas de alfabetização, seria avaliar a seleção dos alunos na turma. Se, por exemplo, uma parte dos alunos que frequentam o curso de alfabetização de jovens e adultos já sabe ler e escrever, é preciso compreender o processo de seleção local – analfabetos absolutos ou funcionais – para avaliar se o programa está mal focalizado. Para tanto, é preciso realizar uma pesquisa de campo com os beneficiários do programa.

## **Adequação das Regras para Seleção Local dos Beneficiários**

A adequação das regras institucionais definidas no desenho do programa no âmbito federal deve contemplar também a aplicação na ponta, ou seja, em que

formato o programa chega ao local. A avaliação da adequação das regras para seleção local dos beneficiários pode indicar a necessidade de os parceiros criarem aditivos que complementem as regras em função das especificidades locais. Para esse nível de detalhamento de como as regras são aplicadas na ponta, ou seja, na sala de aula, essa avaliação deveria ser feita a partir de pesquisa de campo com os beneficiários.

### **Processo de Seleção Local dos Beneficiários**

Avalia se o processo de seleção local prioriza as pessoas que mais se beneficiam do programa. Note que, nesse caso, faz-se a avaliação do processo local, ou seja, é avaliado se o processo de seleção local é o mais adequado. Essas informações podem ser obtidas a partir de pesquisa de campo com os beneficiários e devem conter perguntas que permitam comparar as diferentes perspectivas dos atores envolvidos no processo (alunos, alfabetizadores e supervisores).

### **Igualdade de Oportunidade no Processo de Seleção Local dos Beneficiários**

A questão central nessa avaliação é se o processo de seleção local é igualitário ou não. A partir de uma pesquisa de campo é possível colocar questões para identificar se o capital social, ou a rede de conhecimentos interpessoais (por exemplo, grau de parentesco dos alunos com alfabetizadores), no local importa no momento da seleção dos beneficiários ou, mais especificamente, da turma.

### **Percepção dos Beneficiários**

#### **Percepção dos Beneficiários Sobre a Relação Entre os Benefícios Recebidos e o *Programa Brasil Alfabetizado***

Uma outra forma de avaliar se a demanda foi bem atendida é a partir da percepção dos beneficiários. A idéia é analisar se os beneficiários acham que aprenderam com o curso de alfabetização. Uma pesquisa de campo com os beneficiários deve buscar informações que permitam comparar medidas objetivas e subjetivas de impacto e desempenho cognitivo dos alunos.

## Percepção Sobre os Beneficiários

Apesar dos cursos de alfabetização serem efetivos em desenvolver as habilidades cognitivas dos beneficiários, também modificam a percepção dos beneficiários sobre o que significa ser alfabetizado. O resultado é que muitos dos egressos, apesar de saberem mais, não se consideram alfabetizados.

Para avaliar a percepção sobre os beneficiários é necessário comparar indicadores objetivos de alfabetização com informações qualitativas sobre questões mais subjetivas de alfabetização. Essas informações devem ser obtidas a partir de uma pesquisa de campo com os beneficiários.

## Considerações Finais

A apresentação do Mapa de Avaliação, em que foram descritas 36 avaliações necessárias, seus objetivos e resultados esperados, tem como finalidade contribuir para a construção de um Plano de Avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*. A importância desse Plano pode ser vista tanto a partir das vantagens de um sistema integrado de avaliações – como redução de custos e melhoria na qualidade do sistema de informações e do desenho –, quanto a partir de um melhor planejamento dos custos, das necessidades e das prioridades destas avaliações ao longo do tempo.

No mapa de avaliação foram contempladas avaliações que permitem tanto melhorar o desenho do Programa quanto sua forma de funcionamento. Nesse sentido, oferece, aos gestores e formuladores de políticas públicas, uma orientação para, de acordo com as necessidades e problemas detectados, tomar as decisões sobre os rumos da avaliação e, com os resultados, melhorar a efetividade do *Programa Brasil Alfabetizado*.

# O Programa Brasil Alfabetizado e sua capacidade de mobilização: uma análise a partir dos dados do mapeamento nacional de iniciativas de alfabetização de jovens e adultos

Felipe F. Schwartzman  
Marcelo Pessoa<sup>1</sup>

O sucesso de um programa depende, em última instância, de sua capacidade de mobilizar recursos e da efetividade em traduzi-los em resultados. Avaliar a mobilização de um programa é investigar se a quantidade de recursos disponíveis é compatível com os objetivos e prazos definidos. É também verificar se as regras e o desenho institucional estimulam a liberação de recursos por partes de parceiros, sejam eles entidades públicas de nível federal, estadual, municipal, sejam eles organizações privadas (ONGs e Oscips).

O investimento de recursos em programas de combate ao analfabetismo de jovens e adultos parece, à primeira vista, ser algo com o qual todos deveriam concordar. Por um lado, para uma pessoa que se torna alfabetizada, os ganhos são imensos, na forma de maior inserção social, auto-estima e capacidade de decidir os caminhos de sua vida. Além disso, conforme será discutido no capítulo *Avaliação do Impacto da Alfabetização de Adultos sobre o Desenvolvimento Humano: Uma análise com dados secundários*, mulheres que se tornam alfabetizadas são mais propensas a querer investir na educação dos filhos, de modo que programas desse tipo gerem ganhos para futuras gerações. Por fim, programas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) beneficiam, necessariamente, as camadas mais pobres e excluídas da po-

---

<sup>1</sup> Consultores da Diretoria de Avaliação e Estudos Educacionais (DAIE/Secad/MEC)

pulação, sendo, dessa forma, importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária. Por outro lado, considerando sua importância social, o custo de um aluno de AJA é muito baixo se comparado ao custo de um aluno do curso básico regular, e é insignificante se comparado ao custo de um aluno de nível superior. No jargão econômico, programas de AJA aparentam oferecer uma taxa de retorno social altíssima. Deveriam ser, portanto, uma política pública ideal<sup>2</sup>.

Entretanto, desde a década de 1970 parece haver pouco interesse por parte dos governos de países em desenvolvimento e de grandes financiadores e doadores em promover programas de AJA. Segundo Abadzi (2003)<sup>3</sup>, em relatório para o Banco Mundial, isso ocorre porque esses programas mostraram resultados insatisfatórios. A fração dos alunos efetivamente beneficiados ficou muito abaixo da expectativa, de tal forma que o custo por alfabetizado teria sido muito maior do que o custo por aluno. Os governos e doadores teriam perdido o interesse em investir nesse tipo de programa, limitando o seu desenvolvimento. No final da década de 1990 surgiu um renovado interesse, por parte de doadores e financiadores, nesse tipo de programa, com ênfase em maior participação da sociedade civil.

O Brasil dos anos 1980 se caracteriza pela consolidação do direito formal da população jovem e adulta à Educação Básica com o processo de redemocratização da sociedade. Não ocorreram, contudo, melhorias nos programas implementados e reformulados na década de 70 (como o Mobral e seus desdobramentos) que caracterizassem uma mudança prática na política pública. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), esse período foi caracterizado pela negação de políticas públicas concretas nessa área.

Na década de 90, o governo federal diminuiu o seu papel de executor nesse processo, sem, contudo, assumir por completo a função de coordenador, deixando um vácuo institucional, que foi ocupado por iniciativas locais da sociedade civil organizada. A partir de meados dos anos 1990, retomou-se a importância de programas voltados para o ensino de jovens e adultos, impulsionados pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que gerou uma articulação de fóruns e redes da sociedade civil – como os Fóruns de Educação de Jovens e Adulto –, com a Unesco, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

<sup>2</sup> Uma política pública é ideal se possui excelente relação custo-benefício e afeta positivamente os diferentes segmentos da sociedade. Ou seja, uma política pública ideal é altamente desejada pela sociedade em geral (é paretiana, no sentido de Keneth Arrow, *Social Choice and Individual Values*, 1951, 2. ed., 1963).

<sup>3</sup> Abadzi, H. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from cognitive countries*. Banco Mundial, 2003.

Em 2003, mudou a relação do governo federal com os estados e municípios através da disponibilização de recursos para a alfabetização de jovens e adultos, que passou também a ser executada por esses atores, visando a uma maior aproximação entre os cursos de alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos. É nesse contexto que o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) se insere. Segundo Abadzi (2003), os dados apontam que essa nova geração de programas tem apresentado resultados marginalmente mais satisfatórios que a antiga, principalmente no que diz respeito a manter os alunos nas salas de aula, mas ainda não há dados suficientes para avaliar se houve uma melhora na eficiência do ensino em relação aos programas da década de 1970.

O objetivo desse capítulo é avaliar o tamanho e a natureza da mobilização de recursos financeiros e organizacionais em curso e o impacto que essa mobilização pode ter sobre a eficiência do programa para diferentes cenários. Este capítulo não pretende avaliar a eficiência do programa, mas, sim, o papel do governo federal na mobilização. Isso será feito através da análise da proporção do aporte financeiro por ele oferecido no montante total de recursos despendidos em programas de alfabetização de jovens e adultos. Além do montante e proporção, será analisado se a atuação tende a complementar ou competir com a mobilização de outros atores, públicos ou privados. A mobilização governamental é competitiva quando provoca a desmobilização dos demais atores, ou seja, quando o efeito no total de recursos é pequeno ou nulo. É complementar quando não provoca essa desmobilização, ou seja, quando consegue de fato ampliar os recursos totais disponíveis. Para realizar essa análise foram usados dados do cadastro do *Programa Brasil Alfabetizado* e do Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos<sup>4</sup> apoiados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC).

O capítulo está estruturado da seguinte forma. Na segunda seção serão discutidos alguns grandes números da mobilização, com foco na quantidade de alunos atendidos e na estimativa do volume de recursos mobilizados, além das causas da heterogeneidade na distribuição regional de alunos e recursos. A terceira seção pretende discutir a natureza da mobilização, focando em fontes de heterogeneidade entre os atores envolvidos e em que medida de divisão do trabalho existe entre esses atores heterogêneos. A quarta seção analisará o impacto da mobilização sobre o

---

<sup>4</sup> O Mapeamento Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos é um cadastro criado pela Secad/MEC para fornecer ao pesquisador/avaliador uma base de dados permitindo identificar as relações entre parceiros, quantidade de alunos, direção e intensidade dos fluxos de recursos. Visa incluir todas as entidades envolvidas com AJA no País, não por obrigação, mas, sim, por engajamento. Para detalhes, consulte o Anexo.



ritmo de redução do analfabetismo para diferentes cenários acerca da eficiência do programa. A discussão dessa seção permitirá avaliar a sustentabilidade política e econômica dessa mobilização. A última seção apresentará conclusões e direções para trabalhos futuros.

## **O Tamanho da Mobilização**

O objetivo desta seção é apresentar a base de dados e a amostra utilizadas neste capítulo e fornecer uma idéia do tamanho e da natureza da mobilização no País em prol da alfabetização de jovens e adultos. Aspectos a serem analisados nesta seção são: as características gerais da população estudada, a distribuição regional da mobilização, bem como uma estimativa do custo desta mobilização para a sociedade.

### **Dados, Universo de Análise e Características Gerais**

A principal fonte dos dados analisados nesta e na próxima seção foi o Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos, conforme dados referentes ao ano de 2004 e coletados até julho de 2005. Esta base de dados foi construída a partir de uma iniciativa conjunta da Secad, Inep, Consed, Unesco e Ipea e teve como principal objetivo identificar as entidades que apoiavam direta ou indiretamente a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Os instrumentos utilizados foram desenvolvidos tanto em uma versão impressa quanto em um módulo eletrônico, e a estratégia de coleta foi executada com apoio das coordenações de Educação de Jovens e Adultos das secretarias estaduais de educação (Seducs) de diversas unidades da federação. Além do apoio das Seducs, esta iniciativa também contou com o suporte da Undime, que mobilizou seus associados para responder o questionário. Vale notar que este instrumento teve uma intenção censitária, mas, como foi desenhado para ser auto-respondido, seus resultados devem ser interpretados com cautela. A auto-resposta do representante da entidade e o caráter inovador da pesquisa podem levar a um erro sistemático. Por isso, as 942 entidades respondentes, que atendem em torno de 1,5 milhão de alunos, podem permitir a identificação de alguns padrões muito importantes sobre a natureza da mobilização na alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Essa base de dados contém informações de instituições executoras e financiadoras de projetos de alfabetização de jovens e adultos. As primeiras são

aquelas que declararam somente repassar recursos monetários, sem ter qualquer atuação adicional na execução dos programas, enquanto o segundo grupo inclui todas as que, de alguma forma, se envolvem com o processo. O universo de análise deste capítulo foi restrito às entidades executoras, pois a análise crítica das respostas das instituições financiadoras apresentou algumas inconsistências.

A Tabela 1 mostra os diferentes recortes utilizados (já excluindo entidades financiadoras). Dentro do grupo das executoras, foi destacado o grupo de entidades que está diretamente envolvido com a alfabetização. Essa subdivisão, além de permitir diferenciar entidades que estão em contato direto com o usuário final, também permite ter uma estimativa conservadora do número de alunos atendidos. Isso foi feito incluindo na contagem apenas os alunos cujas entidades alfabetizadoras declaram estar em programas em que elas estão envolvidas com a alfabetização. Essa estimativa é conservadora porque, por um lado, evita a dupla contagem que ocorreria ao serem incluídos alunos atendidos por entidades que não estão envolvidas diretamente no ensino e que têm aquelas como parceiras. Por outro lado, ela é conservadora na medida em que exclui alunos atendidos por entidades que não estão no Mapeamento e que poderiam ser parceiras de entidades que estão<sup>5</sup>. Vale notar que foram utilizadas duas definições de entidades que atuam em múltiplas UFs. A primeira considera a mesma entidade que atua em duas UFs como duas entidades (com dupla contagem); a segunda considera estas entidades como uma única entidade (sem dupla contagem). Além disso, ocorreu de mais de uma organização se inscrever como alfabetizadora de uma mesma turma<sup>6</sup>. Neste caso, pode ocorrer uma dupla ou mesmo tripla contagem.

---

<sup>5</sup> Para que não haja dupla contagem, trabalho com a hipótese de que as entidades que estão diretamente envolvidas com alfabetização contabilizaram apenas os alunos atendidos por elas em um programa, e não os atendidos por outras entidades que, por ventura, sejam parceiras no mesmo programa e também estejam envolvidas na alfabetização.

<sup>6</sup> Por exemplo, um município pode alegar ser alfabetizador de 50 turmas, quando na verdade terceirizou a alfabetização de 20 delas. Neste caso, pode ocorrer a contagem equivocada de 70 turmas.

**Tabela 1: Número de entidades e alunos atendidos por tipo de entidade:**

	Número de Entidades				Alunos Atendidos	
	Número (*) (a)	% das Executoras	Sem dupla contagem (b)	Dupla contagem (a - b)	Número (milhares)	% das Alfabetizad.
Entidades Executoras	942	100,00%	881	61	1827	124,46%
Ent. Alfabetizadoras	622	66,03%	567	55	1468	100,00%
Ent. Parceiras do MEC	149	15,82%	107	42	1050	71,53%
Ent. Alfabetizadoras	107	11,36%	78	29	988	67,30%
Entidades incluídas no cálculo de V.A.	202	21,44%	202	0	364	24,80%

(\*) Entidades que atuam em diferentes UF's são contadas como entidades separadas

Outro recorte analisado é o das entidades que estão diretamente envolvidas com projetos de alfabetização e declararam no questionário todo o fluxo de recursos associado a esses projetos. Conforme discutido adiante, esse subgrupo também exclui entidades que declararam adicionar uma quantidade de recursos negativo ou excessivamente alto para AJA. Esse recorte permite obter uma estimativa do custo por aluno para diferentes categorias.

Por fim, um dos subgrupos analisados é o de entidades que responderam ao Mapeamento e que são parceiras do Ministério da Educação (MEC), isso é, que recebem recursos do *Programa Brasil Alfabetizado*. Esse último grupo também foi usado para obter uma estimativa da taxa de atrito da amostra<sup>7</sup>. Conforme mencionado acima, a estimativa do número de alunos é conservadora na medida em que não inclui alunos atendidos por entidades que não responderam ao Mapeamento. Um cálculo simples é comparar os números (encontrados no Mapeamento) referentes às entidades e aos alunos atendidos por entidades parceiras do MEC com os totais no SBA. Com isso, é possível obter uma estimativa da taxa de atrito e utilizá-la para extrapolar o número de alunos atendidos que aparecem no Mapeamento para se obter uma estimativa do número total de alunos atendidos.

<sup>7</sup> Estamos chamando de taxa atrito a porcentagem de turmas do SBA que não participa do Mapeamento.

A Tabela 2 indica que o Mapeamento pode estar ignorando pouco menos da metade dos alunos e mais de dois terços das entidades. A diferença deve-se ao fato de que as entidades muito grandes (mais de dez mil alunos), que respondem por uma fração substancial dos alunos, em geral responderam ao Mapeamento. Entretanto, para entidades de porte menor não foi possível discernir um padrão de atrito claro. Uma análise mais aprofundada poderia permitir realizar projeções mais detalhadas. Entretanto, quanto maior o nível de detalhamento, menor a amostra de entidades parceiras do MEC, sendo que a amostra inicial de 116 já é bastante reduzida, de modo que as estimativas de taxa de atrito tenderiam a ser menos confiáveis. Além disso, a validade dessas estimativas para as entidades que não são parceiras do MEC não é garantida, já que estas poderiam ter incentivos diferentes para preencher o questionário<sup>8</sup>. No que se segue, a não ser quando indicado, os resultados serão apresentados sem a extrapolação, entretanto, o leitor deve manter em mente o quanto as quantidades apresentadas podem estar subestimadas.

**Tabela 2: Comparação dos registros administrativos do Programa Brasil Alfabetizado e os dados do Mapeamento (por entidade e alunos):**

	Número de Entidades	Número de Alunos (milhares)
Total no Brasil Alfabetizado (a)*	374	164
Parceiras do MEC no Mapeamento (b)	116	91
Cobertura da Amostra (b/a)	31.0%	55.5%
Executoras no Mapeamento	942	182
Alfabetizadoras no Mapeamento	622	146
Total de Executoras	<b>3037</b>	<b>329</b>
Total de Alfabetizadoras	<b>2005</b>	<b>264</b>

Fonte: Mapeamento, 2005

\* Registros Administrativos do Programa Brasil Alfabetizado

Números grifados são extrapolações a partir da taxa de cobertura

A Tabela 2 também apresenta as características gerais da mobilização do Brasil, tanto as que podem ser retiradas diretamente do Mapeamento quanto as extrapolações realizadas a partir da estimativa de taxa de atrito realizada. De acordo com os dados do Mapeamento, as entidades que atuam na alfabetização atenderam em seus programas um total de 1,4 milhões de alunos no Brasil inteiro. Isso corresponde a aproximadamente 10% do total de analfabetos de mais de 15 anos no Brasil. Se de fato todos esses alunos são analfabetos, trata-se de uma taxa de cober-

<sup>8</sup> Por exemplo, as entidades parceiras do MEC receberam o questionário por e-mail, de modo que, para essas entidades, a informação da existência do Mapeamento não foi um fator relevante.

tura considerável. Mais ainda, quando extrapolados para dar conta da taxa de atrito chega-se a um total de 2,6 milhões de alunos no Brasil inteiro ou aproximadamente 18% dos analfabetos. Esses números agregados dão uma noção do considerável tamanho da mobilização.

## Estimativa do custo por aluno

O cálculo do custo exige atenção do pesquisador, pois os dados fornecem poucas indicações nesse sentido. O questionário do Mapeamento incluía campos para que os respondentes declarassem o montante de recursos aplicado em cada programa, bem como o montante recebido e enviado para parceiros. Dessa forma, pretendia-se calcular o valor adicionado<sup>9</sup> por cada entidade para a mobilização e, a partir da soma desses valores, calcular o total gasto e o custo por aluno.

Entretanto, a maior parte das entidades não listou os parceiros nos programas, apenas mencionou o montante de recursos próprios investidos. Como o questionário não incluía uma pergunta acerca da existência ou não de parceiros, mas apenas solicitava que esses parceiros fossem listados, não é possível saber se a ausência de resposta indica ausência de parceiros ou se esses foram omitidos. Ao eliminar as entidades que não preencheram esse item do questionário, a amostra é reduzida para 243, ou 26,3% das entidades executoras de projetos de AJA. Por outro lado, ao eliminar as entidades que realmente não têm parceiros nos programas, pode-se gerar um viés. Entretanto, este viés depende da correlação entre fazer ou não parcerias e o montante de gasto. Caso essa correlação seja fraca, é preferível esta inclusão à inclusão das parcerias invisíveis.

Foi calculado, então, para cada uma dessas entidades o valor adicionado por elas aos programas de AJA. Algumas apresentaram valor adicionado negativo, o que não faz sentido, e outras apresentaram valores adicionados altíssimos para o seu porte. Optou-se por retirar da amostra todas as entidades que apresentassem valor adicionado negativo ou acima de mil reais por aluno atendido nos programas em que atuavam, atribuindo-se esses resultados a erros de medição. A nova amostra inclui 202 entidades, ou 83% das que listaram as parcerias e 22% do total das respondentes. O valor agregado por essas entidades totalizou 52,8 milhões de reais.

<sup>9</sup> Analogamente às Contas Nacionais, o valor adicionado aqui é definido como recursos próprios + transferências recebidas – transferências realizadas. Essa forma de calcular o valor agregado tem o mérito de evitar dupla contagem e de incluir transferências advindas de outras entidades que não aparecem na amostra. Ele exclui transferências para entidades fora da amostra. Entretanto, como veremos adiante, esse problema é menos importante que a exclusão das transferências recebidas, já que o governo federal provê grande parte dos recursos através do *Programa Brasil Alfabetizado*, e este não está incluído na amostra.

Por fim, para que fosse calculado o custo por aluno, foi necessário criar uma estimativa do número de alunos atendidos por essas entidades. Cada uma delas declara quantos alunos são atendidos em seus programas, mas a soma pode gerar uma sobreestimativa do número de alunos atendidos: há o risco de dupla contagem, devido às várias razões expostas acima. A estratégia de contar apenas os alunos atendidos por entidades que alfabetizam tampouco é satisfatória, pois, dado que os respondentes representam uma fração do universo, isso excluiria muitos alunos que são atendidos por entidades que não alfabetizam, mas que não são alfabetizados por nenhuma das entidades que responderam à pesquisa. Por outro lado, ao ser considerado o recorte que inclui todas as entidades que estão no Mapeamento, é possível ter maior confiança de que grande parte dos alunos atendidos por esse número maior de entidades está entre os atendidos pelas entidades diretamente envolvidas com alfabetização. Em termos nacionais, a razão entre o número de alunos atendidos pelas entidades que alfabetizam e o número de pessoas atendidas por todas as entidades é de 80,4%. Aplicando-se essa proporção para a soma do número de alunos das 202 entidades que foram incluídas no cálculo de valor adicionado, chegou-se a uma estimativa de 293 mil alunos atendidos por essas entidades, a um custo médio por aluno, contando todo o período do curso, de aproximadamente 180 reais.

Conforme o leitor terá percebido, o cálculo desse número se baseou em uma seqüência de hipóteses e simplificações e está sujeito a todo tipo de viés. Para poder ter mais confiança nesse número, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada do grau de representatividade das entidades incluídas nesse recorte. Entretanto, esse tipo de análise é complicado pelo reduzido tamanho de observações. Além de questões de representatividade e do erro de medição, a forma pela qual o cálculo foi realizado introduz uma fonte de viés ao excluir transferências de recursos em espécie, como materiais escolares, merenda, transporte etc.. Além disso, freqüentemente instituições que estão envolvidas em vários programas, como é o caso de entidades públicas, não contam o gasto com espaço físico e energia como sendo gastos específicos dos programas de alfabetização. Uma contabilização mais detalhada do uso desses recursos, bem como a imputação de valores para eles, seria necessária para chegar a uma estimativa mais adequada.

A partir dessa estimativa de custo por aluno, é possível realizar uma estimativa para o total de recursos mobilizado pela sociedade para programas de AJA. O total estimado, considerando-se o total de alunos atendidos por insti-

tuições que alfabetizam e responderam ao Mapeamento, foi de 264,5 milhões de reais. Esse número ainda envolve uma subestimativa, na medida em que nem todas as instituições envolvidas em projetos de AJA responderam ao Mapeamento. Incluindo-se a estimativa de taxa de atrito calculada acima, pode-se chegar a uma estimativa global de 476,2 milhões de reais para esses recursos.

**Tabela 3: Total de recursos gastos com AJA em 2004 (estimativas)**

R\$ por Aluno <sup>1</sup>	<b>180,20</b>
Recursos do Governo Federal no PBA (R\$ milhares) (a)	167.180
Alunos no PBA (milhares, fonte: SBA)	1643
Gasto Total com Alunos no PBA (R\$ milhares, estimativa) <sup>3</sup> (b)	296.069
<b>a/b</b>	<b>56,5%</b>
Gasto com Alunos no Mapeamento (R\$ milhares) <sup>3</sup> (c)	264.534
a/c	63,2%
Total de Recursos Gastos (R\$ milhares) <sup>2,3</sup> (d)	476.269
a/d	35,1%

Números grifados são estimativas elaboradas pelo autor

(1) Estimativa a partir do mapeamento

(2) Extrapolação a partir da taxa de atrito estimada

(3) Calculado multiplicando R\$ por aluno pelo número de alunos relevante

A execução orçamentária de 2004 acusa um gasto de 167 milhões de reais do governo federal com o PBA. Esse montante responde por 63,2% do gasto total com programas de AJA medido pelo Mapeamento, ou aproximadamente 35,1%, se adotada a extrapolação pela taxa de atrito. Mesmo no segundo caso, no qual o governo federal não responde pela maior parte desses gastos, sua participação é ainda substancial, de modo que não seria inadequado concluir que, na ausência do PBA, a mobilização seria seriamente comprometida.

A Tabela 3 acima também apresenta uma estimativa da participação dos recursos federais no montante de recursos alocados para alfabetização de alunos atendidos pelo PBA. Adotando-se a estimativa de 180 reais por aluno e assumindo-se que o número de alunos listados no SBA representa o total de alunos efetivamente atendidos por esses programas, chega-se a uma participação de 56,5%. Esse número indicaria que as entidades parceiras estariam con-

tribuindo com quase metade do custo, representando uma taxa de alavancagem substancial para o programa. Naturalmente, não procede a interpretação de que na ausência do programa esses recursos não seriam alocados para alfabetização de um número menor de alunos. Para poder chegar a conclusões nesse sentido seria necessário um estudo mais aprofundado. Esse número pode também estar sendo excessivamente otimista na medida em que o dado sobre o número de alunos do SBA pode representar uma superestimativa do número de alunos efetivamente atendidos por esse programa, uma vez que representa uma declaração de intenção por parte das entidades, as quais têm incentivos para exagerar essas intenções<sup>10</sup>.

A Tabela 4 mostra a evolução dos recursos federais aplicados para AJA desde 2000 em termos reais<sup>11</sup>, bem como, para comparação, o total de recursos federais aplicados em Educação. O *Programa Brasil Alfabetizado* foi implementado a partir de 2003 em substituição ao Alfabetização Solidária, programa implementado pela administração anterior. Uma das principais diferenças é que, enquanto o Alfabetização Solidária se baseava na articulação do governo com uma única entidade sem fins lucrativos, o *Programa Brasil Alfabetizado* pretende articular Seducs e Semeds no sentido da continuidade de estudos. Como se pode observar, a implementação do *Programa Brasil Alfabetizado* foi acompanhada por um aumento real de mais de 50% dos recursos aplicados em AJA. Isso ocorreu no mesmo ano em que o gasto real com Educação foi reduzido em 12,4% como parte do grande esforço fiscal realizado pelo governo federal naquele ano<sup>12</sup>. O resultado é que a proporção de recursos de Educação dedicados ao AJA quase dobrou, subindo de 0,66% para 1,14% do total de recursos. Esse aumento demonstra a priorização dada à AJA pela nova administração. De toda forma, a proporção continua pequena, confirmando a impressão de que o combate ao analfabetismo é uma política educacional relativamente barata.

<sup>10</sup> Esse problema pode ser amenizado pelo uso do dado de alunos atendidos por entidades parceiras do MEC em programas onde essa parceria é efetiva, conforme declarado no Mapeamento. Infelizmente, esse dado ainda não está disponível, mas será utilizado em versões posteriores deste texto.

<sup>11</sup> O deflator utilizado foi o IGP-DI, calculado pela Fundação Getúlio Vargas. Esse deflator foi escolhido por ser o utilizado pelo Tesouro Nacional nos cálculos disponíveis na internet. Além de pretender representar o nível geral de preços na economia, o IGP é relevante para contas do governo, pois muitos dos contratos assinados pelo governo são corrigidos por esse índice. Além disso, o IGP tende a ser muito afetado por variações cambiais, que foram importantes componentes na variação da dívida pública no período analisado. Cabe ressaltar que, por ser muito influenciado pelo câmbio, o IGP tende a ser mais variável que outros índices, como o IPCA, exagerando as variações reais apresentadas.

<sup>12</sup> Usando outros deflatores, a queda nos gastos com Educação teria sido menor, pois no período entre 2002 e 2004 o IGP-DI foi bastante superior a outras medidas. Como não existe deflator ideal, é preferível ainda assim utilizar o IGP-DI, pois reflete bem a variação dos custos do governo. Ver Nota 7.



**Tabela 4: Gastos do governo federal com AJA**

	Recursos para Alfabetização em R\$ milhares de 2004 <sup>1,3</sup> (a)	Var %	Gasto com Educação em R\$ milhares de 2004 <sup>2,3</sup> (b)	Var %	a/b
<b>2000</b>	40.894	-	17.864.797	-	0,23%
<b>2001</b>	120.680	195,1%	17.743.538	-0,7%	0,68%
<b>2002</b>	117.788	-2,4%	17.761.543	0,1%	0,66%
<b>2003</b>	177.360	50,6%	15.561.104	-12,4%	1,14%
<b>2004</b>	167.180	-5,7%	14.532.927	-6,6%	1,15%

(1) Execução Orçamentária. Fonte para 2000 até 2002: TCU. Fonte de 2003 e 2004: SECAD/MEC

(2) Despesa Liquidada. Fonte: Tesouro Nacional

(3) Valores deflacionados pelo IGP-DI

## Cobertura Regional

Além da análise dos valores globais, é interessante olhar como a mobilização se distribui regionalmente. A tabela abaixo apresenta o número de alunos por estado em 2004, o número de analfabetos segundo o Censo de 2000 e a taxa de cobertura correspondente<sup>13</sup>. Esta taxa é denominada “bruta”, pois inclui no numerador todos os alunos do programa, enquanto que uma taxa “líquida” a ser eventualmente calculada exigiria uma estimativa do número de alunos no programa que já entram sabendo ler e escrever. A taxa de cobertura está provavelmente subestimada, tanto pelo denominador, que é uma estimativa conservadora do número de alunos, quanto pelo numerador, que, por se referir a um ano anterior a 2004, exagera um pouco o número de analfabetos.

O estado com a maior taxa de cobertura é o Amapá, seguido de Roraima e Piauí, mas a grande região com maior taxa de cobertura é a região Centro-Oeste. Os estados com menores taxas de cobertura são Santa Catarina, São Paulo e Rondônia, e a região com menor cobertura é a Sudeste.

Chama a atenção que justamente as regiões mais ricas (Sul e Sudeste) apresentam as menores taxas de cobertura. Esse dado pode ser interpretado de duas formas distintas. A interpretação mais imediata é que as maiores taxas de analfabetismo nas regiões mais pobres do País levou a que muito investimento fosse direcionado para o combate ao analfabetismo nessas regiões. Pode-se tam-

<sup>13</sup> O uso da Pnad de 2003, ao invés do Censo de 2001, pouco afeta a taxa de cobertura, com exceção da Região Norte, para a qual as áreas rurais não são incluídas na Pnad.

bém aventar a hipótese de que, nas regiões mais ricas e que congregam o maior número absoluto de analfabetos, o custo de oportunidade dos potenciais alunos é maior. Resumindo, os alunos das regiões mais ricas têm um menor incentivo para cursar AJA. A natureza descoordenada da mobilização também levou a que esse direcionamento fosse excessivo. Se essa interpretação é correta, os dados do Mapeamento exerceram a importante função de disseminar essa heterogeneidade, permitindo que os esforços sejam redirecionados futuramente de forma mais igualitária<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Este comentário parte do princípio de que, idealmente, todos os analfabetos deveriam ter a mesma probabilidade de serem atendidos, o que não necessariamente é verdade. Uma outra perspectiva poderia ser a de que o mais importante é atacar com mais vigor áreas onde a taxa de analfabetismo é mais alta, ou ainda que se deve buscar a igualdade entre regiões, mais do que a igualdade entre pessoas de diferentes regiões.

**Tabela 5: Taxa de cobertura**

<b>Estado</b>	<b>População Analfabeta 15 ou mais, (Censo 2000)</b>	<b>Alunos de Entidades que Alfabetizam</b>	<b>Taxa Bruta de Cobertura</b>
Rondônia	112 434	574	0,4%
Acre	80 917	3 589	3,5%
Amazonas	259 731	38 795	13,8%
Roraima	25 305	4 994	31,8%
Pará	626 031	47 852	4,3%
Amapá	33 863	4 271	78,2%
Tocantins	133 916	6 595	2,2%
<b>NORTE</b>	<b>1 272 197</b>	<b>106 670</b>	<b>8,1%</b>
Maranhão	961 821	135 343	8,3%
Piauí	550 940	157 160	29,1%
Ceará	1 233 116	122 751	10,7%
Rio Grande do Norte	454 028	48 170	11,2%
Paraíba	666 714	141 175	13,4%
Pernambuco	1 258 185	124 015	11,7%
Alagoas	584 734	49 225	13,0%
Sergipe	283 647	40 363	22,7%
Bahia	1 963 728	246 349	7,8%
<b>NORDESTE</b>	<b>7 956 913</b>	<b>1 064 551</b>	<b>12,0%</b>
Minas Gerais	1 469 480	27 902	8,8%
Espírito Santo	240 789	18 468	10,9%
Rio de Janeiro	670 319	41 374	6,2%
São Paulo	1 702 537	33 795	1,6%
<b>SUDESTE</b>	<b>4 083 126</b>	<b>121 539</b>	<b>5,6%</b>
Paraná	615 719	38 344	7,4%
Santa Catarina	226 273	1 361	0,6%
Rio Grande do Sul	473 378	34 054	7,2%
<b>SUL</b>	<b>1 315 370</b>	<b>73 759</b>	<b>6,2%</b>
Mato Grosso do Sul	155 524	42 910	27,6%
Mato Grosso	198 969	3 460	1,7%
Goiás	401 957	50 839	12,6%
Distrito Federal	79 188	5 984	5,9%
<b>CENTRO OESTE</b>	<b>835 637</b>	<b>103 193</b>	<b>12,2%</b>
<b>BRASIL</b>	<b>15 463 243</b>	<b>1 469 712</b>	<b>9,5%</b>

Outra interpretação é que existe um viés regional na propensão das entidades responderem o questionário. O resultado poderia ser uma consequência de, por algum motivo, entidades em regiões mais ricas terem menos disposição para preencher o questionário. Nesse caso, o que esses dados mostram é em que ponto o esforço futuro do Mapeamento deve ser alocado. Essa interpretação é perigosa na medida em que guiar o processo de amostragem pelos dados pode tender a enviesar esses dados. Antes de usá-la, seria necessário pensar com cuidado que motivos poderiam levar a esse viés de seleção.

## **A Natureza da Mobilização: Heterogeneidade e divisão do trabalho**

### **Concentração na AJA**

Um fato interessante a respeito das entidades que responderam ao Mapeamento é o alto grau de concentração das atividades e recursos de AJA nas mãos de poucas entidades. As Tabelas 6 e 7 mostram a distribuição de instituições (executoras) e alunos (atendidos por alfabetizadoras) por região.

Analisando-se primeiramente os dados totais, um fato que de imediato chama a atenção é que, enquanto aproximadamente 80% das entidades atendem menos de mil alunos, 78,4% dos alunos são atendidos por entidades que atendem a mais de dez mil alunos. Em particular, uma única dessas entidades com atuação em todo o território nacional (sendo, portanto, contada como 21 unidades por atuar em 21 estados) atende a quase 40% dos alunos contados no Mapeamento. Essa entidade é uma entidade sem fins lucrativos e executa projetos de alfabetização no Brasil inteiro. Entretanto, a presença dessa entidade não altera o *ranking* das grandes regiões com maior taxa de atendimento e tem pouco efeito sobre o *ranking* por estado. Sua atividade beneficia principalmente a Região Nordeste, respondendo por pouco mais da metade dos alunos lá atendidos.

De forma análoga ao que ocorreu na interpretação das taxas de cobertura, duas interpretações se oferecem para o fato observado. Uma interpretação é que existem importantes economias de escala em projetos de alfabetização, por exemplo, no custo dos cursos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores. À primeira vista, essa interpretação parece conflitar com a visão de que esses projetos devem idealmente ser delegados a entidades pequenas que, por seu reduzido tamanho, seriam capazes de prover serviços mais direcionados às necessidades específicas das populações locais. Por outro lado, dados de recursos (não reportados) indicam

Tabela 6: Entidades por grande região e número de alunos atendidos (\*)

Grande Região	0 a 60 alunos	60 a 300 alunos	300 a 1000 alunos	1000 a 3000 alunos	3000 a 10000 alunos	Mais de 10000 alunos	Total
NORTE	15 17,6%	32 37,6%	20 23,5%	12 14,1%	3 3,5%	3 3,5%	85 100,0%
NORDESTE	16 3,8%	86 20,3%	190 44,9%	84 19,9%	21 5,0%	26 6,1%	423 100,0%
SUDESTE	154 48,1%	105 32,8%	39 12,2%	13 4,1%	5 1,6%	4 1,3%	320 100,0%
SUL	18 27,7%	25 38,5%	11 16,9%	7 10,8%	2 3,1%	2 3,1%	65 100,0%
CENTRO-OESTE	9 18,4%	15 30,6%	12 24,5%	5 10,2%	4 8,2%	4 8,2%	49 100,0%
<b>BRASIL</b>	<b>212</b> <b>22,5%</b>	<b>263</b> <b>27,9%</b>	<b>272</b> <b>28,9%</b>	<b>121</b> <b>12,8%</b>	<b>35</b> <b>3,7%</b>	<b>39</b> <b>4,1%</b>	<b>942</b> <b>100,0%</b>

(\*) Entidades que atuam em diferentes Ufs são contadas como entidades diferentes, sendo o número de alunos usado para definir seu tamanho aquele que detém em cada UF

Tabela 7: Entidades que alfabetizam, por grande região e número de alunos atendidos (milhares)

Grande Região	0 a 60 alunos	60 a 300 alunos	300 a 1000 alunos	1000 a 3000 alunos	3000 a 10000 alunos	Mais de 10000 alunos	Total
NORTE	0,2 0,2%	3,1 2,9%	7,2 6,7%	15,3 14,3%	16,3 15,3%	64,6 60,6%	106,7 100,0%
NORDESTE	0,2 0,0%	6,6 0,6%	42,2 4,0%	51,1 4,8%	48,7 4,6%	915,6 86,0%	1064,6 100,0%
SUDESTE	4,0 3,3%	11,4 9,3%	18,0 14,8%	15,7 12,9%	15,6 12,8%	56,8 46,7%	121,5 100,0%
SUL	0,5 0,7%	2,8 3,8%	5,1 7,0%	9,7 13,1%	11,1 15,1%	44,4 60,3%	73,8 100,0%
CENTRO-OESTE	0,2 0,2%	1,9 1,8%	4,6 4,5%	8,0 7,8%	18,2 17,6%	70,4 68,2%	103,2 100,0%
<b>BRASIL</b>	<b>5,2</b> <b>0,4%</b>	<b>25,8</b> <b>1,8%</b>	<b>77,2</b> <b>5,3%</b>	<b>99,8</b> <b>6,8%</b>	<b>109,9</b> <b>7,5%</b>	<b>1151,9</b> <b>78,4%</b>	<b>1469,7</b> <b>100,0%</b>

que a concentração de recursos próprios é ainda maior que a de alunos, indicando que as grandes entidades reconhecem a necessidade de descentralizar a atuação, mas não o fazem mais por causa de custos de agência<sup>15</sup>.

As Tabelas 6 e 7 acima também mostram a abertura por região. O que chama mais atenção é que a Região Nordeste apresenta a maior concentração, com 86% dos alunos atendidos por instituições de mais de dez mil alunos, enquanto que a Região Sudeste apresenta um grau de concentração muito menor que as outras regiões. Um motivo é que, como apontado acima, a maior de todas as entidades concentra sua atuação no Nordeste.

## Natureza Jurídica das Entidades Alfabetizadoras

As entidades envolvidas no Mapeamento são de naturezas jurídicas distintas, incluindo entidades estatais das diversas esferas de governo, entidades empresariais e entidades sem fins lucrativos. A Tabela 8 abaixo apresenta a distribuição das instituições por grande região e natureza jurídica. O primeiro dado interessante de ser observado é que a grande maioria das entidades que responderam ao Mapeamento é composta por entidades municipais, isto é, principalmente prefeituras, respondendo por aproximadamente dois terços dos respondentes. Em segundo lugar surgem as sociedades sem fins lucrativos, respondendo por aproximadamente um quarto do total. Entidades federais e estaduais, bem como entidades empresariais, respondem pelo resto.

Mais interessante é observar como o esforço está dividido regionalmente. Enquanto nas Regiões Sul e Norte e, em menor medida, na Centro-Oeste, o número de entidades mantém aproximadamente as mesmas proporções que as observadas nacionalmente, as Regiões Nordeste e Sudeste apresentam perfis bastante diferenciados. Na Região Nordeste o número de entidades governamentais de nível municipal é mais proeminente, respondendo por mais de quatro quintos do total de entidades, enquanto que no Sudeste as entidades sem fins lucrativos têm uma participação muito maior do que na média nacional, respondendo por mais da metade do número de entidades envolvidas com AJA. Vale lembrar que, como os municípios são normalmente os executores da EJA-fundamental, a AJA beneficia, e pode se beneficiar, da participação desse nível de governo.

---

<sup>15</sup> Custos de agência são os custos incorridos por uma organização no controle e monitoramento quando diante de uma situação em que os diferentes níveis hierárquicos possuem objetivos e informações dessemelhantes.

Combinando essa observação com a menor taxa de cobertura, encontrada na Região Sudeste, pode-se inferir que a maior participação de entidades sem fins lucrativos no Sudeste é uma reação da sociedade civil à baixa prioridade dada pelos governos locais ao combate ao analfabetismo. Essa interpretação é reforçada pelo fato de que as entidades sem fins lucrativos estão localizadas predominantemente na Região Sudeste<sup>16</sup>.

Outro dado interessante é a distribuição de projetos executados por entidades empresariais. A maior parte dessas entidades (aproximadamente um quarto) tende a atuar na Região Sudeste, que é também a mais industrializada do País. Entretanto, o que mais chama a atenção é que elas tendem a ser mais importantes no Centro-Oeste, onde respondem por aproximadamente 13% das entidades que lá atuam.

A Tabela 9 mostra como o número de alunos é distribuído por cada grande região e de acordo com a natureza jurídica das entidades. A ordem de importância dos tipos de entidades nas diferentes regiões se altera dramaticamente quando se observa a questão sob essa perspectiva. As entidades sem fins lucrativos passam a responder pelo grosso do número de alunos, sendo então seguidas pelas entidades estaduais e municipais. Isso se explica pelo diferente porte dessas entidades. Cabe ressaltar, entretanto, que aproximadamente três quartos dos alunos de entidades sem fins lucrativos são atendidos por apenas uma dessas entidades, que concentra seus esforços maciçamente na Região Nordeste do País, onde responde por quase metade dos alunos de alfabetização, enquanto que na Região Sudeste atende a pouco mais de um quinto dos estudantes.

---

<sup>16</sup> Naturalmente, essa não é a única interpretação possível. Pode-se argumentar também que, por ser mais desenvolvida, a Região Sudeste conta com uma sociedade civil mais organizada, de forma que o poder local se vê desobrigado de atuar na AJA. Entretanto, nesse caso os municípios estariam agindo baseados numa percepção errônea, uma vez que as entidades sem fins lucrativos não são capazes de oferecer uma taxa de cobertura compatível com a da Região Nordeste.

**Tabela 8: Entidades por grande região e natureza jurídica**

Grande Região	Entidade Federal	Entidade Estadual	Entidade Municipal	Entidade Empresarial	Entidade Sem Fins Lucrativos	Total
NORTE	5 5,9%	6 7,1%	50 58,8%	4 4,7%	20 23,5%	85 100,0%
NORDESTE	4 0,9%	14 3,3%	353 83,5%	5 1,2%	47 11,1%	423 100,0%
SUDESTE	3 0,9%	13 4,1%	106 33,1%	9 2,8%	189 59,1%	320 100,0%
SUL	0 0,0%	3 4,6%	45 69,2%	2 3,1%	15 23,1%	65 100,0%
CENTRO-OESTE	2 4,1%	4 8,2%	23 46,9%	6 12,2%	14 28,6%	49 100,0%
<b>BRASIL</b>	<b>14</b> <b>1,5%</b>	<b>40</b> <b>4,2%</b>	<b>577</b> <b>61,3%</b>	<b>26</b> <b>2,8%</b>	<b>285</b> <b>30,3%</b>	<b>942</b> <b>100,0%</b>

(\*) Entidades que atuam em diferentes Ufs são contadas como entidades diferentes, sendo o número de alunos usado para definir seu tamanho aquele que detém em cada UF

**Tabela 9: Alunos Atendidos por entidade que alfabetizam por grande região e natureza jurídica (milhares)**

Grande Região	Entidade Federal	Entidade Estadual	Entidade Municipal	Entidade Empresarial	Entidade Sem Fins Lucrativos	Total
NORTE	3 552 3,3%	35 497 33,4%	21 258 20,0%	10 894 10,3%	35 059 33,0%	106 260 100,0%
NORDESTE	9 433 0,9%	237 904 22,3%	110 569 10,4%	950 0,1%	705 695 66,3%	1 064 551 100,0%
SUDESTE	2 346 1,9%	13 111 10,8%	31 561 26,0%	204 0,2%	74 317 61,1%	121 539 100,0%
SUL	0 0,0%	44 564 60,4%	11 835 16,0%	1 500 2,0%	15 860 21,5%	73 759 100,0%
CENTRO-OESTE	4 575 4,4%	65 041 62,8%	18 921 18,3%	1 631 1,6%	13 435 13,0%	103 603 100,0%
<b>BRASIL</b>	<b>19 906</b> <b>1,4%</b>	<b>396 117</b> <b>27,0%</b>	<b>194 144</b> <b>13,2%</b>	<b>15 179</b> <b>1,0%</b>	<b>844 366</b> <b>57,5%</b>	<b>1 469 712</b> <b>100,0%</b>



Esta diferença também pode ser responsável pelo menor número de entidades sem fins lucrativos atuando na Região Nordeste em comparação com a Região Sudeste. A confluência de entidades sem fins lucrativos de porte menor para o Sudeste faz com que as duas regiões acabem com uma proporção parecida de alunos atendidos por esse tipo de entidade.

Também é digno de nota a alteração da participação dos estados em relação aos municípios nas diferentes regiões. Enquanto nas Regiões Sul e Centro-Oeste a AJA é basicamente uma atividade exercida pelos estados, na Região Sudeste a participação dos municípios se torna mais importante. É importante ressaltar que a continuidade, sendo um dos objetivos do *Programa Brasil Alfabetizado*, beneficia e pode se beneficiar da participação dos municípios, que são os executores da EJA-fundamental. Um dado surpreendente é que a Região Nordeste, apesar de contar com proporcionalmente o maior número de municípios, responde por uma menor parcela dos alunos.

## Divisão do Trabalho: Funções exercidas pelos diferentes atores

O questionário do Mapeamento solicitava que as entidades, além de listarem os programas em que atuavam, listassem quais funções exerciam nos programas. As Tabelas 10, 11 e 12 abaixo apresentam os resultados de acordo com diferentes classificações. O primeiro fato que chama a atenção é que, apesar da heterogeneidade no tamanho e tipo de entidades que atuam em AJA, parece haver pouca divisão do trabalho entre elas, com a maior parte das atividades sendo realizadas pela maior parte das entidades. As não-alfabetizadoras parecem ser mais especializadas que as alfabetizadoras, apresentando proporções menores em todas as categorias. Por outro lado, as entidades participantes do Mapeamento, que eram parceiras do PBA, parecem ser menos especializadas que a média, com maior proporção destas em todas as atividades.

Os dados são interessantes, mas permitem pouca inferência sobre divisão do trabalho. Um fato que chama a atenção é que a alfabetização de jovens e adultos é uma atividade exercida por uma porcentagem alta de entidades muito pequenas e muito grandes, mas reduzida em entidades de porte médio. Também chama a atenção o fato de as instituições estaduais terem maior participação do que as municipais, sendo que os municípios são os principais executores da EJA-fundamental. Naturalmente, uma análise mais fina desses resultados exigiria saber quantos recursos as diferentes entidades alocam para as atividades, informação que não pode ser obtida do Mapeamento.

**Tabela 10: Funções realizadas pelas entidades por classificação**

	<b>Alfabetizadoras</b>	<b>Não- Alfabetizadoras</b>	<b>Parceiras do PBA</b>	<b>Total</b>
3.1 Planejamento, avaliação e administração	-	-	-	-
Planejamento e avaliação	91,6%	79,2%	93,3%	86,7%
Administração	83,3%	75,9%	94,2%	80,4%
3.2 Produção de materiais e desenvolvimento pedagógico	86,2%	69,6%	89,4%	79,6%
3.3 Formação de alfabetizadores/professores	85,6%	76,9%	94,2%	82,1%
3.4 Gestão local de programas/projetos	90,2%	83,5%	92,3%	87,5%
3.5 Apoio à alfabetização de alunos	-	-	-	-
Auxílio/apoio aos alunos	61,9%	57,0%	67,3%	59,9%
Fornecimento de materiais e recursos pedagógicos	87,1%	77,6%	93,3%	83,3%
Remuneração ou auxílio financeiros a alfabetizadores/professores	73,4%	59,9%	81,7%	68,0%
Remuneração ou auxílio a outros profissionais	75,1%	55,0%	76,9%	67,1%
Espaços físicos e manutenção (salas de aula, bibliotecas etc.)	81,3%	71,2%	85,6%	77,3%
3.6 Alfabetização de alunos	100,0%	0,0%	72,1%	60,1%
3.7 Outra(s) forma(s) não listada(s)	9,6%	8,0%	12,5%	8,9%

(\*) Entidades que atuam em diferentes UFs são contadas como entidades diferentes, sendo o número de alunos usado para definir seu tamanho o número de alunos que detém em cada UF onde atua.

**Tabela 11: Funções realizadas pelas entidades por natureza jurídica**

	Entidade Federal	Entidade Estadual	Entidade Municipal	Entidade Empresarial	Entidade Sem Fins Lucrativos
3.1 Planejamento, avaliação e administração	95,0%	100,0%	88,2%	92,3%	87,7%
Planejamento e avaliação	95,0%	100,0%	85,1%	92,3%	86,7%
Administração	95,0%	100,0%	82,3%	88,5%	67,9%
3.2 Produção de materiais e desenvolvimento pedagógico	90,0%	94,5%	76,7%	92,3%	83,3%
3.3 Formação de alfabetizadores/professores	80,0%	98,2%	81,3%	92,3%	81,8%
3.4 Gestão local de programas/projetos	90,0%	98,2%	87,3%	92,3%	85,5%
3.5 Apoio à alfabetização de alunos	-	-	-	-	-
Auxílio/apoio aos alunos	50,0%	52,7%	64,7%	65,4%	46,0%
Fornecimento de materiais e recursos pedagógicos	85,0%	96,4%	83,7%	76,9%	79,9%
Remuneração ou auxílio financeiro a alfabetizadores/professores	75,0%	89,1%	71,0%	61,5%	55,2%
Remuneração ou auxílio a outros profissionais	85,0%	65,5%	67,1%	61,5%	66,4%
Espaços físicos e manutenção (salas de aula, bibliotecas etc.)	45,0%	74,5%	80,3%	57,7%	73,1%
3.6 Alfabetização de alunos	80,0%	61,8%	49,8%	69,2%	85,5%
3.7 Outra(s) forma(s) não listada(s)	5,0%	14,5%	7,4%	15,4%	11,4%

(\*) Entidades que atuam em diferentes UFs são contadas como entidades diferentes, sendo o número de alunos usado para definir seu tamanho o número de alunos que detém em cada UF onde atua.

Tabela 12: Funções realizadas pelas entidades por tamanho

	0 a 60 alunos	60 a 300 alunos	300 a 1000 alunos	1000 a 3000 alunos	3000 a 10000 alunos	Mais de 10000 alunos
3.1 Planejamento, avaliação e administração	-	-	-	-	-	-
Planejamento e avaliação	91,5%	91,6%	88,4%	91,6%	90,0%	100,0%
Administração	65,1%	85,4%	85,1%	92,4%	93,3%	100,0%
3.2 Produção de materiais e desenvolvimento pedagógico	88,7%	85,4%	78,4%	87,4%	93,3%	93,1%
3.3 Formação de alfabetizadores/ professores	81,6%	85,8%	86,2%	93,3%	96,7%	100,0%
3.4 Gestão local de programas/ projetos	89,2%	89,3%	92,5%	94,1%	86,7%	100,0%
3.5 Apoio à alfabetização de alunos	-	-	-	-	-	-
Auxílio/apoio aos alunos	51,4%	68,6%	67,9%	72,3%	56,7%	55,2%
Fornecimento de materiais e recursos pedagógicos	87,7%	85,8%	89,6%	91,6%	73,3%	89,7%
Remuneração ou auxílio financeiro a alfabetizadores/professores	54,7%	75,1%	74,3%	82,4%	76,7%	89,7%
Remuneração ou auxílio a outros profissionais	70,8%	70,1%	75,0%	76,5%	66,7%	75,9%
Espaços físicos e manutenção (salas de aula, bibliotecas etc.)	87,3%	84,3%	83,6%	80,7%	53,3%	55,2%
3.6 Alfabetização de alunos	81,6%	68,6%	52,6%	53,8%	60,0%	82,8%
3.7 Outra(s) forma(s) não listada(s)	10,4%	11,9%	9,7%	16,0%	6,7%	17,2%

(\*) Entidades que atuam em diferentes UF's são contadas como entidades diferentes, sendo o número de alunos usado para definir seu tamanho o número de alunos que detém em cada UF onde atua.

## Impacto da Mobilização sobre o Analfabetismo

Um dos objetivos da avaliação de mobilização é, além de avaliar o ritmo com o qual o programa vem sendo implementado, se esse ritmo é adequado e se pode ser sustentado no futuro. Essa parte da avaliação foi feita com base em um modelo de projeção descrito em anexo.

A análise que se segue parte do reconhecimento de que a redução da taxa de analfabetismo pode se dar tanto por fatores demográficos quanto através de políti-

cas específicas. Do ponto de vista demográfico, a taxa de analfabetismo tende a ser reduzida ao longo tempo, pois gerações mais novas são mais alfabetizadas que as gerações mais velhas. Além disso, a redução da taxa de analfabetismo pode ser acelerada através de ações e mobilizações de alfabetização de adultos.

Entretanto, para que essa avaliação seja feita, o modelo deve levar em conta a eficiência do programa. Por um lado, nem todos os beneficiários do programa são analfabetos, de modo que a oferta de curso de alfabetização para essas pessoas não tem impacto sobre a taxa de analfabetismo. Por outro lado, nem todos os beneficiários do programa de fato se beneficiam dele, aprendendo a ler e a escrever. Muitos se inscrevem no curso, mas não freqüentam, outros freqüentam, mas não adquirem a capacidade de ler e escrever. Por fim, existe uma parcela que freqüenta, adquire a capacidade de ler e escrever, mas perde as habilidades adquiridas em pouco tempo.

O grau de ineficiência dos programas de alfabetização em geral<sup>17</sup> é mostrado nos dados da Pnad de diferentes anos, segundo os quais aproximadamente 60% dos entrevistados cujo último curso foi o de alfabetização se declaram analfabetos<sup>18</sup>. Esse número varia pouco ao longo dos anos. Se considerarmos que parte das pessoas que passam por esses programas já entrou neles alfabetizada,, a taxa de jovens e adultos alfabetizados por esse tipo de mobilização tem sido historicamente ainda mais baixa. Conforme está mais detalhadamente explicado no segundo item do Anexo, as simulações serão realizadas sob a hipótese de que 25% dos alunos dos cursos de alfabetização aprendem a ler e a escrever. Essa taxa é otimista se comparada com o fato típico levantado por Abadzi (2003) para os programas realizados nas décadas de 1960 e 1970, nos quais metade dos alunos não completava os cursos, metade dos que completavam não passava nos exames finais e metade dos que passavam nesses exames não conseguia mais ler nem escrever depois de poucos anos, sugerindo que apenas 12,5% dos alunos analfabetos aprenderiam a ler e a escrever.

Foram realizadas ao todo seis projeções. O primeiro grupo de três projeções partiu da hipótese de que o volume de recursos como proporção do PIB seria mantido ao longo do tempo. Isso implica que, à medida que a população de analfabetos for gradativamente reduzida, a taxa de cobertura vai aumentar. A hipótese é que a

<sup>17</sup> A alfabetização foi incentivada não apenas pelo Brasil Alfabetizado, mas também por diversos outros programas, como o Mobral. Seria positivo tratar da eficiência de cada um deles em separado, porém o dado da Pnad se refere a todos os programas de alfabetização conjuntamente.

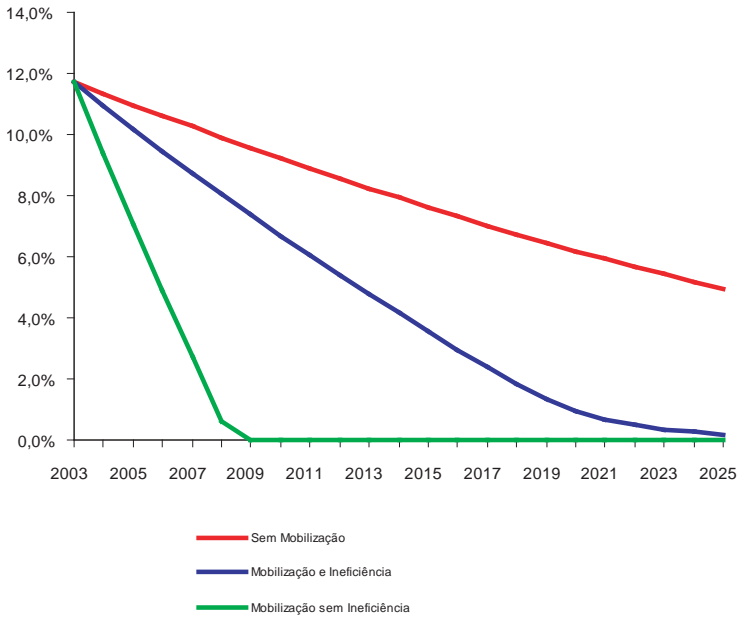
<sup>18</sup> É importante ressaltar que, segundo pedagogos, fazer AJA leva a pessoa a descobrir que não sabe ler e escrever. Assim, alguns indivíduos que se consideravam alfabetizados podem, após fazer um curso de AJA, mudar de opinião. Dessa forma, o número de pessoas que não sabem ler e escrever e não fizeram AJA na Pnad está subestimado, e cursar AJA revela um número maior. Conclusão: a variação do número de pessoas que não sabem ler e escrever é subestimada pela Pnad.

sociedade, a partir do momento em que se compromete em destinar uma fração de sua produção anual para programas de AJA, se comprometeria em manter essa proporção no futuro. O segundo grupo de simulações parte do princípio de que o objetivo da mobilização seria manter, anualmente e de forma constante, uma determinada taxa de cobertura, de modo que, à medida que o número de analfabetos fosse sendo reduzido, também se reduziria o montante de recursos mobilizados.

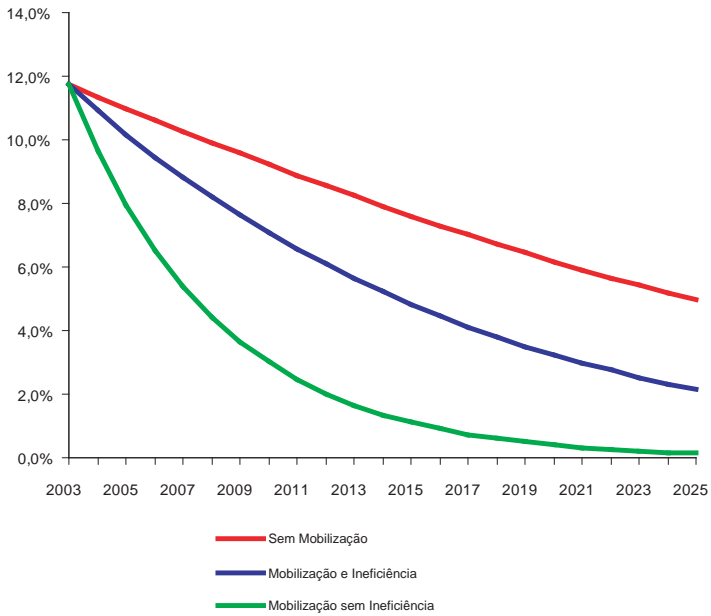
O Gráfico 1 apresenta as simulações do primeiro grupo. A linha de cima representa a trajetória da taxa de analfabetismo sob a hipótese de que o programa não é capaz de alfabetizar ninguém. O decréscimo da taxa de analfabetismo se dá unicamente pela morte de gerações mais velhas nas quais as taxas de analfabetismo são mais altas e a reposição dessas por gerações mais novas com menor taxa de analfabetismo. A linha de baixo representa o programa mais eficiente possível dado um custo fixo por aluno, no qual todos os alunos entram analfabetos e saem alfabetizados. A linha do meio apresenta o resultado com os parâmetros de eficiência do modelo calibrados como descrito no segundo item do Anexo. Como se pode notar, ela está bem distante da linha de baixo, a mais otimista de todas, e isso se deve somente às ineficiências do programa. Além disso, mesmo para a parametrização apresentada, esse modelo apresenta um resultado otimista. O motivo é que seria de esperar que certos grupos da população fossem mais facilmente alcançáveis por programas de alfabetização por viverem em áreas urbanas, por questões de idade etc., enquanto que outros grupos, como moradores de áreas rurais, populações mais idosas ou pessoas com necessidades especiais, exigiriam atenção e esforços mais concentrados. Os grupos da população mais facilmente atingíveis seriam alfabetizados primeiro, de modo que o custo por aluno da alfabetização tenderia a se tornar maior com o tempo. Isso se traduziria em uma queda menos acentuada da taxa de analfabetismo. No limite, a curva do meio poderia se aproximar muito da curva de cima. O Gráfico 2 apresenta, conforme seria de esperar, uma redução muito mais lenta da taxa de analfabetismo em todos os cenários, mas, para além disso, os resultados são qualitativamente os mesmos.

Provavelmente, a principal informação que esses gráficos apresentam é a incerteza sobre os efeitos e, logo, sobre a sustentabilidade de projetos de alfabetização na ausência de pesquisas mais aprofundadas a respeito da eficiência desses programas e das medidas que podem ser tomadas para alterá-la, caso isso se faça necessário. Caso a eficiência desses programas esteja colocando a trajetória do analfabetismo próxima da linha de cima, é de esperar que a resistência aos esforços existentes se aprofunde e o pouco ganho existente seja abortado. Por outro lado, se for possível demonstrar que a trajetória inferior é a mais provável, não haverá motivos para resistência a um programa tão barato e com resultados tão substanciais num prazo tão curto.

**Gráfico 1: Razão recursos/PIB constante**



**Gráfico 2: Taxa de Cobertura Constante**



## Conclusões

A análise dos dados do Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos aponta para uma importante mobilização de recursos por parte da sociedade com vistas à Alfabetização de Jovens e Adultos, atendendo a uma quantidade substancial de alunos. Essa mobilização é facilitada pelo fato de que o custo por aluno de um curso de alfabetização é bastante baixo, de forma que, com uma quantidade relativamente modesta de recursos, é possível atender a uma quantidade grande de alunos. O governo federal, que desde o início da presente administração tem mostrado grande interesse pela questão do analfabetismo de jovens e adultos, está especialmente empenhado nessa mobilização, aumentando a quantidade de recursos alocados para essas atividades e respondendo por algo entre um e dois terços do total de recursos mobilizados.

Em termos de distribuição regional, esses recursos parecem estar alocados de forma desproporcional nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do País, em detrimento das Regiões Sul e Sudeste. Esse resultado parece contra-intuitivo na medida em que essas duas são exatamente as regiões mais ricas e com menor taxa de analfabetismo do País, mas, aparentemente, esse fato trabalhou contra elas no sentido de atrapalhar a mobilização de recursos. Além disso, um fato importante da mobilização é que ela é muito concentrada em poucas entidades gigantes, algumas delas com presença nacional e prioridades regionais claras. Esse fato faz com que decisões estratégicas dessas instituições enviem a mobilização em sentidos que podem ou não ser os mais adequados para os fins desejados.

Entretanto, não é possível realizar uma projeção confiável do impacto dessa mobilização sobre taxas de analfabetismo no futuro. O motivo é que essas projeções dependem, fundamentalmente, de um conhecimento detalhado da eficiência dos projetos de alfabetização existentes, bem como de características da população atendida, que pode vir a dar informações a respeito de retornos decrescentes ao longo do tempo. Na ausência dessas informações, a sustentabilidade da mobilização fica sujeita a julgamentos subjetivos realizados pelos diferentes atores que, se no momento é favorável à execução de projetos de alfabetização, pode vir a mudar no médio prazo como resposta à lentidão da obtenção de resultados discerníveis.



## Referências:

- ABADZI, Helen. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, D.C.: Operations Evaluation Department, The World Bank, 2003.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai-ago, 2000, p.108-130.
- ARROW. Keneth, *Social Choice and Individual Values* 1951. 2 ed., 1963.

# Anexos

## Questionário do Mapeamento

O Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos é um cadastro criado pela Secad/MEC que visava incluir todas as entidades envolvidas em projetos de AJA no País. A coleta foi feita em parceria com as secretarias estaduais de Educação dos diferentes estados, e cada estado contava com um agente de coleta contratado pela Secad. A coleta foi realizada por meio eletrônico ou em papel, e depois transferida pelos agentes para o sistema *on-line*. A idéia era que os agentes de coleta atuassem numa primeira fase para mobilizar as entidades no sentido de estimulá-las a participarem e que, com o tempo, o Mapeamento ganhasse um *momentum* próprio. Para estimular a participação, uma campanha de mídia acompanhou o processo de coleta dos dados. O Mapeamento consistia de duas fases: uma primeira a respeito das instituições envolvidas em AJA e outra que visava obter informações mais detalhadas sobre as turmas de alfabetização. Até o momento, apenas a primeira fase foi realizada, originando os dados analisados neste capítulo. O questionário *on-line* está disponível continuamente, de modo que a atualização é permanente. Os dados utilizados neste texto foram coletados até julho de 2005 e se referem às atividades de alfabetização realizadas em 2004.

O questionário convida as entidades a declararem se forneceram recursos para alfabetização ou se estiveram diretamente envolvidas em projetos de alfabetização. Neste segundo caso, pede-se que as entidades informem em que projetos e municípios atuaram e, para cada projeto, quantos alunos foram atendidos, que funções exerceram, com que parceiros trabalharam, quantos recursos receberam ou transferiram de ou para outros parceiros. Idealmente, esse banco de dados forneceria ao pesquisador/avaliador uma base relacional de dados que permitiria a análise de todas as ligações existentes na atividade, bem como a direção e tamanho dos fluxos de recursos. Entretanto, a base de dados ainda apresenta uma série de problemas que fazem com que análises mais detalhadas sejam pouco confiáveis. Por isso, a análise neste texto se limitou a dados mais agregados, de número de alunos atendidos e instituições atuantes, sendo que os dados de recursos foram utilizados apenas para construir uma estimativa não muito precisa do custo médio por aluno de programas de AJA.

Uma característica dos dados analisados abaixo é que o Mapeamento pediu para instituições que atuavam em UFs diferentes que preenchessem um questionário separado para cada UF, aparecendo, assim, como instituições diferentes. Essa prática pode ter levado a algum grau de dupla contagem/viés em estimativas que envolveram o número de instituições, mas esse fator não tem qualquer efeito sobre

números de alunos. Na maior parte das tabelas, preferiu-se manter essa convenção, adotando-se uma interpretação de que as unidades estaduais das entidades funcionam como entidades diferentes. Essa interpretação não é sempre válida, de forma que os resultados devem ser interpretados com cuidado.

## O Modelo de Projeção

O modelo toma uma posição simplificada sobre todas essas questões. A justificativa para as simplificações apresentadas é que, por um lado, os dados não permitem parametrizar um modelo com maior grau de sofisticação, e, por outro lado, o seu objetivo é mais dar uma noção da ordem de grandeza do esforço necessário e possível do que realizar projeções precisas.

O modelo trabalha a partir de um conjunto de equações que determinam o número de analfabetos em cada coorte a partir de um contingente inicial. Estas equações são dadas por:

$$\text{Analfabetos de idade } i+1 = S_i \times \text{Analfabetos de idade } i \times (1 - p_t, q)$$

onde  $S_i$  é a fração de analfabetos de idade  $i$  que sobrevivem à idade  $i+1$ ,  $p_t$  é a probabilidade de um analfabeto ser incluído em um programa de alfabetização no ano  $t$  (a taxa de cobertura líquida) e  $q$  é a probabilidade de um analfabeto incluído em um curso de alfabetização aprender a ler e a escrever. A variável  $p_t$  rege o alcance da mobilização e  $q$  a sua eficiência. O total de recursos gastos na mobilização é dado por:

$$\text{Recursos no ano } t = \text{custo por analfabeto} \times \text{Analfabetos no ano } t \times p_t \times (1 / (1-h))$$

onde  $h$  é a proporção de pessoas alfabetizadas atendidas por programas de alfabetização. A equação acima permite, dados os parâmetros de eficiência custo por analfabeto e  $h$ , tanto encontrar o volume de recursos gastos para dadas taxas de cobertura líquida  $p_t$  quanto encontrar a taxa de cobertura líquida compatível com um determinado nível de recursos<sup>19</sup>.

A parametrização do modelo foi realizada da seguinte forma: as taxas de sobrevivência para idades de 15 a 80 anos foram retiradas das Tabelas de Mortalidade colocadas à disposição em meio eletrônico pelo IBGE. As taxas de sobrevivência para idades acima de 80 anos foram projetadas a partir de uma aproximação polinomial das taxas de sobrevivência disponíveis. O contingente inicial de analfa-

<sup>19</sup> Naturalmente  $p_t$  tem de ser menor do que 1, de modo que, se o volume de recursos sugerir um  $p_t$  maior que 1, o modelo trabalha com  $p_t=1$ .

betos para cada faixa etária foi retirado da Pnad de 2003. A proporção de alfabetizados nos cursos de alfabetização foi estimada a partir da proporção de alunos com mais de dois anos de escolaridade nos cursos atendidos pelo Brasil Alfabetizado. Ainda que não seja verdade que todos os alunos com mais de dois anos de estudo saibam ler, também é verdade que parte dos alunos com menos de dois anos possam saber ler e escrever, de forma que essa estimativa não deve estar muito enviesada. Combinando-se a taxa de 20% de alunos alfabetizados com o dado obtido da Pnad, segundo o qual 60% das pessoas que informam ter feito cursos de alfabetização se declaram analfabetas, calculou-se a probabilidade de 25% de os alunos analfabetos do Programa aprenderem a ler e a escrever. Os dados globais de população e PIB foram calculados respectivamente a partir das projeções do IBGE e de uma extrapolação a partir do PIB de 2005, acrescentando-se uma taxa de crescimento de 2,5% ao ano, seguindo a tendência observada desde a década de 1990.

Os dados iniciais de cobertura líquida e de recursos aplicados foram os dados globais calculados a partir das extrapolações realizadas na seção um acima. Em um conjunto de simulações, a relação gastos/PIB foi mantida constante e, em outro conjunto, a taxa de cobertura líquida foi mantida constante.

# Avaliação de Processo: a gestão do Programa Brasil Alfabetizado<sup>1</sup>

Gabriel Ulyssea  
João Pedro Azevedo<sup>2</sup>  
Isabel F. Schwartzman<sup>3</sup>

O *Programa Brasil Alfabetizado* foi lançado pelo governo federal em 2003, tendo como principal objetivo promover a alfabetização dos jovens e adultos. Em seus três primeiros anos de funcionamento, o Programa atendeu a cerca de 5,3 milhões de alunos, o que representa aproximadamente 36% da população de jovens e adultos analfabetos existente no Brasil em 2005 (dados da Pnad)<sup>4</sup>. Em 2003, participaram, recebendo recursos diretos do Programa, 188 entidades, número que quase triplicou no ano seguinte, alcançando 382 entidade, em 2005 este número passou para 642. Trata-se, portanto, de um Programa de grande porte, tanto em termos do número de alunos atendidos quanto de entidades recebendo recursos diretos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

<sup>1</sup> Os autores agradecem à equipe responsável por esta publicação pelos comentários valiosos e a toda a equipe envolvida na gestão do *Programa Brasil Alfabetizado* na Secad/MEC pelas entrevistas concedidas e as informações utilizadas neste documento.

<sup>2</sup> Equipe da Diretoria de Estudos Macroeconômicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

<sup>3</sup> Consultora da Diretoria de Avaliação e Estudos Educacionais (DAIE/SECAD/MEC)

<sup>4</sup> É importante destacar que o *Programa Brasil Alfabetizado* não impõe aos seus parceiros nenhum critério de seleção de beneficiários, dessa forma é possível que sejam atendidos pelo Programa indivíduos que já saibam ler escrever um bilhete simples no momento que iniciam o curso.

Apesar do substancial esforço, o número de jovens e adultos analfabetos vem apresentado uma redução excessivamente gradual nos últimos 14 anos: de 1990 a 2003 ele caiu a uma taxa de 1% ao ano, saindo de um total de mais de 17 milhões em 1990 e chegando a cerca de 14,8 milhões em 2003 (PERO; AZEVEDO; CRUZ, 2005). De 2003 a 2005 o quadro é ainda mais desanimador, pois, mesmo com o atendimento de aproximadamente 10% da população-alvo entre 2003 e 2005, o número de analfabetos manteve uma taxa de redução inferior a 0,5%, chegando a 14,6 milhões em 2005.

Estes números parecem sugerir que o *Programa Brasil Alfabetizado* apresenta um baixo grau de efetividade no que diz respeito ao objetivo de reduzir o número de jovens e adultos analfabetos. Entretanto, dada a inexistência, até o momento, dos resultados da avaliação de eficácia do Programa, em particular de mensurações objetivas de seu valor adicionado, não é possível fazer qualquer afirmativa em relação ao seu grau de efetividade e impacto. Vale notar que o Plano de Avaliação do Brasil Alfabetizado (AZEVEDO, *et al*, 2006) contempla esta avaliação, Plano, aliás, que se encontra em andamento. Mais ainda: mesmo que um eventual estudo de avaliação do impacto do Programa apresentasse indícios de uma baixa efetividade, não seria possível distinguir se esse resultado seria consequência do fato de o Programa ser inadequado ou em virtude de falhas em sua implementação. Essa distinção é fundamental do ponto de vista da formulação de políticas, pois se, de fato, o Programa é inadequado, então é necessário substituí-lo por outro com um melhor desenho. Por outro lado, se o problema reside na implementação do Programa, então talvez seja possível torná-lo mais efetivo apenas por meio de correções em sua gestão.

A importância desta questão não se restringe aos programas de alfabetização de jovens e adultos, pois a literatura de avaliação de maneira geral – em particular nas ciências biomédicas e em outras áreas das ciências sociais – tem crescentemente destacado a importância das avaliações de processo na avaliação de diferentes tipos de programas. O argumento central dessa literatura é que a avaliação não deve se restringir a uma abordagem do tipo “caixa-preta” (*black box approach*), em que apenas se avaliam os impactos finais do programa sem considerar a forma como ele foi implementado. Ao contrário, é preciso analisar o processo de implementação e gestão do programa em suas diferentes etapas, de forma que seja possível identificar eventuais falhas (McLAUGHLIN, 1987; HARACHI *et al*, 1999).

No caso específico do *Programa Brasil Alfabetizado*, uma primeira questão deve ser levada em conta neste tipo de análise: as atividades-fim do Programa não são executadas pela equipe central responsável pela gestão central. Ao contrário,

a Secad delega às entidades parceiras a execução destas atividades, oferecendo em troca recursos financeiros. Em outras palavras, o Programa está calcado em um sistema de distribuição direcionada de recursos mediante a prestação de uma série de contrapartidas por parte das entidades parceiras. A relação entre a Secad e as entidades se dá por meio de convênios e acordos (declarações de compromisso) que são estabelecidos dentro de um marco institucional definido a cada ano por resoluções elaboradas pela Secad. Entre os diversos fatores relativos ao desenho do Programa, estas Resoluções definem quatro aspectos centrais para o seu funcionamento: (i) definição dos critérios de seleção dos parceiros, (ii) determinação das contrapartidas e das penalidades no caso do não-cumprimento, (iii) definição dos critérios de distribuição dos recursos, e (iv) o desenho do sistema de informações do Programa.

De forma geral, essas resoluções definem dois tipos de contrapartidas que devem ser cumpridas pelas entidades: aquelas associadas às atividades-fim do Programa, tais como a formação inicial e continuada de alfabetizadores e as ações de alfabetização, e aquelas associadas às atividades intermediárias, tais como o fornecimento de informações sobre alfabetizadores, alfabetizandos e turmas, e a prestação de contas da execução do Programa. Além disso, nas Resoluções também estão definidas as atividades intermediárias que cabem à gestão central, sendo as principais delas as atividades de verificação e auditoria das informações fornecidas pelas entidades e o monitoramento e avaliação da implementação das atividades-fim do Programa.

Diante disto, uma primeira questão fundamental que se coloca é determinar se os serviços contratados junto às entidades parceiras (as atividades-fim) estão sendo de fato executados. Em caso positivo, resta ainda determinar o grau de aderência entre o que foi contratado e o que está sendo executado na prática, ou seja, é preciso avaliar se os serviços de alfabetização estão sendo executados de acordo com os termos definidos pela Secad. Embora fundamental, a análise do grau de aderência do Programa não é uma questão trivial, pois não há como abordá-la com os dados hoje disponíveis, sendo necessária a realização de uma pesquisa de campo.

Apesar disso, no que concerne às atividades intermediárias do Programa, as informações hoje disponíveis permitem realizar uma avaliação da implementação e do grau de aderência entre o que estava previsto no desenho e o que ocorreu de fato. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é fazer uma avaliação do processo de implementação e da gestão do *Programa Brasil Alfabetizado*. A análise se concentra em dois aspectos fundamentais: (i) na avaliação do desenho do Programa e de seus



possíveis impactos sobre o seu grau de efetividade e (ii) na avaliação da execução do Programa, em particular do grau de aderência entre o que consta no desenho e o que de fato foi realizado.

No primeiro caso, são utilizadas as resoluções que determinaram o desenho e o funcionamento do Programa de 2003 a 2005, além do registro dos convênios já firmados entre a Secad e as entidades parceiras. No segundo caso, utiliza-se o sistema de informações do Programa, que conta com um cadastro administrativo que, a despeito de suas limitações, é capaz de fornecer um volume substancial de informações. A análise da implementação do Programa se limita aos seus três primeiros anos de funcionamento, pois até o momento da elaboração deste artigo apenas as Resoluções de 2003, 2004 e 2005 haviam sido publicadas e o processo de seleção dos parceiros havia apenas começado. Portanto, o Programa ainda não havia iniciado suas atividades plenamente, de forma que somente foi possível incluir uma análise de seu desenho e as perspectivas para o seu funcionamento.

O restante do artigo está estruturado da seguinte forma. Na segunda seção será feita uma análise descritiva do Programa, contemplando sua evolução ao longo dos três últimos anos. A terceira seção apresentará o arcabouço analítico utilizado na avaliação do Programa. Na quarta, será feita uma avaliação do desenho do Programa e, na quinta seção, haverá uma avaliação de sua implementação nos anos de 2003, 2004 e 2005. Finalmente, a sexta seção apresentará as perspectivas futuras do Programa com base nas inovações que constam no desenho definido nas Resoluções de 2005.

## **Análise Descritiva do Programa Brasil Alfabetizado**

O *Programa Brasil Alfabetizado* constitui, essencialmente, um sistema de distribuição direcionada de recursos mediante o estabelecimento de convênios e acordos com as entidades parceiras. Estes convênios e acordos são firmados dentro do marco institucional do Programa, que é definido a cada ano por Resoluções que são responsáveis por determinar seu desenho e a forma de seu funcionamento naquele ano específico.

Dentre os principais aspectos contemplados nestas Resoluções, podemos destacar quatro que são de fundamental importância para a gestão do Programa: (i) definição dos critérios de seleção das entidades parceiras; (ii) determinação das contrapartidas que devem ser atendidas pelas entidades e as penalidades cabíveis no caso do não cumprimento das mesmas; (iii) definição dos critérios de distribuição

dos recursos concedidos às entidades; e (iv) o desenho do sistema de informações do Programa. Devido à sua importância, estes quatro aspectos são discutidos em mais detalhes nas subseções seguintes.

## Seleção de parceiros

O critério de seleção de parceiros do Programa sofreu significativas mudanças ao longo de seus três primeiros anos de existência. Em 2003, uma mesma Resolução regulamentava a participação de estados, municípios, entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de ensino superior, ONGs e Oscips. Embora não houvesse um critério de seleção explícito na Resolução, foram priorizados os projetos que previam o atendimento da Região Nordeste ou de municípios que apresentavam um baixo IDH. Portanto, os critérios (implícitos) de seleção de parceiros estavam relacionados ao baixo desenvolvimento das áreas a serem atendidas e não a questões relativas à distribuição geográfica do Programa.

Em 2004, houve uma mudança significativa no processo de seleção dos parceiros, que se traduz na publicação de duas resoluções distintas: uma para estados, Distrito Federal e municípios e outra para as organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior. A partir dessa separação, foi determinado que estados e municípios deveriam receber transferências diretas de recursos financeiros, “sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congêneres” (FNDE, 2005).<sup>5</sup> Além disso, a Resolução para estados e municípios passaria a ser publicada antes da resolução para os demais parceiros, os quais só teriam acesso aos recursos depois de definido o aporte a ser realizado para os entes federados.

Como consequência dessas mudanças, ocorreu uma inversão na participação de estados e municípios e demais entidades no total de beneficiários do Programa. Em 2003, 60% dos alunos estavam concentrados em ONGs e instituições de ensino superior (IES), enquanto que estados e municípios correspondiam a aproximadamente 40% dos beneficiários. Em 2004 esta relação se inverteu: estados e municípios passaram a responder por 52% dos alunos, enquanto que entidades da sociedade civil organizada reduziram sua participação para 48% dos beneficiários do Programa. Já em 2005, estados e municípios passaram a responder por 56% dos alunos, enquanto as entidades da sociedade civil responderam por 44%.

<sup>5</sup> A opção pela transferência direta no caso de estados e municípios advém da compreensão de que estes entes, por serem responsáveis pelas redes formais de ensino, também têm responsabilidade pela prestação do serviço de alfabetização à população e, portanto, devem ter acesso direto aos recursos.

À semelhança de 2003, a Resolução de 2004 não apresentava qualquer consideração acerca da distribuição geográfica do Programa como um parâmetro explícito na seleção dos parceiros. Entretanto, esperava-se que ocorresse uma distribuição espacial mais equilibrada dos beneficiários do Programa como uma consequência natural da priorização da participação de estados e municípios, pois a atuação de algumas ONGs de grande porte era muito concentrada em determinadas regiões do País. Além disso, esta mudança baseava-se em uma estratégia de ampliar a cobertura geográfica do Programa, buscando uma universalização da participação por parte dos entes federados, em particular dos municípios.

Com efeito, entre 2003 e 2004 ocorreu também uma mudança importante na distribuição geográfica do Programa que se tornou mais equilibrada. A participação da Região Nordeste caiu de 71,85% para 41,3%, enquanto que todas as demais regiões aumentaram sua participação no número de beneficiários atendidos. Os fatos que mais chamam a atenção dizem respeito à Região Sul, que dobrou sua participação (ainda que esta se mantenha muito pequena, apenas 5,8% dos beneficiários), e à Região Centro-Oeste que ampliou sua participação de 8% para 29,4%.

Embora já presente de forma incipiente nas resoluções de 2004, a questão da focalização espacial<sup>6</sup> ganhou um papel fundamental no processo de seleção de estados e municípios em 2005, ano em que foi incorporado um critério baseado em indicadores de fragilidade educacional tanto municipal quanto estadual (Ifeja) (para mais detalhes sobre essa metodologia ver Anexo A3). A partir desse indicador, a Secad introduziu uma metodologia de cálculo de tetos municipais para o total de vagas que poderiam ser pleiteadas por secretarias municipais e estaduais no âmbito do *Programa Brasil Alfabetizado*. A metodologia foi determinada de forma que municípios que apresentam uma maior fragilidade relativa (dentro de cada estado) sejam priorizados.<sup>7</sup> O objetivo desta inovação é elevar o grau de focalização do Programa, de forma a compensar, por exemplo, eventuais problemas existentes no processo de seleção dos beneficiários. Além disso, espera-se que o sistema de tetos incentive a participação de municípios de pequeno porte, o quais passam a ter acesso a um determinado volume de recursos correspondente ao quantitativo apresentado em seu projeto de alfabetização. Assim, esses municípios têm a possibilidade de melhor se planejarem, uma vez que passam a contar com um critério objetivo que sinaliza um número máximo de vagas disponíveis no seu território<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> A Resolução de 2004 faz menção à priorização de projetos que atendam municípios que apresentem tanto uma elevada taxa de analfabetismo quanto um alto número de analfabetos.

<sup>7</sup> Esta metodologia foi elaborada no âmbito da avaliação do *Programa Brasil Alfabetizado*. Para uma discussão detalhada, ver Azevedo e Ulyssea (2005).

<sup>8</sup> Vale notar que estas vagas deverão ser compartilhadas com todas as entidades parceiras do Programa que atuam numa mesma localidade.

## Contrapartidas e o Regime de Desembolso de Recursos

Tanto na Resolução de 2003 quanto nas Resoluções de 2004 e 2005 há um grande número de contrapartidas e exigências que devem ser cumpridas pelas entidades parceiras. Estas contrapartidas estão essencialmente relacionadas ao fornecimento de informações por parte das entidades e, em menor medida, a aspectos relacionados aos parâmetros de qualidade estabelecidos pela Secad ou à definição dos serviços que a Secretaria deseja contratar.

No que diz respeito ao segundo grupo, é possível observar um avanço nas resoluções a partir de 2004, em especial no que diz respeito a um maior detalhamento do serviço de alfabetização que se deseja acordar com os parceiros. A Resolução de 2003 não especificava a carga horária dos cursos de alfabetização e era pouco detalhada com relação às informações que deveriam constar no Plano de Trabalho das entidades. Já as Resoluções de 2004 e 2005 tratavam tais questões com mais rigor, especificando cargas horárias mínima e máxima para o curso de alfabetização, e evidenciando uma maior preocupação com questões importantes que não eram mencionadas na Resolução do ano anterior, a saber: estabelecimento de um limite ou, mais adequadamente, de valores de referência para o que seria um número aceitável de evasões e substituições de alunos e alfabetizadores (exclusivo a 2004); a questão da articulação com os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da mobilização dos próprios alfabetizadores; e a inclusão da focalização espacial nos critérios para a seleção de projetos de alfabetização.

Além dos parâmetros definidos nas resoluções, em 2004 foi incluído um anexo contendo um formulário para a formatação do convênio e um plano de trabalho, ambos requisitos obrigatórios. O objetivo era homogeneizar a qualidade dos projetos, o volume e a qualidade das informações fornecidas pelas entidades. Entretanto, da forma como foi apresentado em 2004, o formulário para o plano de trabalho não era adequado para cumprir esses objetivos. Por ser constituído por perguntas excessivamente abertas, o volume e o detalhe das informações variou enormemente de uma entidade para outra, oscilando de planos de trabalho extremamente detalhados a planos muito superficiais. Em 2005 foram introduzidas novas modificações que procuraram minimizar o problema. Em particular, o desenvolvimento de um modelo de plano pedagógico, que deve ser fornecido pelos parceiros, foi um avanço tanto na direção de homogeneizar as informações fornecidas quanto no sentido de assegurar uma maior qualidade dos serviços a serem prestados pelos parceiros.

A Tabela 1 apresenta, de forma sintética, as contrapartidas exigidas das entidades parceiras em 2004 e 2005.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> O conjunto de exigências e contrapartidas existente em 2004 contém aquele existente no ano anterior, uma vez que todas as obrigações que existiam em 2003 foram mantidas nas resoluções do ano seguinte. Por essa razão, a análise e a Tabela 1 apresentam apenas as contrapartidas de 2004 e 2005, excluindo 2003.

Tabela 1: Contrapartidas em 2004 e 2005

Contrapartida	2004		2005	
	Estados e Municípios	Demais Entidades	Estados e Municípios	Demais Entidades
Entrega da Declaração de Compromisso	Não	Não	Sim	Não
Elaboração do Plano Pedagógico	Não	Não	Sim	Sim
Critérios para a aplicação dos recursos	Sim	Sim	Sim	Sim
Carga horária mín. p/formação e p/as ações de alfabetização.	Sim	Sim	Sim	Sim
Cadastros iniciais e finais de alunos, alfabetizadores e turmas.	Sim	Sim + dados dos alunos não-alfabetizados. <b>Condição p/recadastram.</b>	Sim e prazo de 60 dias após a publicação da resolução para fornecer o cadastro	Sim e prazo de 45 dias após a publicação para fornecer o cadastro
1o mês: registro da data de início; relat. da form. inicial; programa da form. continuada	Não	Não	Sim	Não
Relat. parcial das ações de alfabetização e formação até o 4o mês.	Não	Não	Sim	Sim
Capacitação dos alfabetizadores p/auxiliar na obtenção de documentos.	Não	Sim	Não	Sim
Capacitação dos alfabetizadores p/o encaminhamento para cursos de EJA.	Não	Sim	Não	Sim
Controle de subst. de alfabetizandos e alfabetizadores, c/justificativas.	Sim	Sim	Não	Sim
Prazo de ___ dias após o encerramento das ações para a entrega de ____.	60 dias; entrega do Relatório Sintético	30 dias; entrega dos cadastros finais	30 dias; entrega do relatório final de ações.	30 dias; entrega do relatório final de ações.
Prestação de contas de recursos recebidos no âmbito do programa.	Não	Sim	Não	Sim
Armazenamento, por 5 anos, de planilhas de controle de frequência de alunos	Sim	Sim + controle <b>mensal</b> de freq. +.limite de evasões	Sim	Sim + limite de evasões permitidas por turma
Armazenam. (5 anos): produção escrita e relat. da formação inicial e continuada.	Sim	Sim + armazenam. <b>mensal</b> produção escrita dos alunos.	Sim + e dados de alfabetizadores.	Sim (s/exigência de manter com dados de alfabetizadores).

Fonte: elaboração própria a partir das resoluções do Programa em 2003, 2004 e 2005.

Assim como ocorre no caso das contrapartidas, tanto o critério de cálculo quanto o regime de desembolso dos recursos disponíveis para cada entidade parceira mudaram de forma substancial desde 2003. Um primeiro aspecto fundamental diz respeito à definição do valor e ao peso dado a cada aspecto que compõe as ações de alfabetização. Em 2003, a Resolução do Programa previa um pagamento às entidades no valor de R\$15,00 por aluno a ser alfabetizado e um valor único de R\$80,00 por alfabetizador a título de sua formação inicial. Este sistema foi completamente modificado em 2004, pois a remuneração do alfabetizador deixou de ser totalmente variável de acordo com o número de alunos e passou a apresentar um componente fixo (de R\$120,00), enquanto que o componente variável passou a ser de R\$7,00 por aluno. Além disso, o valor do montante fornecido para formação (inicial e continuada) dos alfabetizadores aumentou de R\$80,00 para R\$120,00.

Com estas mudanças criou-se um piso de remuneração que viabilizava a criação de turmas de menor tamanho e, conseqüentemente, facilitava a formação de turmas em locais de elevada carência educacional e baixa densidade populacional. É preciso considerar, contudo, os possíveis impactos sobre os incentivos dos alfabetizadores. Por um lado, ao reduzir o componente variável, a Secad reduziu os incentivos dos alfabetizadores ao ampliar o número de beneficiários do Programa (respeitando o teto de 25 alunos por turma). Por outro lado, é possível que a remuneração 100% variável gerasse incentivos negativos para os alfabetizadores, pois este tenderia a completar o quantitativo de alunos de maneira apressada, muitas vezes utilizando critérios questionáveis de seleção.

Quanto ao regime de desembolso de recursos para as entidades parceiras, a separação das resoluções a partir de 2004 acarretou mudanças em aspectos cruciais do relacionamento da Secad com as demais entidades. Em 2003, o desembolso para todos os parceiros ocorria da mesma forma, sem distinção: a primeira parcela, correspondente a 70% do valor total, era transferida antes do início das ações de alfabetização e mediante a apresentação do cadastro inicial, e a segunda parcela – com os 30% restantes – era entregue ao término das ações financiadas. Em 2004 ocorreu uma mudança profunda (mantida em 2005) que determinava que estados e municípios deveriam receber transferências diretas de recursos financeiros.<sup>10</sup> Além disso, o desembolso passou a ser dividido em uma primeira

---

<sup>10</sup> Diante da percepção de que estados e municípios devem ter acesso direto aos recursos para alfabetização (ver Subseção 2.1), a opção pela transferência direta é mais adequada por uma série de motivos: não requer a aprovação de um projeto; permite a inclusão de um número maior de municípios que, caso contrário, não teriam condições de participar do Programa através de convênio; há menos exigências burocráticas; e há uma maior agilidade no processo de seleção, pois os projetos chegam diretamente na Secad para serem avaliados e só depois são encaminhados ao FNDE.

parcela (referente aos recursos para formação dos alfabetizadores – parcela única – e à primeira parcela da ação de alfabetização), seguida de outras quatro parcelas correspondentes às ações de alfabetização.

O regime de desembolso dos demais tipos de entidades (organizações não governamentais e instituições de ensino superior) também sofreu modificações importantes, sendo mantida a divisão em duas etapas existente em 2003, mas alterando significativamente o percentual, e, principalmente, sua temporalidade: a primeira parcela passa a ser de 60% do valor total e continua sendo repassada quando da celebração do convênio, contudo, a segunda parcela (de 40%) deixa de ser realizada ao final do convênio e passa a ocorrer no quarto mês de execução do projeto, ou seja, exatamente na metade do tempo previsto para a duração do curso.

Em 2005, houve uma redução no volume de contrapartidas anteriormente exigidas das ONGs, o que parece refletir uma intenção de aumentar a racionalidade das exigências e tornar seu cumprimento mais factível. Ao mesmo tempo, houve uma maior preocupação de atrelar o fornecimento de algumas contrapartidas básicas, por parte de estados e municípios, ao desembolso das parcelas de recursos. A Tabela 2 apresenta, de forma sintética, a evolução do critério de desembolso de recursos e seus condicionantes. Tabela 2: Regime de desembolso e seus condicionantes – 2003 a 2005

**Tabela 2: Regime de desembolso e seus condicionantes – 2003 a 2005**

		1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês	7º mês	8º mês	
2003	Estados/ Municípios	<i>Parcela:</i>	1ª (70% do total)	—	—	—	—	—	2ª (30% do total)	
		<i>Condição de recebimento:</i>	Plano de Trabalho; Cadastro Inicial.	—	—	—	—	—	(i) Planilha freq.; (ii) cadast. final.	
	ONGs/IES	<i>Parcela:</i>	1ª (70% do total)	—	—	—	—	—	2ª (30% do total)	
		<i>Condição de recebimento:</i>	Plano de Trabalho; Cadastro Inicial.	—	—	—	—	—	(i) Planilha freq.; (ii) cadast. final.	
2004	Estados/ Municípios	<i>Parcela:</i>	1ª (formação+1ª de alfabetização).	2a - 5a (4 parcelas restantes relativas às ações de alfabetização)						
		<i>Condição de recebimento:</i>	Plano de Trabalho; Cadastro Inicial.	Não há						
	ONGs/IES	<i>Parcela:</i>	1ª (60% do total)	—	—	2ª (40% do total)	—	—	—	
		<i>Condição de recebimento:</i>	Plano de Trabalho; Cadastro Inicial.	—	—	Apresentação do cadastro consolidado	—	—	—	
2005	Estados/ Municípios	<i>Parcela:</i>	1ª (não há percentual definido).	2a e 3a			4a e 5a			
		<i>Condição de recebimento:</i>	(i) Declaração de Comprom.; (ii) Plano Pedagog.; (iii) Cad. Inicial.	Efetivação de datas de início e término e do horários das turmas; relat. form. inicial e programa da form. continuada.			Relatório parcial das ações de alfabetização e formação dos alfabetizadores			
	ONGs/IES	<i>Parcela:</i>	1ª (60% do total)	—	—	2ª (40% do total)	—	—	—	
		<i>Condição de recebimento:</i>	(i) Prest. de contas ano anterior; (ii) Plano de Trabalho; (iii) Cadastro Inicial.	—	—	Relat. parcial das ações de alfab.; Rel. da formação inicial e contin.	—	—	—	

Fonte: elaboração própria a partir das resoluções do Programa em 2003, 2004 e 2005.



## O Sistema de Informações

O sistema de informações do Programa contém dois tipos de dados: aqueles relativos ao acompanhamento dos projetos até a sua aprovação e os cadastros administrativos de entidades, turmas, alfabetizadores e alfabetizandos. No que diz respeito àquele primeiro tipo de informação, o Programa conta com um sistema de acompanhamento dos projetos desenvolvidos e gerenciados pelo FNDE<sup>11</sup>. Em 2003, este era o único sistema de acompanhamento existente, pois a Secad não tinha um sistema interno de controle. Em 2004, a Secad desenvolveu o Quadro Geral de Controle (QGC), que passou a ser utilizado para acompanhar internamente os projetos até a sua aprovação.<sup>12</sup> Em 2004 foi desenvolvido ainda o Quadro Geral de Controle por Município (QGC-M), com o objetivo de registrar e controlar as informações sobre as áreas de atendimento das entidades parceiras do Programa. Os objetivos da criação desse instrumento foram identificar sobreposições de diferentes entidades em um mesmo município e realizar ajustes quando necessário. A partir de 2005, esse sistema de controle e acompanhamento do projeto até a sua aprovação foi ampliado, e teve os seus registros integrados ao Sistema Brasil Alfabetizado (SBA).

Por sua vez, o segundo tipo de dados, os cadastros administrativos, certamente representa o principal componente do sistema de informações do Programa. O SBA constitui um amplo cadastro de entidades, turmas, alfabetizadores e alfabetizandos que compõem o Programa em um dado ano. Este sistema é, potencialmente, um instrumento de gestão extremamente eficaz, pois possibilita a realização das atividades de monitoramento e fiscalização e, portanto, deveria ser um instrumento indispensável para o bom funcionamento do sistema de incentivos do Programa. Por essa razão, a análise relativa ao sistema de informações se concentra no funcionamento e nos dados do SBA.

## O Fluxo de Informações do Programa

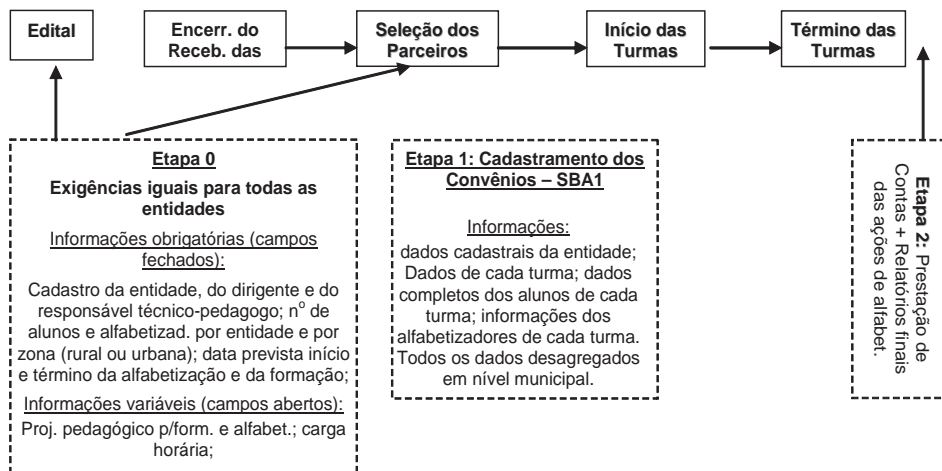
Um aspecto fundamental relativo ao sistema de informações é a temporalidade com que estas são disponibilizadas, vale dizer, de que forma ocorre o fluxo de informações no *Programa Brasil Alfabetizado*. A forma como se dá o fluxo também é definida nas resoluções de cada ano e, portanto, está sujeita às mesmas oscilações destacadas na análise das subseções anteriores. Para tornar mais clara a análise deste tópico, foram construídos três diagramas que retratam, de forma estilizada, das

<sup>11</sup> Trata-se do Sistema de Acompanhamento de Projetos Educacionais (Sape), que é o sistema utilizado pelo FNDE para todos os projetos do Ministério.

<sup>12</sup> O QGC tem a função de registrar as informações constantes nos planos de trabalho apresentados à Secretaria pelos potenciais parceiros e controlar as informações durante a tramitação dos projetos.

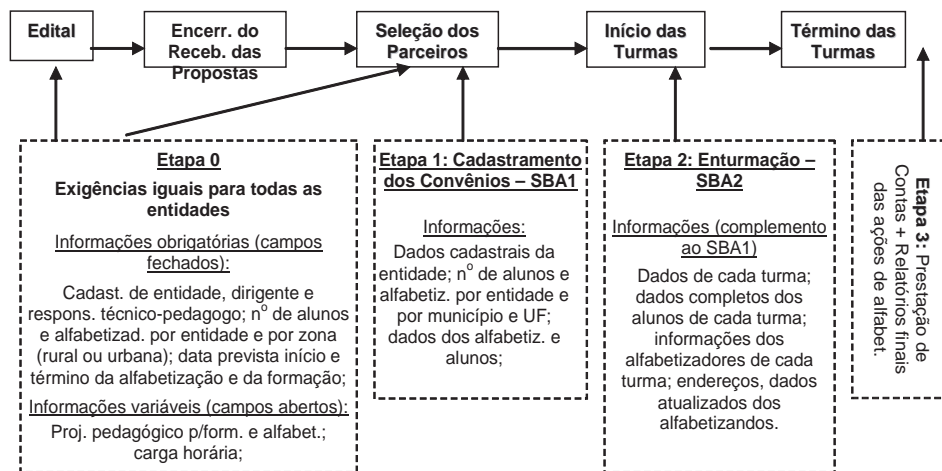
principais características do fluxo informacional do Programa nos seus três anos de existência. Os diagramas buscam capturar, de forma geral, os principais aspectos do sistema de informações do Programa que caracterizaram seu funcionamento em 2003 e 2004, bem como os que estavam previstos para 2005/2006.

**Figura 1: Fluxo de informações do Programa em 2003**



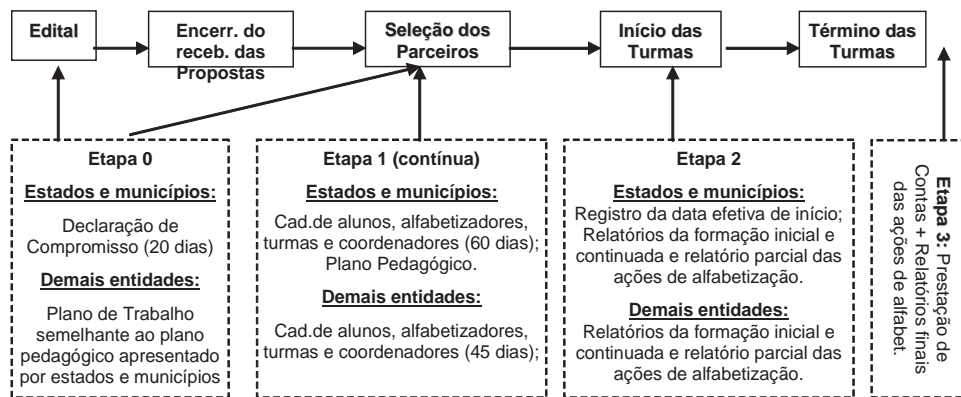
Fonte: elaboração própria a partir da Resolução de 2003

**Figura 2: Fluxo de informações do Programa em 2004**



Fonte: elaboração própria a partir da Resolução de 2004

**Figura 3: Fluxo de informações do Programa previsto para 2005/2006**



Fonte: elaboração própria a partir da Resolução de 2005

A partir dos diagramas acima, é possível constatar que um dos aspectos que foi significativamente alterado de um ano para o outro foi o *timing* do fornecimento das informações por parte das entidades (como já indicado na Tabela 2). Em 2003, as Etapas 1 e 2 discriminadas na Figura 2 ocorreram de forma simultânea à apresentação do cadastro inicial das entidades, ou seja, na Etapa 1. Logo, o cadastro inicial de 2003 já contava com informações sobre as turmas em que estavam alocados alfabetizando e alfabetizadores, bem como alguns detalhes relativos ao local e hora de funcionamento. Quanto à etapa 3, ela não ocorreu de fato e, portanto, o cadastro final não existe.

Em 2004, o fluxo de informações foi programado para ocorrer de acordo com a divisão nas quatro etapas apresentadas na Figura 2. Contudo, a Etapa 2 ocorreu de forma bastante desorganizada e a Secad recebeu cadastros em cinco momentos diferentes ao longo de 2005. Mesmo quando o Programa estava próximo do *timing* previsto para a Etapa 3, a Etapa 2 ainda não havia sido plenamente concluída (ver Figura 6 na subseção 5.1, onde esta questão é discutida em mais detalhes). Em 2005, houve algumas mudanças importantes no que tange ao fluxo de informações, já inseridas nas resoluções publicadas para estados, municípios e demais entidades.<sup>13</sup> A Resolução determina claramente que os parceiros deveriam

<sup>13</sup> Uma parte significativa dessas mudanças resultou de sugestões apresentadas em notas técnicas da equipe de avaliação e em versões anteriores deste mesmo artigo, acompanhados de discussões subsequentes com a equipe da Secad.

fornecer o cadastro inicial de alfabetizandos, alfabetizadores, turmas e coordenadores de turmas e, posteriormente, a data de início efetivo das turmas. Além disso, informes auxiliares determinaram que durante a execução do Programa o cadastro deveria permanecer aberto continuamente para a atualização dos dados pelos parceiros, que também deveriam enviar dois relatórios parciais de suas ações. Ao término da execução, os parceiros deveriam preencher o cadastro consolidado, enviar um relatório final e a prestação de contas.

Uma segunda inovação das resoluções de 2005 é a exigência de entrega da declaração de compromisso de estados e municípios na etapa zero. Esta declaração especifica o número de alfabetizandos a serem atendidos e tem a função de auxiliar no processo de definição da distribuição de recursos entre os parceiros. Além disso, outra inovação relevante é que, até 2004, o plano pedagógico antecedia o cadastro, enquanto que, em 2005, os dois passaram a ser concomitantes. Esta mudança pretendeu trazer maior qualidade ao plano pedagógico, pois o planejamento passou a ser feito com informações a respeito do tamanho do público a ser atendido.

Por fim, é importante destacar uma característica fundamental do sistema de informações do *Programa Brasil Alfabetizado* e, de forma mais particular, do sistema SBA. Da forma como estava organizado até 2004, o SBA não possuía campos para o registro de informações como data de início e término das turmas, horário de funcionamento e dias da semana de operação da turma, demonstrando uma clara inconsistência entre a exigência de informações na Resolução e as ferramentas disponibilizadas aos parceiros do Programa. Além disso, o sistema também não possuía memória do fluxo de informações recebidas, o que significa que cada nova atualização do cadastro feita pelas entidades substituíria a informação previamente existente. Assim, até 2004 não havia um registro do histórico e da evolução das informações, o que impedia, por exemplo, saber rapidamente quantos dos alunos que constavam da primeira versão do cadastro foram substituídos e quantos permaneceram no Programa. Isto, por seu turno, impossibilitava uma série de averiguações fundamentais para o monitoramento e auditoria do Programa.

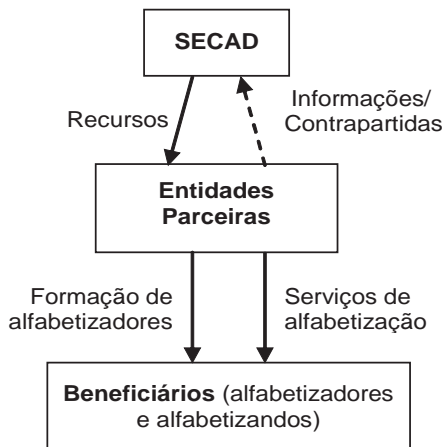
Vale destacar que a interação entre a equipe da avaliação e os gestores do Programa fez com que grande parte dessas inconsistências fossem notadas pelos desenvolvedores do sistema, e já não mais se aplicaram à versão 2005/2006 do SBA. Estas mudanças representaram um ganho significativo em termos de capacidade de gestão central do Programa.

## Arcabouço Analítico

### Aspectos Teóricos Relativos ao Desenho do Programa

A partir da análise da seção anterior, fica claro que o relacionamento entre a Secad e as entidades parceiras pode ser caracterizado como o estabelecimento de um contrato,<sup>14</sup> cujo desenho é determinado nas resoluções do Programa. Neste contrato, a Secad delega às entidades parceiras a execução da formação de alfabetizadores e das ações de alfabetização e, em troca, fornece recursos financeiros. Este contrato prevê uma série de condições e parâmetros, definidos pela Secad, que devem pautar a execução das ações que cabem aos parceiros. Portanto, a Secad estabelece o que deve ser feito (alfabetizar um determinado quantitativo de indivíduos, por exemplo) e como fazê-lo (limite superior e inferior de alunos por turma, carga horária mínima e máxima, entre outros). Além disso, o contrato estabelecido pela Secad com as entidades parceiras implica o fornecimento de uma série de contrapartidas intermediárias que não estão diretamente vinculadas à realização da atividade fim, tais como o fornecimento dos cadastros de turmas, alunos e alfabetizadores. A Figura 4 representa, de forma sintética esta cadeia de interações.

**Figura 4: Cadeia de interações do Programa**



<sup>14</sup> O termo "contrato" não é utilizado aqui no sentido jurídico, mas econômico, que é derivado da Teoria dos Contratos. Da mesma forma, outros termos utilizados ao longo desta seção – tais como "principal", "agente", "seleção adversa" e "risco moral" – não têm a conotação usual, mas são jargões específicos deste arcabouço teórico [ver, entre outros, Salanié, 1997].

Um primeiro aspecto importante na relação representada na Figura 4 é o fato de o conjunto de entidades parceiras não ser exógeno ou fixo no tempo, ao contrário, o número e o perfil dos parceiros é endógeno ao desenho do Programa. Em outras palavras, as características e a quantidade de entidades que se apresentam para fazer parte do Programa podem ser influenciadas, entre outras coisas, pelos critérios, contrapartidas e penalidades previstos nas Resoluções definidas pela Secad. Isso não apenas confere maior flexibilidade e poder de decisão para a gestão do Programa, mas também insere um complicador em sua análise.

Um segundo aspecto fundamental que deve ser considerado é o fato de a Secad não observar, diretamente, as ações de formação e alfabetização acordadas com seus parceiros. Portanto, os gestores do Programa não podem verificar, de forma imediata e sem custo, se de fato as entidades estão executando as atividades contratadas e, caso estejam, se essas atividades estão sendo feitas nas condições previstas no contrato. Além disso, no momento em que ocorre o processo de seleção a Secad tampouco tem informação perfeita a respeito de todos os seus potenciais parceiros<sup>15</sup>. Em particular, ela não tem informação direta a respeito do grau de comprometimento do potencial parceiro com os objetivos do Programa e com o cumprimento dos parâmetros e contrapartidas estabelecidas<sup>16</sup>.

Diante disso, parece ser possível analisar a relação entre a Secad e entidades parceiras a partir do modelo de principal-agente, em que a Secretaria é a parte com informação parcial (o principal) e as entidades constituem a parte plenamente informada (os agentes). Como mencionado, o problema de informação pode ser separado em dois: (i) a “não-observabilidade” perfeita das ações das entidades e (ii) a falta de informação em relação aos potenciais parceiros que serão selecionados. Portanto, estão presentes dois problemas distintos: o problema de seleção adversa e o de risco moral (*moral hazard*). O primeiro advém do fato de a Secad não ter informação perfeita a respeito das características das entidades, enquanto que o segundo decorre do fato de a Secretaria não estar plenamente informada das ações dos parceiros.

De maneira geral, quando se tem uma situação do tipo principal-agente e o problema de risco moral,<sup>17</sup> o principal deve criar uma estrutura contratual que defina

<sup>15</sup> Uma das primeiras tentativas de colher informações foi o Mapeamento Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos realizado em 2004-2005. O Mapeamento foi criado pela Secad/MEC para fornecer ao pesquisador/avaliador uma base de dados, permitindo identificar as relações entre parceiros, quantidade de alunos, direção e intensidade dos fluxos de recursos. Visava incluir todas as entidades envolvidas com AJA no País, não por obrigação, mas, sim, por engajamento.

<sup>16</sup> Note que, nesse caso, a natureza intertemporal da relação entre a Secad e as entidades parceiras certamente contribui para minorar o problema. Na medida em que os mesmos parceiros se repetem período após período, a gestão do Programa pode adquirir cada vez mais informações a respeito deles, reduzindo, com isso, o problema informacional.

<sup>17</sup> Ou seja, uma situação em que duas partes estabelecem um contrato em que o contratante delega ao contratado uma determinada atividade e as ações do contratado não são perfeitamente observáveis.

de forma clara as obrigações e contrapartidas que cabem aos agentes. Dado isso, é preciso que o contrato inclua um sistema de incentivos que motive o agente a executar a atividade de acordo com os seus interesses e objetivos. Em outras palavras, o contrato deve contar com um sistema de incentivos que associe obrigações e contrapartidas do contratado a benefícios e penalidades, de forma que este tenha os incentivos corretos para executar suas atividades de acordo com os interesses do contratante.

Ainda que o sistema de incentivos esteja desenhado de forma correta, para que ele seja efetivo e operacional é preciso que haja informações suficientes para que um eventual desvio por parte do contratado seja passível de detecção, e, assim, as conseqüentes penalidades previstas no desenho do contrato possam ser aplicadas. Se tais informações não existirem ou se as penalidades previstas no contrato não forem críveis, ou seja, se não forem exequíveis do ponto de vista prático, então as contrapartidas previstas no contrato tornam-se inócuas e passam a depender apenas do interesse dos contratados. Em outras palavras, se o sistema de informações, monitoramento e penalidades não for bem desenhado, as contrapartidas e os serviços contratados somente serão realizados de forma plenamente adequada se os objetivos do contratante e do contratado coincidirem perfeitamente. Mais ainda, quanto maior for a diferença entre os objetivos de ambos (contratante e contratado), maior será a diferença entre aquilo que foi acordado e o que de fato for executado.

Contudo, cabe ressaltar que a importância do sistema de incentivos e monitoramento pode ser reduzida se o processo de seleção de parceiros for extremamente bem desenhado e bem sucedido. Nesse caso, a distância entre os objetivos da Secad e das entidades será a menor possível e, portanto, a realização das atividades e o fornecimento das contrapartidas tenderão a ser adequados. Ainda assim, as atividades de monitoramento são importantes. Mesmo parceiros cujos objetivos estão perfeitamente alinhados com os da Secad podem enfrentar diferentes dificuldades na implementação do que foi contratado. Nesses casos, cabe à Secretaria identificar dificuldades e intervir, prestando o auxílio técnico necessário.

## Avaliação de Processo

Além da etapa da definição de seu desenho, o processo de execução e implementação do Programa envolve uma série de outras atividades cruciais para a gestão do Programa, tais como o processo de seleção de parceiros e o monitoramento. Embora as principais características dessas atividades sejam definidas no desenho do Programa (critérios de seleção, intensidade do monitoramento, entre outras), o

grau de fidelidade entre a sua implementação e aquilo que foi determinado nas resoluções pode variar de forma substancial. Se essas atividades e a forma como elas são executadas importam para a efetividade final do Programa, então avaliar em que medida o que foi executado corresponde ao que foi estabelecido no desenho do Programa é fundamental para entender os resultados observados em uma eventual avaliação de impacto. Em particular, no caso em que se constata uma baixa efetividade do Programa, torna-se possível identificar se o Programa é inadequado ou se houve falhas em sua implementação (HARACHI *et al*, 1999).

A literatura de avaliação em outras áreas das ciências sociais e biomédicas tem crescentemente destacado a importância das avaliações de processo na avaliação de diferentes tipos de programas. Argumenta-se que a avaliação não deve se restringir à abordagem do tipo “caixa-preta” (*black box approach*), em que apenas se avalia os impactos finais do programa sem considerar a forma como ele foi implementado<sup>18</sup>. Ao contrário, é preciso desmembrar o processo de implementação do programa em suas diferentes etapas e identificar os pontos em que ocorreram falhas.

Não há, no entanto, uma única forma possível de fazer uma avaliação de processo, e nesta seção são apresentadas duas de especial importância para a presente análise. A primeira é a abordagem baseada na teoria (*theory-based evaluation*) que busca identificar as hipóteses teóricas subjacentes ao desenho do programa em termos de uma seqüência lógica de causas e efeitos. Identificadas estas hipóteses e as etapas da seqüência de causa-efeito, é preciso coletar os dados necessários para avaliar em que medida as etapas foram implementadas de fato ou não. Assim, quando se constata que uma determinada etapa não foi cumprida, é possível prever seus efeitos sobre a efetividade do programa a partir da relação causa-efeito identificada previamente (CARVALHO; WHITE, 2004). Em termos das etapas consideradas, a literatura usualmente se concentra na avaliação da implementação das intervenções na ponta dos programas, ou seja, diretamente na população-alvo do programa.

Uma segunda abordagem – em certo sentido complementar à primeira – é baseada em critérios de fidelidade (*fidelity criteria*). Em programas com um número limitado de componentes/etapas, a fidelidade seria definida como a proporção desses componentes que de fato foram implementados. Entretanto, esta é uma definição extremamente genérica e a dificuldade central em uma avaliação baseada em critérios de fidelidade é exatamente definir de forma precisa indicadores de fidelidade. Em geral, estes critérios são definidos como desvios

---

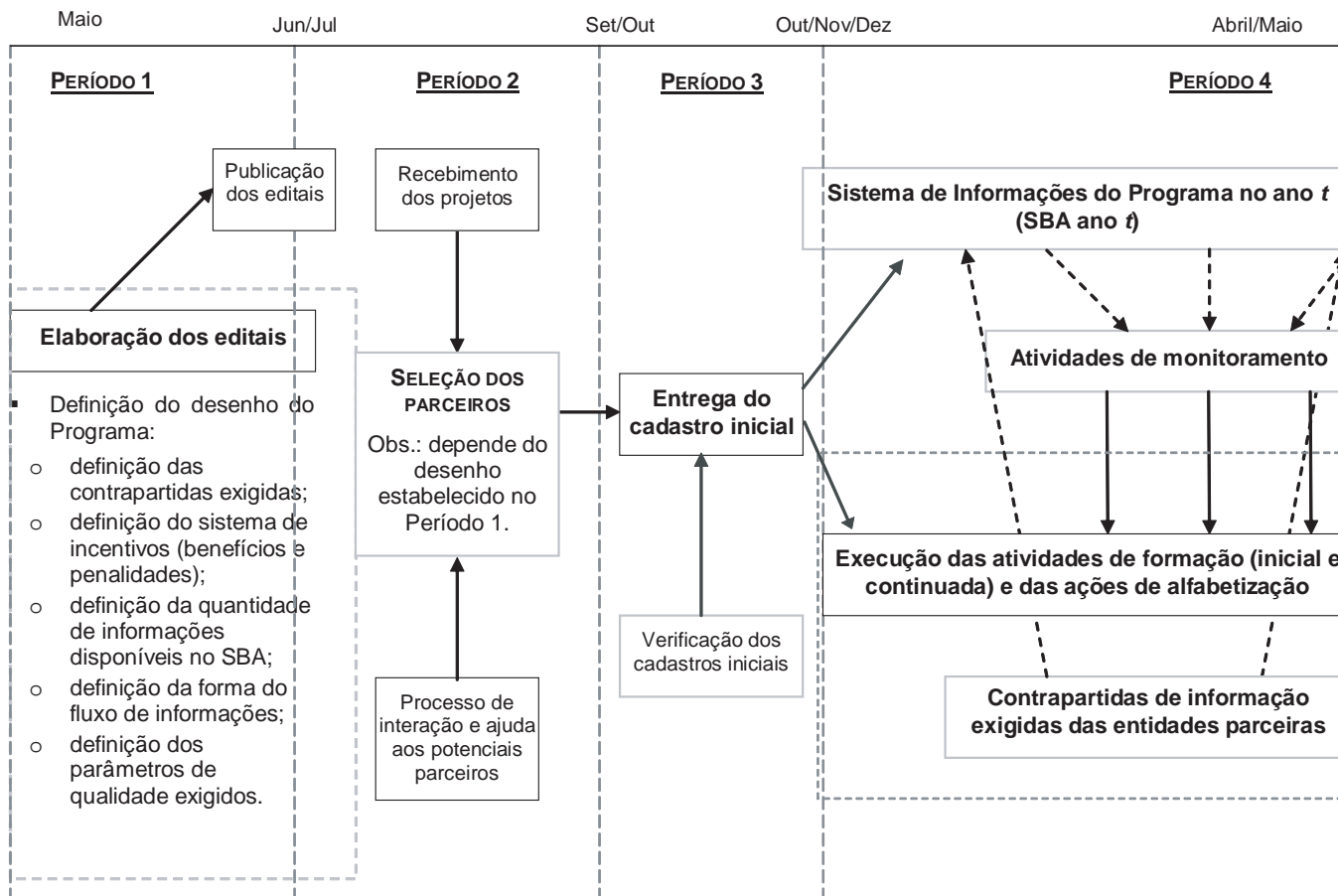
<sup>18</sup> Ver McLaughlin (1987) e Harachi et al (1999).



em relação a um parâmetro estabelecido a partir de um consenso entre especialistas, ou em relação a dado programa cuja implementação foi comprovadamente bem-sucedida (MOWBRAY *et al*, 2003).

Em ambos os casos, uma questão fundamental é identificar as diferentes etapas da implementação do programa, de forma que seja possível avaliar em que medida elas foram adequadamente executadas. No caso do *Programa Brasil Alfabetizado*, a Figura 5 constitui uma primeira tentativa de identificar tais etapas. Ela representa, de forma estilizada, as principais etapas e atividades do Programa, de acordo com o que está previsto em suas resoluções (a seqüência apresentada é geral e comporta seus três anos de existência). As etapas destacadas em cinza são aquelas que serão objeto de avaliação ao longo deste artigo.

Figura 5: etapas da implementação do Programa Brasil Alfabetizado



A partir da observação da Figura 5 é possível notar uma primeira diferença entre a avaliação do processo que é feita aqui e aquelas discutidas anteriormente. Ao contrário daquelas, a presente análise não se concentra na análise de implementação das atividades-fim do Programa – se a formação está sendo realizada, se está sendo realizada de acordo com os parâmetros determinados pela Secad, se todos os alunos declarados nos planos de trabalho estão sendo atendidos, entre outros. Embora esta seja uma análise fundamental, a sua realização depende de dados da pesquisa de campo que está sendo realizada junto aos executores e beneficiários do Programa, cuja a análise não faz parte do escopo do presente trabalho (para mais detalhes ver Volume 2 da série com os instrumentos utilizado no trabalho de campo). Os objetos de análise desta avaliação são as atividades intermediárias do Programa, tais como o fornecimento de informações por parte das entidades e a realização de monitoramento e verificações por parte da Secad. Além disso, o próprio desenho do Programa é avaliado com base no arcabouço descrito na seção anterior.

Uma segunda diferença importante em relação às avaliações discutidas é o referencial utilizado para avaliar em que medida determinadas etapas do Programa foram ou não implementadas. O referencial utilizado aqui não constitui uma teoria do Programa extraída a partir de seu desenho ou de um *benchmark* estabelecido com base na implementação de outros programas. O referencial utilizado na análise advém, em parte, do arcabouço apresentado na terceira seção. Portanto, parte da análise consiste em verificar que incentivos podem estar sendo gerados quando uma determinada atividade não é realizada e quais as possíveis conseqüências para o desempenho do Programa. Um segundo aspecto que compõe o referencial é o próprio desenho do Programa, ou seja, avalia-se em que medida determinadas atividades fundamentais que constavam nas resoluções foram de fato realizadas.

## **Avaliação do Desenho**

Conforme será discutido posteriormente, quando há uma situação em que o agente delega ao outro a execução de uma determinada tarefa, o contratante (principal) deve definir de forma clara as obrigações e contrapartidas que cabem aos agentes. Além disso, é necessário incluir um sistema de incentivos que leve o contratado (agente) a executar a atividade de acordo com os objetivos do contratante. Embora a primeira condição possa ser verificada nas resoluções do Programa, a segunda apresenta alguns pontos falhos em sua evolução ao longo do tempo.

No *Programa Brasil Alfabetizado* há basicamente duas formas de penalidades que podem ser impostas aos parceiros: (i) a redução ou retenção dos recursos acordado e (ii) a restrição ou mesmo impedimento da participação da entidade no Programa no ano seguinte.<sup>19</sup> No primeiro caso, a compatibilização do cronograma de desembolso com o cronograma de execução das atividades contratadas e as contrapartidas exigidas é crucial para que o sistema de penalidades seja crível do ponto de vista prático. Caso contrário, a penalização do não-cumprimento de uma determinada atividade ou contrapartida deixa de ser possível.

Embora teoricamente válida, esta alternativa não é viável do ponto de vista prático, pois ela impõe dificuldades que vão além de uma eventual falta de capacidade gerencial por parte do Ministério da Educação. Em primeiro lugar, atrelar o cronograma de desembolsos às contrapartidas pode adiar a disponibilização dos recursos aos parceiros a ponto de inviabilizar a implementação do projeto. Segundo, os parceiros podem, de fato, não ter condições de atender a todas as contrapartidas requeridas, seja por não dispor do tempo ou dos recursos (humanos, financeiros e organizacionais) necessários, seja porque as contrapartidas exigidas são excessivas ou pouco razoáveis. Terceiro, a punição dos parceiros com corte de recursos também acaba por prejudicar gravemente os beneficiários do Programa, que têm suas aulas interrompidas e, portanto, seu processo de aprendizagem severamente prejudicado.

Dessa forma, a introdução de intertemporalidade no relacionamento da Secad com os parceiros é a única forma factível de colocar em prática um desenho de penalidades que seja suficientemente crível e que, ao mesmo tempo, não se apóie em demasia na execução freqüente de punições. Ao condicionar o reingresso<sup>20</sup> da entidade no Programa ao cumprimento adequado de todas as contrapartidas, a Secretaria garante uma maior capacidade de financiamento aos parceiros e, ao mesmo tempo, assegura um desenho adequado de incentivos. Cabe ressaltar, no entanto, que este condicionante não deve ser binário – participa ou não participa. Ao contrário, é preciso definir categorias de aderência às contrapartidas exigidas, de forma que o acesso aos recursos seja inversamente proporcional ao grau de descolamento entre o que foi exigido e o que de fato foi cumprido pela entidade.

<sup>19</sup> Seria possível imaginar outras formas de penalidades não-monetárias, tais como exposição pública de más condutas por parte dos parceiros. Se os parceiros têm preocupações quanto a sua reputação junto à sociedade, isso poderia constituir um sistema efetivo de penalidades. No entanto, há também inúmeros limites legais e morais que constrangeriam a utilização desse tipo de prática por parte da Secad.

<sup>20</sup> O reingresso é o ato pelo qual uma entidade parceira do Brasil Alfabetizado ingressa novamente no Programa em um período subsequente à conclusão se sua "primeira" participação.

Isso posto, é imediato constatar que o sistema de incentivos da Resolução de 2003 não era adequado. O sistema de penalidades se baseava exclusivamente na retenção de recursos, uma vez que o segundo desembolso deveria ocorrer somente ao término da execução das ações financiadas e, em teoria, estaria condicionado à apresentação de um cadastro final com uma planilha de comprovação de frequência dos alunos (Tabela 2). Dessa forma, caso as contrapartidas tivessem sido fornecidas ou não estivessem corretas, a Secad deveria reter a segunda parcela de pagamento.

Com as mudanças promovidas em 2004 (e mantidas em 2005), a Secad continuou a se basear na compatibilização contemporânea do cronograma de desembolso com o cronograma das ações. No entanto, passou a haver uma diferenciação entre estados e municípios e demais entidades. Em relação aos primeiros, a Secad ampliou sua capacidade de penalizar desvios e irregularidades, mas em relação às demais entidades esta capacidade foi reduzida. Embora se exija a apresentação do cadastro consolidado no quarto mês do convênio, como condição para a liberação da segunda parcela do pagamento, durante toda a segunda metade do convênio o sistema de incentivos (e penalidades) é anulado. Isso ocorre porque a Secad perde o instrumento contemporâneo de penalização e, ao mesmo tempo, não dispõe do critério intertemporal. Com isso, a Secretaria passa a depender apenas do grau de comprometimento de cada entidade com o fornecimento das informações e com a prestação dos serviços de alfabetização.<sup>21</sup>

Essa mudança pode representar um grave problema, pois, mesmo depois do pagamento da totalidade dos recursos (no quarto mês de execução), um volume considerável de informações cruciais para a gestão e avaliação dos impactos do Programa ainda não foi apresentado: o cadastro final de alfabetizandos, alfabetizadores e turmas, assim como os dados relativos à frequência, evasão e substituição de alunos (Figura 2 e Tabela 1). Com isso, o que se tem é uma situação pouco desejável do ponto de vista do desenho de contrato e do mecanismo de incentivos. Por um lado, há serviços que se deseja que sejam realizados (a entrega das informações) com um elevado nível de detalhe e qualidade. Por outro lado, não há incentivos diretos e tampouco penalidades que possam ser aplicadas caso os parceiros não satisfaçam os requerimentos impostos pela Secad.

Por fim, em 2005 houve uma redução do volume de contrapartidas anteriormente exigidas das ONGs, conforme apresentado na Tabela 2. Além disso, algu-

<sup>21</sup> O objetivo da antecipação da segunda parcela para o quarto mês de execução do convênio é exatamente viabilizar financeiramente a existência de pequenas entidades da sociedade civil, em particular aquelas responsáveis pelo atendimento a segmentos específicos (comunidades indígenas, quilombolas, entre outros).

mas das obrigações das entidades passaram a estar completamente vinculadas ao recebimento dos recursos, ainda que o cadastro e relatório finais não estivessem vinculados como condição para nenhum desembolso ou para a participação no Programa no ano seguinte. Assim, o Programa continua se baseando fortemente em um sistema de penalidades que não é muito factível, pois é pouco provável que uma determinada entidade tenha seus recursos suspensos durante a execução das atividades de alfabetização.

Este problema é atenuado pela introdução da prestação de contas e pela regularização de pendências de rodadas anteriores do Programa como condições para o recebimento da primeira (ou segunda) parcela dos recursos. Ela é fundamental porque inclui, de forma explícita, o caráter intertemporal do relacionamento da Secad com os parceiros. Entretanto, esta prestação de contas é ainda pouco adequada, pois se limita a aspectos contábeis da execução das ações de alfabetização realizadas no âmbito do Programa. Nesse sentido, é especialmente grave a ausência de cobranças relativas às contrapartidas de fornecimento de informações que deveriam ter sido cumpridas pelos parceiros, mas não foram, como, por exemplo, o preenchimento do encerramento do SBA 2003, o qual deveria conter informações nominais sobre os alunos que concluíram o curso, assim como o porquê de eventuais não-conclusões, e o encaminhamento que teria sido dado aos egressos, com particular ênfase na continuidade dos estudos para a Educação de Jovens e Adultos.

## **Avaliação da Implementação do Programa: 2003, 2004 e 2005**

### **Cumprimento das Contrapartidas por Parte das Entidades**

Um dos aspectos necessários para a realização das atividades de monitoramento e para a credibilidade do sistema de penalidades do Programa é o cumprimento das contrapartidas relativas ao fornecimento de informações. Assim, o não fornecimento dessas informações implica, a um só tempo, o descumprimento de contrapartidas explicitamente exigidas e o comprometimento das atividades de monitoramento, além de minar o sistema de incentivos do Programa. Sendo assim, a grande diferença observada entre o que se demandou e o que de fato se obteve em termos de informações concedidas pelos parceiros nos últimos dois anos é preocupante (i.e. 2004 e 2005).

Em 2003, estavam previstas três grandes rodadas de informação: (i) os planos de trabalho, (ii) o cadastro inicial e (iii) o cadastro final de alunos e alfabetizadores.

Além disso, estavam previstos relatórios mensais relativos às ações de formação dos alfabetizadores, bem como o armazenamento mensal da produção escrita dos alfabetizados e do seu registro de frequência. Desse montante de informação, apenas as duas primeiras grandes rodadas ocorreram de fato. Não há registro sistematizado – dentro da Secad – das informações mensais que deveriam ter sido fornecidas pelas entidades parceiras, e a apresentação dos cadastros finais não aconteceu. Assim, algumas das contrapartidas e exigências que constam na Resolução de 2003 não foram respeitadas e nenhuma delas foi verificada, uma vez que as informações necessárias para tal verificação não foram fornecidas pelos parceiros<sup>22</sup>. Vale notar que em 2003 o *Programa Brasil Alfabetizado* era de responsabilidade de uma outra secretária do MEC, só tendo sido passado para a Secad em 2004.

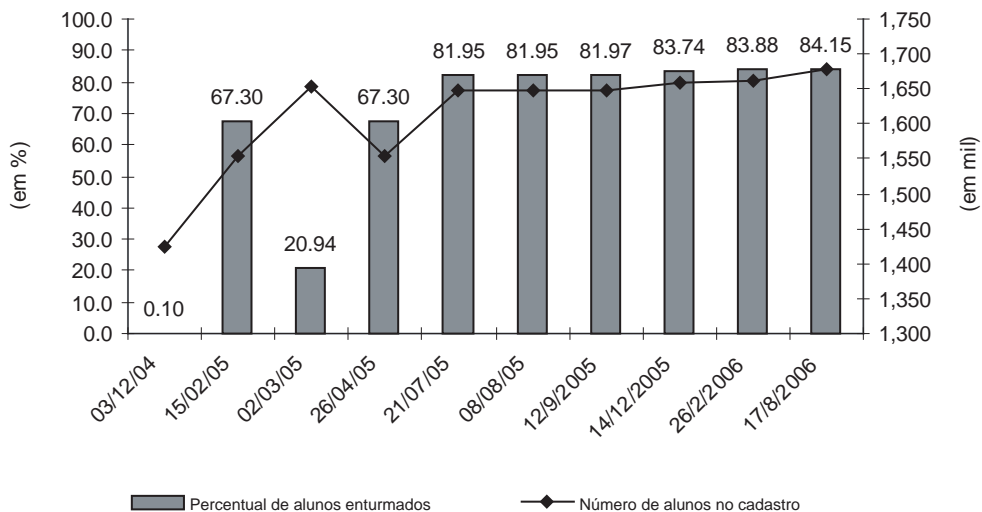
Este problema se manteve em 2004, ano em que as entidades parceiras forneceram um conjunto inicial de informações inferior àquele apresentado em 2003, condicionado ao fato de que seria fornecido um cadastro consolidado no quarto mês de execução do convênio. Contudo, a apresentação do cadastro consolidado não ocorreu de forma homogênea entre as diferentes entidades e tampouco no prazo previsto. Isto significou que, na prática, inúmeras entidades receberam a totalidade dos recursos sem cumprir a contrapartida de apresentação do cadastro consolidado com a relação de alunos e alfabetizadores vinculados a suas respectivas turmas (“enturmação”)<sup>23</sup>. Como resultado, em agosto de 2005 apenas 81,9% dos alunos haviam sido “enturmados”:

---

<sup>22</sup> Além disso, como será analisado mais adiante, mesmo as informações que estavam disponíveis não foram utilizadas para detectar eventuais problemas existentes nos cadastros fornecidos pelas entidades, ainda que esse tipo de auditoria estivesse previsto na Resolução de 2003.

<sup>23</sup> O termo “enturmação” é utilizado pelos gestores do Programa para designar o processo de vinculação dos alunos registrados no SBA ao endereço de uma turma e ao nome de um alfabetizador.

**Figura 6: Evolução do grau de enturmação e total de alunos cadastrados no SBA 2004**



Portanto, a divisão do fluxo de informações em quatro etapas (ver Figura 2) não foi útil do ponto de vista do monitoramento do Programa, uma vez que, em termos práticos, as Etapas 2 e 3 ocorreram de forma quase que sobreposta. Além disso, todos os desembolsos já haviam sido realizados mesmo antes da conclusão da Etapa 2. Entretanto, é possível utilizar estas seis rodadas de informações relativas ao SBA 2004, e discriminadas na Figura 6, para fazer uma análise *ex post* do grau de fidelidade entre o que previa o desenho e o que de fato foi implementado em 2004.

## As atividades de Monitoramento e Verificação de Cadastro

Uma questão central para que o esquema de penalidades seja crível é a existência de um sistema de monitoramento. Mais ainda, a não realização das atividades de monitoramento previstas no desenho do Programa gera um prejuízo duplo para a sua gestão. Por um lado, a inexistência das atividades de monitoramento inviabiliza boa parte do sistema de incentivos, pois é impossível detectar eventuais desvios e, conseqüentemente, aplicar as sanções previstas no desenho do Programa.

Por outro lado, há uma conseqüência de caráter intertemporal: o fato de a Secad não executar as atividades de monitoramento previstas no desenho – e, portanto, não ter implementado as punições previstas – faz com que a sua credibilidade



de, em rodadas futuras do Programa, seja severamente prejudicada. Diante disso, fica cada vez mais custoso para a Secretaria implementar um sistema de penalidades que seja crível, pois as entidades parceiras passam a ter uma expectativa de que este não será implementado na prática. Com isso, torna-se necessário criar um sistema de penalidades mais severo ou um sistema de monitoramento mais intensivo. Além disso, é provável que sejam necessárias algumas rodadas do Programa para que a Secad restabeleça a credibilidade de seu sistema de penalidades<sup>24</sup>.

Diante disso, é fundamental avaliar em que medida as atividades de monitoramento, verificação e fiscalização foram realizadas. Nesta seção, a avaliação do grau de fidelidade entre o que foi previsto no desenho do Programa e o que de fato se verificou na prática é feita com base na análise do sistema de informações do Programa (SBA), sendo que esta está dividida em três partes: análise dos cadastros dos alfabetizadores, análise dos cadastros dos alfabetizandos e construção, a partir desses dois cadastros e do cadastro de turmas, de indicadores para o monitoramento.

Essa escolha foi feita porque a maior parte das contrapartidas exigidas consiste no fornecimento de informações, das quais os componentes mais importantes são as informações que constam nos cadastros de alunos, alfabetizadores e turmas. Além disso, o desenho do Programa previa uma série de atividades de verificação desses cadastros e qualquer problema ou irregularidade constatada seria passível de punição (via retenção de recursos). Como não foi aplicada nenhuma penalidade ao longo do período analisado, qualquer problema encontrado nos cadastros implica que as atividades de verificação não foram realizadas ou, se foram, as penalidades cabíveis não foram aplicadas.

## **O Cadastro dos Alfabetizadores**

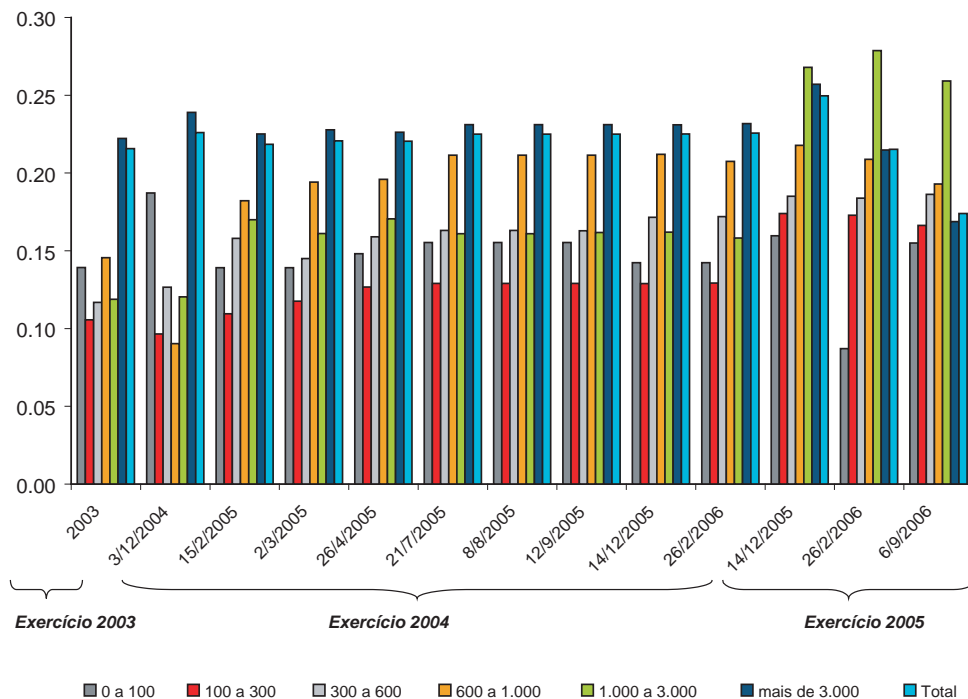
A análise desta subseção se concentra em dois aspectos básicos do cadastro de alfabetizadores: a proporção que não possuía CPF registrado no cadastro e, daqueles que o possuíam, a proporção de CPFs repetidos pelo menos uma vez.<sup>25</sup> A partir dessas duas informações, foi construído um indicador de fidelidade que é simplesmente a média dessas duas proporções (as tabelas com as proporções desagregadas se encontram anexadas). Logo, quanto mais próximo este indicador estiver de um, menor será

<sup>24</sup> Até o presente momento a Secad já organizou três rodadas de visitas a turmas e entidades parceiras do Programa, contudo o número limitado de visitas, assim como a ausência de uma estratégia amostral clara e sistemática, impossibilita considerar esse esforço como evidência da existência de um sistema de monitoramento do Programa em pleno funcionamento.

<sup>25</sup> Em 2003, o CPF do alfabetizador era informação obrigatória e na Resolução de 2004, ainda que não estivesse claro que houvesse obrigatoriedade, era uma informação explicitamente requisitada.

a qualidade do cadastro, o que implica um grau de fidelidade baixo em relação ao que estava previsto no desenho do Programa. A Figura 7 apresenta a evolução desse indicador desde o SBA 2003 até a última rodada relativa ao SBA 2005, desagregando as entidades em seis faixas de tamanho (medido em número de alunos).

**Figura 7: Indicador de fidelidade com base nos cadastros de alfabetizadores**



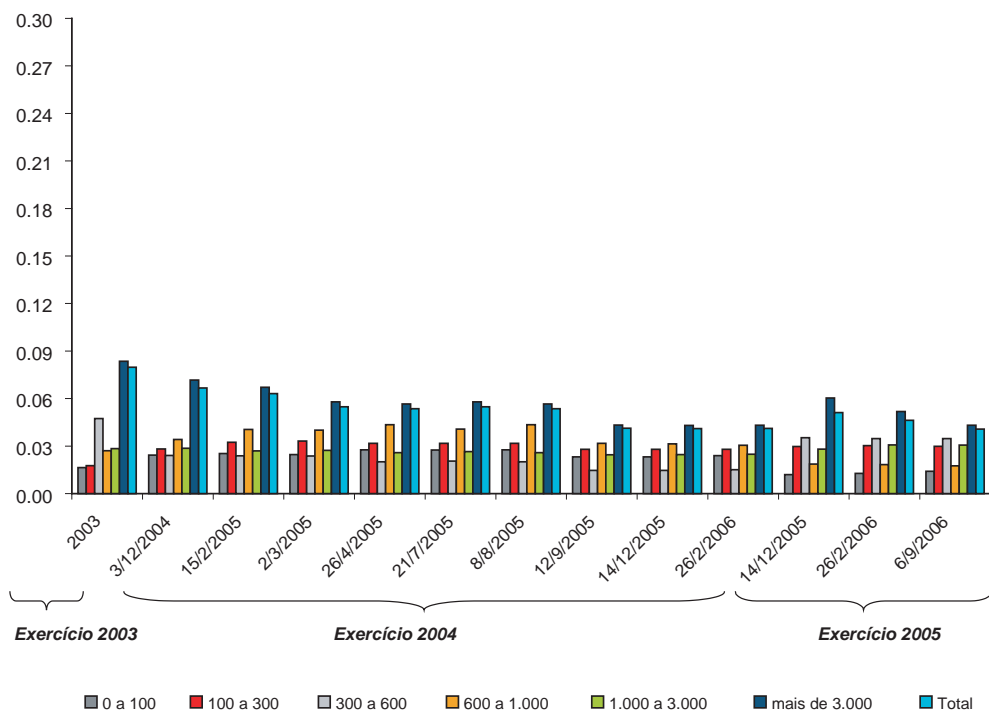
A partir da Figura 7, fica claro que a qualidade não pode ser considerada excelente para nenhum dos cadastros apresentados (o indicador apresenta uma média de 0,22 para o período como um todo, considerando todas as entidades) e, mais do que isso, não houve praticamente mudança na qualidade entre 2003, 2004 e 2005. Assim, de acordo com esse aspecto dos cadastros de alfabetizadores, é regular o grau de fidelidade entre o que estava previsto no desenho e o que de fato foi executado. Note, contudo, que a qualidade do cadastro apresenta níveis diferenciados segundo o tipo de entidade, sendo mais forte entre as entidades de maior porte (com mais de três mil alunos), que correspondem a mais de 80% dos alfabetizadores do Programa, seguido pelas entidades que alfabetizam entre 600 e mil alunos.

Não cabe aqui discutir as razões dessa discrepância entre a qualidade dos cadastros apresentados pelos diferentes tipos de entidades. O que é relevante para a presente análise é que as atividades de verificação dos cadastros previstas nas resoluções não foram realizadas ou, se foram, as penalidades cabíveis não foram aplicadas. Como discutido, isso pode ser extremamente prejudicial ao sistema de incentivos do Programa, especialmente quando considerado o impacto intertemporal. Isso fica claro na evolução do indicador entre as entidades de maior porte, que são aquelas que atuam reiteradamente em todos os anos do Programa. Do SBA 2003 para o primeiro cadastro do SBA 2004, não foi possível detectar nenhuma melhora significativa (i.e. o indicador permaneceu em torno de 0,22 em todos os cadastros do exercício de 2004). Já no primeiro cadastro de 2005, houve uma pequena queda no indicador, que passou para 0,25, sinalizando uma pequena piora da qualidade do cadastro. Assim, como não houve qualquer sanção por parte da Secad diante dos problemas apresentados nos cadastros de 2003, as entidades não tiveram qualquer incentivo para cumprir estas contrapartidas, levando a uma piora sucessiva em 2004 e 2005 e a uma estabilização em um nível mínimo de qualidade.

### **O Cadastro dos Alfabetizandos**

No caso do registro dos alfabetizandos, a análise de existência de um documento de identificação não faz muito sentido do ponto de vista da gestão, pois uma parte significativa desses indivíduos sequer possui documento. Portanto, uma questão importante é, novamente, a presença de documentação repetida. De fato, entre os alfabetizandos que apresentam documentação cadastrada, o índice de repetição é baixo, como mostra a Figura 8. Porém não houve nenhuma melhora significativa, visto que os níveis ficaram praticamente estáveis, oscilando entre 0,07 e 0,05 para todos os períodos.

**Figura 8: Indicador de fidelidade com base nos cadastros de alfabetizandos**



Vale notar que todas as rotinas desenvolvidas para checar a consistência do SBA foram compartilhadas com os programadores e estatísticos da Secad, permitindo uma rápida internalização desses procedimentos e conseqüente melhoria da crítica do sistema.

Por fim, é importante destacar que, para os três anos, tanto os cadastros de alfabetizandos quanto os de alfabetizadores apresentaram algumas falhas que deveriam ter sido sistematicamente eliminadas por meio de um processo rotineiro de crítica interna. Um exemplo desse tipo de falha é a existência de entidades com apenas um aluno registrado. Embora isso não represente algo relevante no universo do Programa, e tampouco signifique que houve distribuição inadequada de recursos, é importante ressaltar que o objetivo de aperfeiçoar o SBA como uma ferramenta de gestão passa, necessariamente, pela eliminação desse tipo de problema.

## Indicadores para o Monitoramento

Apesar dos problemas relativos aos cadastros apresentados pelas entidades, eles contêm inúmeras informações úteis para o monitoramento, as quais já poderiam ter sido utilizadas tanto em 2003 quanto em 2004, 2005 e 2006<sup>26</sup>. Analisando-se esses cadastros é possível obter alguns indicadores básicos de qualidade do serviço de alfabetização prestado pelas entidades, tais como o número de alunos por turma e por alfabetizador. Além de indicadores fundamentais do ponto de vista da qualidade dos serviços de alfabetização, pelo fato de serem parâmetros explicitamente determinados nos convênios estabelecidos, eles estão diretamente ligados à gestão do Programa.

As Tabelas 3 e 4 mostram que, em 2003, esses indicadores apresentaram um comportamento adequado tanto do ponto de vista da gestão quanto da perspectiva da qualidade dos serviços de alfabetização. Os valores médios e máximos dos indicadores estão dentro dos limites estipulados pela Secad, não havendo qualquer sinal de inconsistência e, portanto, não parecendo haver motivos para preocupação em relação aos resultados de 2003.

Já em 2004, o cenário muda de forma expressiva. Em primeiro lugar, o cadastro de 15 de fevereiro apresenta resultados extremamente distorcidos, especialmente entre as entidades de maior porte. Isso apenas reflete a má qualidade do cadastro e o fato de que ele não foi verificado, reforçando, portanto, a análise das subseções anteriores. Apesar disso, no que diz respeito ao número médio de alunos por alfabetizador, o valor desse indicador se estabiliza, a partir do cadastro de 26 de abril, em patamares razoáveis. Isso pode estar indicando que a Secad realizou um trabalho de verificação e análise dos cadastros – levando a um refinamento desse material – ou que este processo ocorreu de forma espontânea.

Os dados da Tabela 4 indicam que a primeira hipótese é pouco provável, pois os números médio e máximo de alunos por turma apresentam valores distorcidos em todos os cadastros e, mais uma vez, de forma especialmente acentuada entre as entidades de grande porte. Logo, não parece ter havido um trabalho consistente de análise dos cadastros e tampouco o monitoramento, que deveria ser uma decorrência natural desses resultados. Cabe notar, ainda, que os resultados desse indicador refletem os problemas observados no processo de fornecimento do cadastro consolidado e o baixo grau de “enturmação” apontado na Figura 6.

<sup>26</sup> Em novembro de 2004, houve uma iniciativa de monitoramento de turmas de 2003 ainda em andamento, com o objetivo de obter informações sobre as turmas daquele ano antes do término das aulas. Entretanto, houve pouco planejamento para esta atividade e não foi possível desenhar uma amostra representativa, pois a maioria das turmas já havia terminado suas atividades naquele período. Portanto, essa não foi uma iniciativa de monitoramento muito efetiva.

**Figura 3: indicador de número médio de alunos por alfabetizador desagregado por tipo de entidade (em número de alunos)**

(continua)

Tipo de Entidade (em n° de alunos)	SBA 2003		SBA 2004													
	Média	Máximo	3/12/2004		15/02/05		02/03/05		26/04/05		21/07/05		08/08/05		12/9/05	
			Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo
0 a 100	20.7	50.0	N.D.	N.D.	16.3	25.0	16.6	25.0	16.3	25.0	15.6	25.0	15.6	25.0	15.6	25.0
100 a 300	19.3	23.0	N.D.	N.D.	18.8	27.0	18.6	35.0	18.4	47.0	18.3	47.0	18.3	47.0	18.4	47.0
300 a 600	20.5	29.0	N.D.	N.D.	18.6	38.0	18.0	38.0	18.1	50.0	18.7	50.0	18.7	50.0	18.7	50.0
600 a 1.000	19.9	34.7	N.D.	N.D.	19.1	25.0	18.7	25.0	19.5	100.0	19.7	100.0	19.7	100.0	19.7	100.0
1.000 a 3.000	21.4	50.0	N.D.	N.D.	24.0	100.0	23.5	100.0	22.5	100.0	22.0	100.0	22.0	100.0	22.1	100.0
mais de 3.000	20.7	26.3	N.D.	N.D.	19.8	81.0	20.3	210.0	20.5	84.0	20.9	151.0	20.9	151.0	20.9	151.0
<b>Total</b>	<b>22.2</b>	<b>49.0</b>	<b>N.D.</b>	<b>N.D.</b>	<b>20.0</b>	<b>100.0</b>	<b>20.3</b>	<b>210.0</b>	<b>20.5</b>	<b>100.0</b>	<b>20.8</b>	<b>151.0</b>	<b>20.8</b>	<b>151.0</b>	<b>20.8</b>	<b>151.0</b>

(conclusão)

Tipo de Entidade (em n° de alunos)	SBA 2004										SBA 2005					
	14/12/05		26/2/06		17/8/06		6/9/06		14/12/05		26/2/06		17/8/06		6/9/06	
	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo
0 a 100	15.8	25.0	15.8	25.0	15.9	25.0	15.9	25.0	17.6	50.0	17.3	50.0	18.0	48.0	18.0	48.0
100 a 300	18.4	47.0	18.4	47.0	18.4	47.0	18.4	47.0	18.5	63.0	18.6	63.0	19.0	65.0	19.0	65.0
300 a 600	18.7	50.0	18.6	50.0	18.6	50.0	18.6	50.0	18.7	50.0	18.8	50.0	18.9	50.0	18.9	50.0
600 a 1.000	20.1	100.0	20.5	100.0	20.6	100.0	20.6	100.0	19.5	75.0	19.5	75.0	19.5	54.0	19.5	54.0
1.000 a 3.000	21.9	100.0	21.8	100.0	21.7	100.0	21.7	100.0	21.6	98.0	21.8	100.0	22.8	111.0	22.8	111.0
mais de 3.000	21.0	151.0	21.0	151.0	21.2	151.0	21.2	151.0	20.4	102.0	20.7	124.0	20.5	124.0	20.5	124.0
<b>Total</b>	<b>20.9</b>	<b>151.0</b>	<b>21.0</b>	<b>151.0</b>	<b>21.1</b>	<b>151.0</b>	<b>21.1</b>	<b>151.0</b>	<b>20.3</b>	<b>102.0</b>	<b>20.6</b>	<b>124.0</b>	<b>20.5</b>	<b>124.0</b>	<b>20.5</b>	<b>124.0</b>

**Figura 4: indicador de número médio de alunos por turma desagregado por tipo de entidade (em número de alunos)**

(continua)

Tipo de Entidade (em n° de alunos)	SBA 2003		SBA 2004													
			3/12/2004		15/02/05		02/03/05		26/04/05		21/07/05		08/08/05		12/9/05	
	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo
0 a 100	19.8	25.0	N.D.	N.D.	16.2	25.0	16.4	25.0	16.0	25.0	15.1	25.0	15.1	25.0	15.1	25.0
100 a 300	19.3	23.0	N.D.	N.D.	18.6	25.0	18.4	25.0	18.2	25.0	18.2	25.0	18.2	25.0	18.2	25.0
300 a 600	20.2	25.0	N.D.	N.D.	18.5	25.0	18.0	25.0	18.0	25.0	18.4	25.0	18.4	25.0	18.4	25.0
600 a 1.000	19.3	24.7	N.D.	N.D.	19.1	25.0	18.7	25.0	19.3	25.0	19.3	25.0	19.3	25.0	19.3	25.0
1.000 a 3.000	19.8	25.0	N.D.	N.D.	22.3	25.0	22.0	25.0	21.1	25.0	20.7	25.0	20.7	25.0	20.8	27.0
mais de 3.000	20.1	24.5	N.D.	N.D.	19.7	81.0	19.7	81.0	19.8	81.0	20.2	81.0	20.2	81.0	20.2	81.0
<b>Total</b>	<b>19.9</b>	<b>24.9</b>	<b>N.D.</b>	<b>N.D.</b>	<b>19.8</b>	<b>81.0</b>	<b>19.7</b>	<b>81.0</b>	<b>19.8</b>	<b>81.0</b>	<b>20.2</b>	<b>81.0</b>	<b>20.2</b>	<b>81.0</b>	<b>20.2</b>	<b>81.0</b>

(conclusão)

Tipo de Entidade (em n° de alunos)	SBA 2004								SBA 2005							
	14/12/05		26/2/06		17/8/06		6/9/06		14/12/05		26/2/06		17/8/06		6/9/06	
	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo	Média	Máximo
0 a 100	15.4	25.0	15.4	25.0	15.4	25.0	15.4	25.0	17.2	48.0	16.9	48.0	17.6	48.0	17.6	48.0
100 a 300	18.2	25.0	18.2	25.0	18.2	25.0	18.2	25.0	18.1	42.0	18.2	42.0	18.6	48.0	18.6	48.0
300 a 600	18.4	25.0	18.3	25.0	18.3	25.0	18.3	25.0	18.4	44.0	18.4	44.0	18.4	44.0	18.4	44.0
600 a 1.000	19.7	37.0	20.0	49.0	20.2	49.0	20.2	49.0	18.9	38.0	18.8	46.0	19.0	38.0	19.0	38.0
1.000 a 3.000	20.6	32.0	20.4	37.0	20.4	37.0	20.4	37.0	20.0	47.0	20.2	47.0	20.8	48.0	20.8	48.0
mais de 3.000	20.2	81.0	20.3	81.0	20.4	81.0	20.4	81.0	19.5	49.0	19.8	50.0	19.6	56.0	19.6	56.0
<b>Total</b>	<b>20.2</b>	<b>81.0</b>	<b>20.2</b>	<b>81.0</b>	<b>20.4</b>	<b>81.0</b>	<b>20.4</b>	<b>81.0</b>	<b>19.4</b>	<b>49.0</b>	<b>19.7</b>	<b>50.0</b>	<b>19.6</b>	<b>56.0</b>	<b>19.6</b>	<b>56.0</b>

Portanto, uma possível aplicação do sistema SBA em sua forma atual seria a sua utilização para a produção de alertas para a equipe da Secad em relação às instituições que podem não estar cumprindo os parâmetros mínimos exigidos. Se uma determinada entidade apresenta uma relação demasiadamente elevada entre alunos e alfabetizadores, então ela deveria sofrer uma sondagem para esclarecer se (i) a informação está correta e, (ii) se correta, verificar se está havendo prejuízo da qualidade do serviço de alfabetização devido a uma sobrecarga dos alfabetizadores. Com os dados disponíveis em 2003, 2004 e 2005 teria sido possível realizar essa rotina de monitoramento, mas, nesse sentido, os resultados apresentados são negativos em três aspectos diferentes:

- (i) à semelhança da análise das subseções 5.1 e 5.2, eles mostram que não foram realizadas as atividades de verificação e auditoria dos cadastros previstas nas resoluções, comprometendo o sistema de incentivos ao Programa,
- (ii) indicam que, mesmo com as informações necessárias para realizar atividades de monitoramento, estas não foram realizadas, e
- (iii) levantam dúvidas em relação ao grau de aderência entre o que foi contratado e o que de fato está sendo realizado na ponta do Programa, uma vez que as atividades intermediárias apresentam um baixo grau de aderência e não existe um sistema de monitoramento efetivo.

## **Perspectivas Futuras**

Ao longo deste artigo, fica claro que os principais avanços em termos da gestão do Programa ocorreram nos aspectos relativos ao sistema de incentivos e, de forma especialmente acentuada, no sistema de informações e monitoramento. De fato, as resoluções de 2005 já apontam para avanços significativos nesses campos. Dentre estes, talvez o mais importante seja o fato de o SBA deixar de ser apenas um cadastro de informações dos parceiros e passar a constituir de fato um sistema integrado de informações do Programa.

O Quadro Geral de Controle (QGC) deixa de existir e se torna parte do SBA, que passa a centralizar todas as informações das etapas de análise de projetos/planos pedagógicos e de distribuição de recursos (declarações de compromisso, plano pedagógico, entre outros). Além disso, o novo sistema agrega os relatórios de acompanhamento dos parceiros, que incluem campos fechados, podendo ser rapidamente sistematizados e utilizados como indicadores para o monitoramento do Programa, e campos abertos, que podem ser analisados por amostragem, gerando,



para a equipe pedagógica, informações com maior detalhamento sobre os projetos. Outra mudança importante ocorrida em 2005 é o fato de agora o sistema poder ser acessado também pelos parceiros, enquanto que, em 2004, o acesso era restrito à equipe do MEC. Além de auxiliar na gestão local do Programa, espera-se que, ao tornar o cadastro útil para o parceiro, este reconheça a sua importância e tenha uma maior preocupação com a qualidade e fidedignidade dos dados fornecidos.

O Mapa do Brasil Alfabetizado foi efetivado (<http://www.mec.gov.br/Secad/sba/inicio.asp>), disponibilizando para sociedade uma ferramenta de transparência e controle social através da internet (Figura 1).

**Figura 5: Interface de consulta através da internet**



Um segundo avanço significativo do ponto de vista de gestão e, principalmente, de integração das políticas sociais federais, é o esforço por parte da Secad de buscar atribuir o Número de Identificador Social (NIS) a cada alfabetizando atendido pelo Programa. Embora o procedimento ainda não tenha sido efetivado, ele já indica uma importante iniciativa na direção de um controle e maior integração das políticas sociais brasileiras. Do ponto de vista da gestão, a atribuição do NIS é importante porque significa a existência de um código identificador verdadeiramente

único para alfabetizandos. Com isso, o código atribuído pelo sistema a um determinado indivíduo não pode ser inserido novamente por nenhuma outra entidade em nenhum outro ponto do tempo, o que faz com que este código de fato se torne um atributo específico a cada indivíduo e não às entidades de um determinado ano. Dessa forma, cada vez que um alfabetizador transitar de uma entidade para outra, mesmo que com uma defasagem de anos, será possível identificar facilmente tal mudança. Além disso, é possível identificar, de forma mais direta, os alfabetizandos que retornam sistematicamente ao Programa, mesmo que mudem de entidades.

Do ponto de vista da coordenação com outras políticas sociais, a atribuição do NIS irá permitir uma rápida integração com outros programas, como o Bolsa Família, e com o cadastro do Sistema Único de Saúde (SUS). Finalmente, torna-se possível averiguar e acompanhar a continuidade dos egressos do Programa nos sistemas formais de ensino, dado que os alunos da Educação de Jovens e Adultos também possuem o NIS. Este último ponto é fundamental para as ações de acompanhamento, tendo em vista a perspectiva do acesso à Educação Básica (continuidade de estudos) como um dos principais objetivos do Programa.

Finalmente, uma inovação fundamental em 2005 foi o início da criação de um sistema de monitoramento do Programa. A criação e a implementação desse sistema estão intimamente ligadas às inovações introduzidas no sistema de informações, entre as quais destacamos: a nova rotina com a declaração de compromisso, o cadastro de turmas e o plano pedagógico (que inclui uma previsão do quantitativo de alunos). Além disso, a validação de datas e horários das turmas e o contato dos coordenadores locais também são fundamentais para o monitoramento, pois permitem uma rápida localização das turmas efetivamente em funcionamento. Da mesma forma, os relatórios parciais permitem a identificação de inconsistências ou problemas de qualidade nas informações fornecidas, podendo ser utilizados como indicadores para a realização de verificações nos locais de execução das ações.<sup>27</sup> Finalmente, ainda que os relatórios finais não possam ser utilizados como instrumento de monitoramento das ações (dado que as ações já estão encerradas), eles podem ser importantes para orientar a Secad em rodadas futuras do Programa, pois os parceiros tendem a se repetir nos diferentes anos.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Os relatórios parciais trazem informações detalhadas sobre a qualidade das ações, tais como carga horária, frequência, planejamento, temas e periodicidade das formações de alfabetizadores. Além disso, há também dados sobre o material didático, recursos pedagógicos e acompanhamento dos alfabetizadores nas ações de alfabetização.

<sup>28</sup> Embora mais sucinto do que os relatórios parciais, o relatório final traz informações importantes para a gestão do Programa como um todo, a saber: número de evasões, quantos alunos se alfabetizaram, quantos não se alfabetizaram (acompanhado da justificativa), quantos alfabetizadores foram substituídos e quantos recém-alfabetizados foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, cumpre ressaltar que, apesar da importância do monitoramento *in loco*, a gestão do Programa na Secad não possui estrutura suficiente para realizar esse tipo de atividade em larga escala. Portanto, é necessário realizar o monitoramento de forma pontual, a partir dos indicadores gerados pelo sistema de informações. Além disso, é preciso divulgar amplamente os resultados do monitoramento de forma a criar um “efeito-reputação” que incentive os parceiros a agir conforme o estipulado nas resoluções. Associado a isso, incentivar e viabilizar o controle social por meio dos próprios parceiros ou de outras instâncias locais envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos pode tornar o monitoramento mais efetivo.

## Referência

- AZEVEDO, J. P. *et al.* *Plano de Avaliação para o Programa Brasil Alfabetizado*. v. 1, cap. 2, 2006.
- AZEVEDO, J. P.; ULYSSEA, G. *Reflexões sobre o sistema de informação do Programa Brasil Alfabetizado*. Ipea, 2005. Mimeografado.
- CARVALHO, S.; WHITE, H. Theory-based evaluation: The case of social funds. *American Journal of Evaluation*, v.25, n.2, 2004.
- PERO, V.; AZEVEDO, J. P. *et al.* *Avaliando a demanda por programas de alfabetização de adultos*. v.1, cap. 7, 2006.
- FNDE *Resolução/CD/FNDE nº 23*, 8 de junho de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do *Programa Brasil Alfabetizado* aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. MEC, Brasília, Distrito Federal.
- HARACHI, T.W. *et al.* Opening the black box: Using process evaluation measures to assess implementation and program building. *American Journal of Community Psychology*, v.27, n.5, 1999.
- MOWBRAY, C.T.; HOLTER, M.C.; TEAGUE, G.B.; BYBEE, D. Fidelity criteria: development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, v.24, n.3, 2003.
- SLANIÉ, B. *The economics of contracts: A primer*. MIT Press, 1997.

# Anexo

## A.1 Estrutura Organizacional do Programa Brasil Alfabetizado

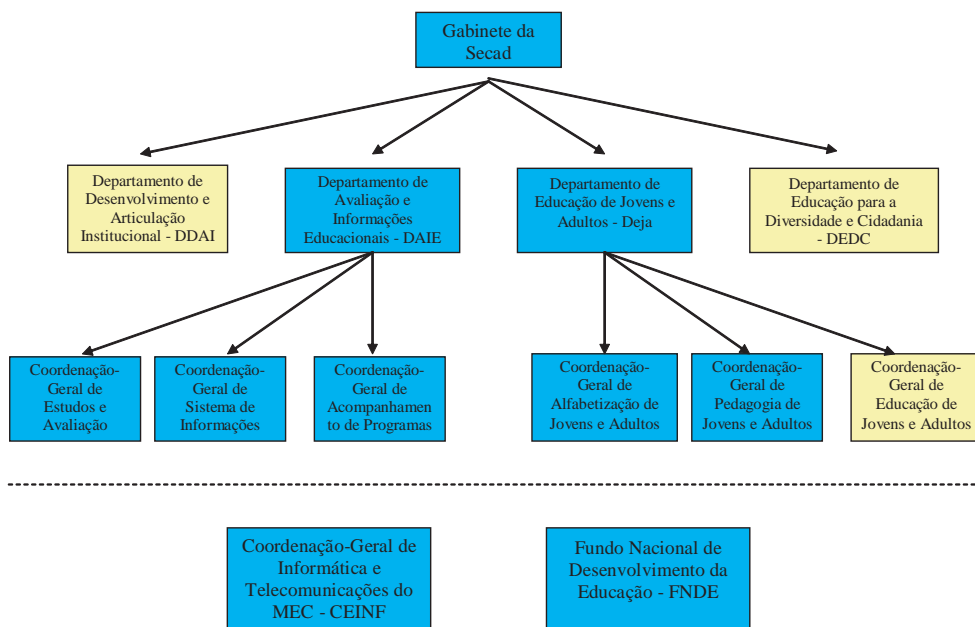
A gestão do Programa – sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – está estruturada de forma transversal, sendo compartilhada por diferentes unidades internas e externas à Secad.<sup>29</sup> A fase de elaboração da resolução é coordenada diretamente pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja) em conjunto com o Gabinete da Secad e com o auxílio do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE).<sup>30</sup> Dentro do Deja, a Coordenação-Geral de Pedagogia é responsável pela definição do marco teórico que orienta a elaboração das resoluções – em particular a definição dos parâmetros de qualidade do Programa – e pela análise dos planos de trabalho encaminhados pelos potenciais parceiros. Além disso, a Coordenação-Geral de Pedagogia é ainda responsável pelo acompanhamento pedagógico do Programa

A Coordenação-Geral de Alfabetização define a distribuição de recursos para cada parceiro e encaminha os processos ao FNDE, que é responsável pela execução orçamentária. A partir daí, a coordenação se ocupa do acompanhamento da execução financeira pelo FNDE e do fornecimento das contrapartidas de informação pelos parceiros no sistema informatizado. O monitoramento está a cargo da Coordenação-Geral de Acompanhamento de Programas e do FNDE. A Figura A.1 apresenta o organograma da estrutura organizacional do Programa.

<sup>29</sup> Internamente, além da Coordenação-Geral de Pedagogia de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CGPaeja) e da Coordenação-Geral de Alfabetização (CGAlfa) do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), está envolvido na gestão central do Programa o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE). Externamente, participam a Coordenação-Geral de Informática e Telecomunicações MEC (CEINF) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>30</sup> Além de participar no desenho do Programa, a Coordenação de Alfabetização é responsável direta pela elaboração do sistema de informações do Programa junto ao Departamento de Avaliação e Informações Educacionais e à CEINF.

**Figura A.1: Organograma da Gestão do Programa Brasil Alfabetizado**



## **Qualidade dos Cadastros de Alfabetizadores e Alfabetizandos**

Evolução da proporção de alfabetizadores sem CPF cadastrado.

Tipo de Entidade	SBA 2003	SBA 2004									SBA 2005		
		3/12/04	15/2/05	2/3/05	26/4/05	21/7/05	8/8/05	12/9/05	14/12/05	26/2/06	14/12/05	26/2/06	6/9/06
0 a 100	27.8	35.1	27.8	27.8	29.6	31.1	31.1	31.1	28.5	28.5	31.9	31.5	31.0
100 a 300	20.5	18.8	21.9	23.5	25.3	25.8	25.8	25.8	25.8	25.9	34.8	34.6	33.3
300 a 600	23.4	25.3	31.6	29.0	31.8	32.6	32.6	32.6	34.3	34.4	37.0	36.8	37.3
600 a 1.000	28.8	18.1	36.4	38.8	39.2	42.3	42.3	42.3	42.4	41.5	43.6	41.8	38.6
1.000 a 3.000	22.6	24.1	34.0	32.2	34.1	32.2	32.2	32.4	32.4	31.6	53.6	55.7	51.8
mais de 3.000	42.0	47.8	45.0	45.5	45.2	46.2	46.2	46.2	46.2	46.3	51.4	43.0	33.8
<b>Total</b>	40.8	45.2	43.7	44.1	44.1	45.0	45.0	45.0	45.0	45.1	49.9	43.0	34.8



## Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos (Ifeja)

O texto descreve, resumidamente, os critérios para o cálculo do Ifeja. O Índice foi calculado para o conjunto dos estados e municípios brasileiros, observando que o cálculo do Ifeja estadual e do municipal é independente, sendo utilizado para cada um deles os seus respectivos indicadores.

### Indicadores Utilizados

Dos indicadores utilizados dois deles foram obtidos a partir do conceito de número de anos de estudo. Para cada indivíduo, este conceito se define como o número de séries por ele já completadas, sendo obtido através da identificação da última série cursada e do grau escolar concluído com aprovação. Os indicadores utilizados para o cálculo do Índice de Fragilidade de Educação de Jovens e Adultos para os estados e municípios foram:

- taxa de analfabetismo: percentual das pessoas com 15 anos e mais de idade incapazes de ler ou escrever um bilhete simples,
- taxa de Analfabetismo Funcional, definido como o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo (incluindo-se as pessoas sem nenhum grau de escolaridade), e
- percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade com menos de oito anos de estudo (incluindo-se as pessoas sem nenhum grau de escolaridade). Representa a porcentagem da população neste segmento etário que não tem nem o primeiro grau completo.

### Metodologia

A metodologia básica adotada na construção do Ifeja segue duas etapas. A primeira consiste em transformar os diversos indicadores em índices cujos valores variem entre zero e um, de tal forma que valores mais elevados indiquem melhores condições educacionais. Obter, a partir de um indicador, um índice com estas características requer: (i) escolher o pior e o melhor valor possível do indicador (estes valores podem representar tanto os limites teóricos para o indicador quanto o intervalo de variação em que se espera que este deva recair para todos os efeitos práticos), e, (ii) com base no valor observado para o indicador e nos limites estabelecidos para ele, obter o índice através da fórmula:

$$\text{Índice} = \frac{(\text{pior.valor} - \text{observado})}{(\text{pior.valor} - \text{melhor.valor})}$$

Como todos os indicadores são a razão entre duas populações, o pior valor possível para o indicador será de 100 % e o melhor valor para o indicador será de 0%. O que faz com que a fórmula para o índice passe a ser:

$$\text{Índice} = \frac{(100 - \text{observado})}{(100 - 0)} = \frac{(100 - \text{observado})}{100}$$

Esta expressão garante que o índice permaneça sempre entre zero e um, pelo menos enquanto o valor observado pelo indicador continuar dentro dos limites estabelecidos. Assim, quanto mais o valor observado se aproximar do valor delimitado como melhor, mais o índice tenderá ao valor um (melhor situação). Na situação oposta, quando o valor observado se aproximar do pior valor, o índice tenderá pa zero (pior situação).

A segunda etapa consiste em compor um único índice, baseado nos três índices calculados anteriormente, utilizando-se os indicadores previamente selecionados. Foi dado para os três indicadores o mesmo grau de importância concedido à Educação de Jovens e Adultos, portanto, deu-se peso igual para o cálculo do índice composto. O Ifeja, tanto o estadual quanto o municipal, é calculado pela seguinte fórmula:

$$\text{IFEJA} = \frac{I\_ANALF + I\_FUNC + I\_FUND}{3}$$
, onde I\_ANALF é o índice para a taxa de analfabetismo, I\_FUNC é o índice para a taxa de analfabetismo funcional e I\_FUND é o índice para a porcentagem da população de 25 anos ou mais de idade com menos de oito anos de estudo.

# Uma avaliação da demanda por alfabetização no Brasil

João Pedro Azevedo<sup>1</sup>  
Valéria Pero  
Luiz Eduardo Cruz<sup>2</sup>

O desafio da alfabetização de jovens e adultos tem sido incorporado à política pública de inclusão social nos últimos governos brasileiros e, mais recentemente, a partir do *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA).<sup>3</sup> Apesar de representar uma estratégia de pagar uma dívida social em relação às pessoas que não tiveram acesso ao sistema educacional e, portanto, de caminhar no sentido de garantir o direito universal à alfabetização, o tema ainda gera controvérsias.

O analfabetismo no Brasil é mais freqüente nas populações mais velhas residentes nas áreas rurais mais pobres da Região Nordeste. Argumenta-se que, para essas pessoas analfabetas, o processo de aprendizado com os programas de alfabetização de adultos é muito difícil, devido, em grande medida, ao fato de nem sempre utilizarem a prática da leitura e da escrita na vida cotidiana. Assim, os esforços deveriam ser concentrados no problema do analfabetismo infantil, ou seja, nas crianças que, apesar de estarem na escola, não aprendem a ler e escrever e muitas vezes permanecem na condição de semi-analfabetas por toda a vida (SCHWARTZMAN, 2006).

<sup>1</sup> Técnico da Diretoria de Estudos Macroeconômicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

<sup>2</sup> Consultores da Diretoria de Avaliação e Estudos Educacionais (DAIE/SECAD/MEC)

<sup>3</sup> Di Pierro (2005) apresenta uma análise sobre a evolução da política educacional de jovens e adultos a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, onde foi aprovado como meta na *Agenda para o Futuro* o direito universal à alfabetização e à Educação Básica.

O debate sobre a Educação de Adultos foi ganhando força com a percepção de que a educação para todos é um instrumento importante para o desenvolvimento com equidade e justiça social. Um indicador que ilustra o problema da alfabetização brasileira é considerar o índice de desenvolvimento humano (IDH), medido a partir de variáveis sobre escolaridade, saúde e renda. O Brasil perde muitas posições no ranking entre os países devido à baixa escolaridade e, em particular, à elevada taxa de analfabetismo. Comparando com alguns países latino-americanos, a taxa de analfabetismo é aproximadamente quatro vezes maior do que na Argentina e no Chile (Unesco, 2004).

O avanço no debate sobre política educacional de jovens e adultos caminhou na direção de um formato institucional baseado em parcerias com redes municipais e estaduais de ensino, e com representantes da sociedade civil organizada, e de uma concepção do programa de uma forma articulada com políticas culturais e de outros conteúdos educacionais (Saúde, Meio Ambiente, Cidadania), de qualificação profissional, de renda mínima e de geração de trabalho e renda. Esses pontos contribuíram para o desenho do PBA destinado à população com mais de 15 anos de idade e que visa, não somente, inserir o adulto na escola, mas também estimulá-lo a continuar seus estudos na rede escolar.

O esforço dessa política e, principalmente, a praticamente universalização da Educação Básica para as crianças gerou, segundo a Pnad, um declínio contínuo da taxa de analfabetismo nos últimos dez anos, passando de 16% em 1994 para 11% em 2004. O analfabetismo funcional (medido pela proporção de pessoas com menos de quatro anos de estudo) também diminuiu, passando de 32% para 27%, e a escolaridade média aumentou de 5,8 para 6,4 anos. Vale destacar ainda que as proporções de analfabetos que estudam e de jovens e adultos com baixa escolaridade cursando o ensino fundamental cresceram nesse período.

Este capítulo tem como objetivo analisar, com base em diversas características – como região de residência, sexo, faixa etária, renda e escolaridade, a evolução do número de analfabetos e de analfabetos que estudavam entre 1990 e 2005. Entre os analfabetos que estudavam nesse período, é possível analisar a evolução da contribuição dos cursos de alfabetização de adultos e dos cursos regulares. Com isso, pretende-se avaliar quais grupos foram mais beneficiados pela alfabetização e em que tipo de curso. Além disso, são realizadas uma estimativa da demanda não-realizada por alfabetização e uma avaliação do número de pessoas dispostas a frequentar um curso de alfabetização.

Assim sendo, este capítulo está estruturado da forma como segue. Na primeira seção, analisa-se a evolução, por diversas características, da taxa de analfabetismo entre 1990 e 2005. A seção seguinte descreve a evolução da proporção de analfabetos que estudavam e em qual tipo de curso se encontravam, dependendo das seguintes características por região, sexo, idade, renda e escolaridade. A terceira seção realiza as estimativas da demanda por alfabetização. Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste capítulo.

## Perfil e Tendências do Analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil entre 1990 e 2005

O foco deste trabalho é a população de analfabetos com 15 anos ou mais no período 1990-2005. O Gráfico 1 mostra que os analfabetos representavam 14% do total das pessoas de 15 anos ou mais e, conseqüentemente, quase 90% de jovens e adultos eram alfabetizados. Os analfabetos, por sua vez, podem ser divididos em analfabetos que estudavam e os que não freqüentavam a escola<sup>4</sup>. Em média, 98% dos analfabetos não freqüentavam a escola. Destes 2% de analfabetos que estudavam, 61% freqüentavam cursos de alfabetização de adultos, enquanto um pouco menos de 40% freqüentavam o ensino fundamental (regular ou de jovens e adultos) no período em questão.

**Gráfico 1**



Não só a grande maioria dos analfabetos de 15 anos ou mais não estudavam, mas também a maioria deles nunca havia freqüentado escola. Apenas 30% dos anal-

<sup>4</sup> Analfabeto, segundo a PNAD, é o indivíduo que declarou não saber ler e escrever um bilhete simples. Uma pequena fração destes em cada ano freqüenta a escola.

fabetos que declararam não estudar já tinham freqüentado escola antes. Esse fato, à primeira vista, pode revelar um enorme potencial de crescimento para a demanda por alfabetização de jovens e adultos, uma vez que uma razoável parcela dos analfabetos pode nunca ter estudado por falta de escolas ou cursos de alfabetização na localidade onde residem.

O gráfico mostra, também, que uma pequena parcela dos alfabetizados freqüentava cursos de alfabetização de adultos. Esta pequena fração de alfabetizados, no entanto, corresponde, em média, a aproximadamente 50% das pessoas que cursavam alfabetização de adultos. Ou seja, praticamente metade dos estudantes em alfabetização de adultos declarou saber ler e escrever<sup>5</sup>.

O Gráfico 1 revela como a população analfabeta de 15 anos ou mais pode ser dividida em termos da demanda por cursos de alfabetização. Mas como se comporta a tendência do analfabetismo e da demanda por escola dos analfabetos ao longo do tempo?

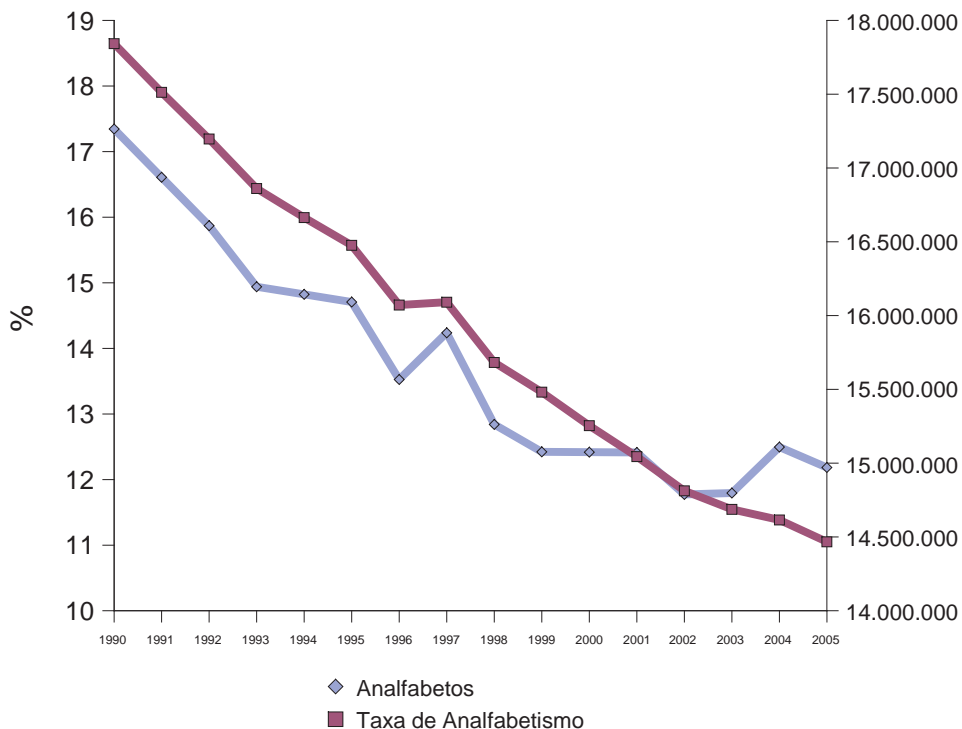
No período 1990 a 2005, o número de analfabetos caiu a uma taxa de aproximadamente 1% ao ano<sup>6</sup>. O Gráfico 2 mostra que a população de analfabetos de jovens e adultos no Brasil diminuiu de mais de 17 milhões em 1990 para 15 milhões em 2005.<sup>7</sup> Em consequência, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu aproximadamente oito pontos percentuais, passando de 18.7% em 1990 para 11.1% em 2005.

<sup>5</sup> Este fato pode ser verificado a partir do Gráfico 1. Os analfabetos em alfabetização de adultos no período 1990-2005 representavam 0,17 % da população de 15 anos ou mais (no gráfico, 61% x 2% x 14%), enquanto os alfabetizados nesses cursos de alfabetização correspondiam a aproximadamente 0,16% dessa população (no Gráfico 1, 0,2% x 86%).

<sup>6</sup> Esta é apenas a taxa de variação média da população de analfabetos. Em alguns períodos, como 1996-1997 e 2003-2005, o total de analfabetos até cresceu de um ano para outro. No último período, em particular, o crescimento do número de analfabetos observado no Gráfico 2 se deve basicamente ao aumento da população analfabeta na Região Norte, por causa da maior cobertura da Pnad 2005 nas áreas rurais nessa região.

<sup>7</sup> Os dados da Pnad estão disponíveis para os seguintes anos: 1990, 1992-1993, 1995-1999, 2001-2005. Os anos de 1991, 1994 e 2000 mostrados nos gráficos são interpolações.

**Gráfico 2: Taxa de Analfabetismo e Total de Analfabetos**

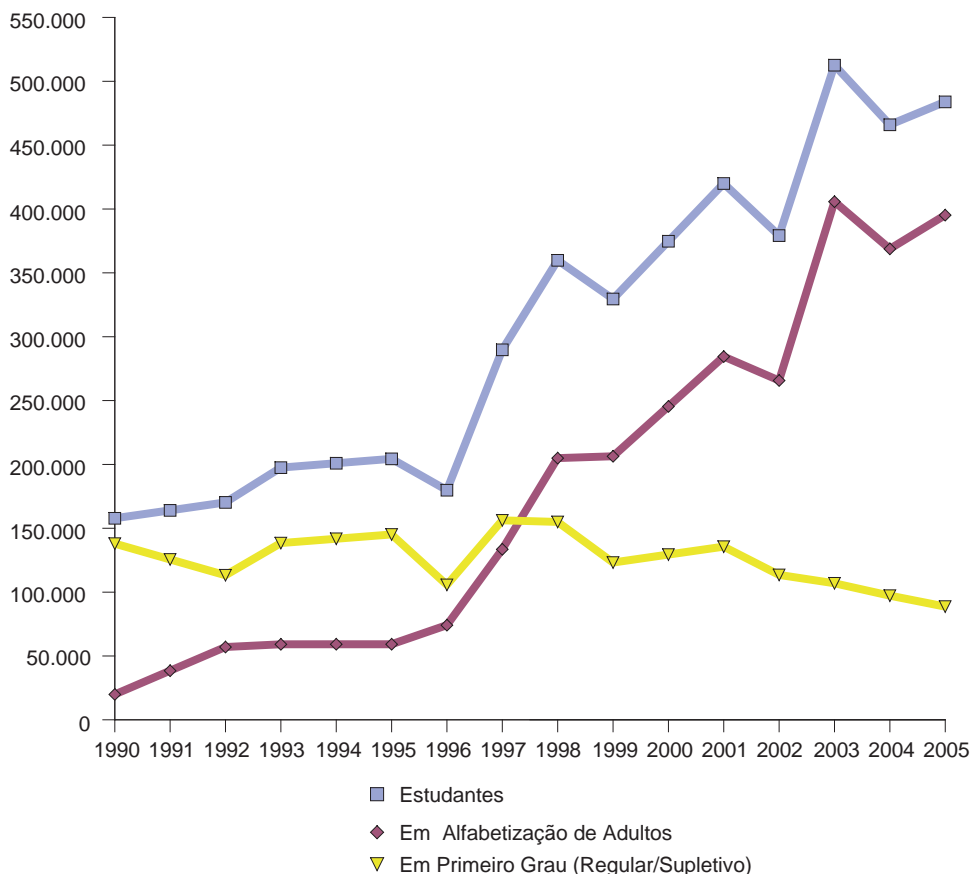


O número de analfabetos que estudam, no entanto, cresceu em números absolutos e também proporcionalmente à população de analfabetos (Gráfico 3). Em 2005, o número de analfabetos estudantes havia mais que triplicado se comparado aos dados de 1990. Esse grupo de analfabetos freqüentava dois tipos de cursos: alfabetização de adultos (AJA)<sup>8</sup> e o primeiro grau/fundamental (regular ou supletivo).

A evolução do número de analfabetos que estudavam teve uma trajetória semelhante à dos analfabetos que freqüentavam alfabetização de adultos, especialmente para anos mais recentes. Isso se deve à crescente importância dos analfabetos em AJA, que representavam cerca de 13% dos analfabetos que estudavam em 1990. Essa taxa, entretanto, subiu para 82 % em 2005.

<sup>8</sup> A sigla AJA significa alfabetização de jovens e adultos. No caso da Pnad, parte das pessoas que freqüentam cursos denominados "alfabetização de adultos" tem menos de 18 anos. Como a população considerada aqui é de pessoas de 15 anos ou mais, neste trabalho, os termos AJA e alfabetização de adultos serão utilizados como sinônimos.

**Gráfico 3: Evolução dos Analfabetos que Estudam**



O número absoluto de analfabetos cursando o primeiro grau, por sua vez, flutuou, no período em questão, entre 88 e 155 mil pessoas. Além disso, devido à queda do número de analfabetos e ao crescimento do número de analfabetos que estudavam, a proporção de analfabetos que estudavam atingiu 3.2% em 2005, sendo que no começo da década de 1990 era de aproximadamente 1%. Apesar do avanço, os dados mostram que a percentagem de analfabetos que nunca estudaram, ou que estudaram sem conseguir se alfabetizar, nunca chegou a menos de 97% em cada ano.

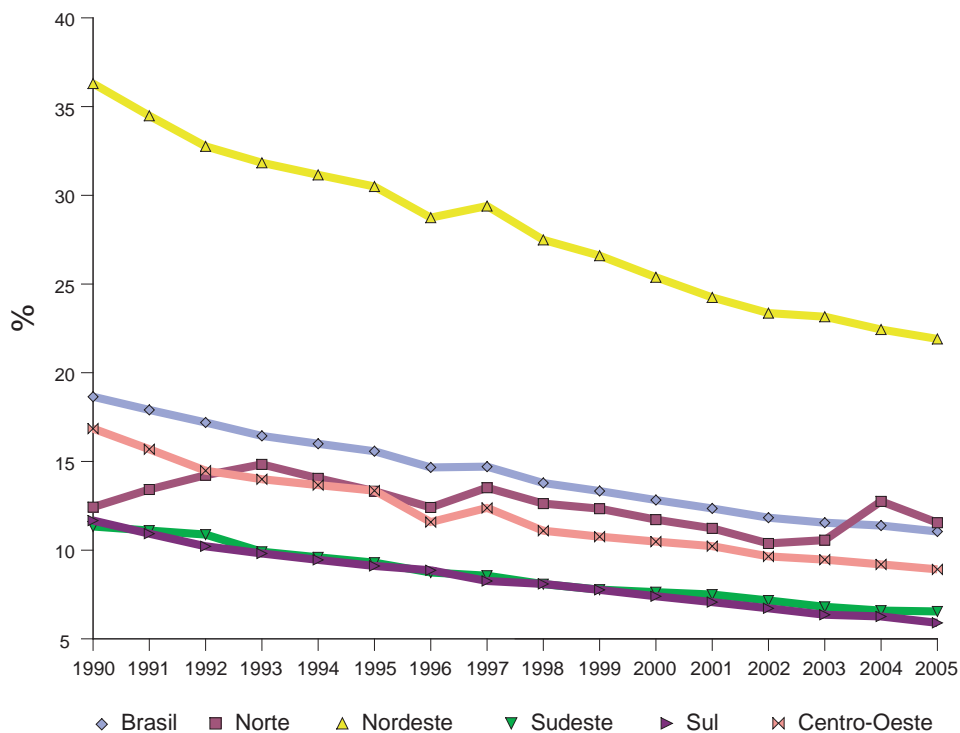
Essas duas populações (analfabetos e analfabetos que estudam) serão os focos de todo este trabalho. A próxima seção iniciará a análise sobre o analfabetismo, considerando características da população e a relação destas com a evolução da taxa de analfabetismo nacional.



## Taxa de Analfabetismo e Características da População

Ao estudar a evolução do analfabetismo com relação a diferentes características da população, várias medidas podem ser utilizadas. Assim, por exemplo, pode-se perguntar qual é a taxa de analfabetismo na Região Nordeste ou ainda qual é a proporção do total de analfabetos que está na Região Nordeste. Estas duas medidas revelam aspectos distintos da realidade do analfabetismo. A primeira diz qual a proporção de analfabetos na população do Nordeste, a segunda considera o universo de analfabetos e mede a proporção dos que estão no Nordeste.

**Gráfico 4: Taxa de Analfabetismo  
Grandes Regiões**



A determinação da medida mais importante depende do contexto da política pública a ser desenhada. Programas com o objetivo de diminuir nacionalmente o analfabetismo podem reduzir a primeira medida e não alterar a segunda, uma vez

que a participação do Nordeste no total de analfabetos pode permanecer inalterada. Se, no entanto, o objetivo é reduzir a desigualdade regional do analfabetismo, a segunda medida pode ser a mais relevante.

Os Gráficos 4, 5 e 6 mostram a evolução dessas duas medidas, bem como o perfil regional da população de 15 anos ou mais. Assim, o Gráfico 4 mostra que a taxa de analfabetismo de praticamente todas as grandes regiões seguiu o comportamento da taxa de analfabetismo nacional, caindo no período analisado<sup>9</sup>. Além disso, as Regiões Sudeste e Sul apresentaram as menores taxas, enquanto a taxa de analfabetismo no Nordeste variou de 36% a 22% de 1990 a 2005.

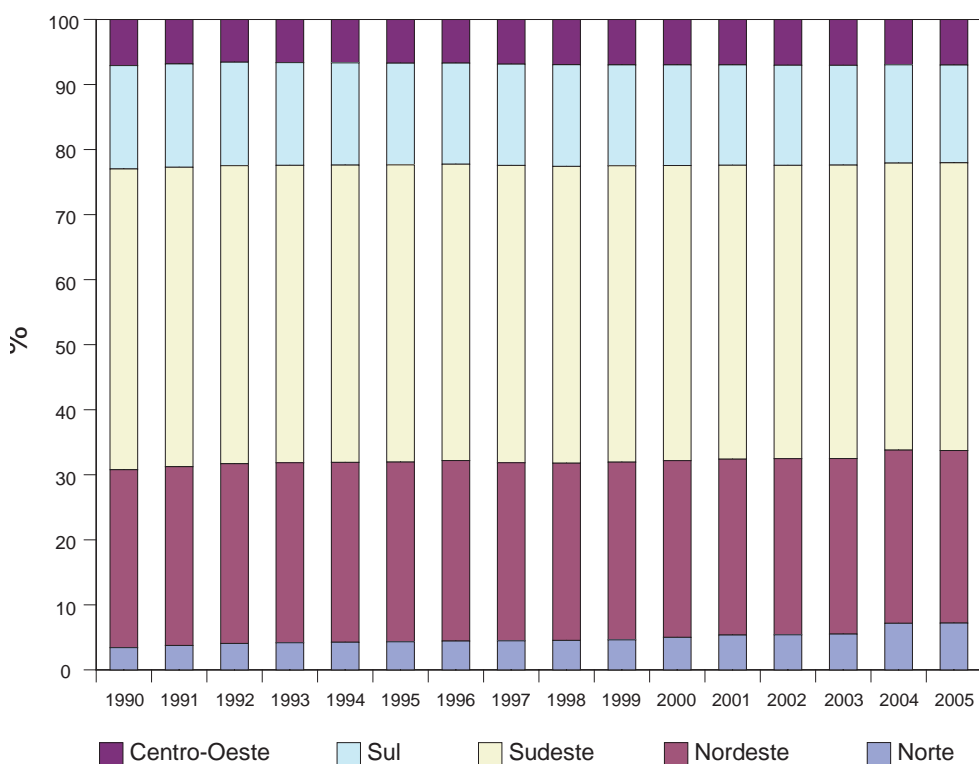
**Gráfico 5: Perfil dos Analfabetos  
Grandes Regiões**



<sup>9</sup> A exceção é a Região Norte, que apresentou uma taxa de analfabetismo maior em 2004 do que em 1990. A taxa em 2005 foi praticamente a mesma de 1990: de 12%. No entanto, é necessário cuidado ao considerar a Região Norte em virtude de dois fatos importantes: a) em 1990, ano de menor valor para a taxa de analfabetismo, a Pnad considerava apenas áreas urbanas desta região, não incluindo toda a área rural; b) o ano de 2004 mostra, em relação ao ano anterior, um crescimento na população de 15 anos ou mais de quase 10 vezes na área rural da região, o que se deve à maior cobertura desta área na pesquisa. Em contraste, a população da área urbana da região cresce 5% entre 2003 e 2004. Como o analfabetismo da população de 15 anos ou mais está sobre-representado em áreas rurais, isto explica porque a taxa de analfabetismo de 1990 é relativamente mais baixa que a dos anos seguintes (as Pnads de 1992 em diante incluem áreas rurais e urbanas da Região Norte), e porque a taxa de analfabetismo da região é relativamente alta em 2004 e 2005 (a participação da população rural no total da população de 15 anos ou mais no Norte em 2004 e 2005 é 25% contra 3% para o período 2001-2003). Se, no caso da Região Norte, a análise excluísse o ano de 1990 e considerasse que a proporção de residentes em áreas rurais na região fosse para os anos de 2004 e 2005 a mesma que a observada em 2001-2003, a série mostraria que também para esta região a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais apresentaria uma tendência à queda.

O Gráfico 5 mostra a evolução do perfil regional dos analfabetos. Mais de 50% deles estavam no Nordeste no período em questão. A Região Sudeste era responsável por, em média, 27% dos analfabetos, enquanto as Regiões Sul, Norte e Centro-Oeste somavam 19% dos analfabetos. Estas participações se mantiveram ao longo do tempo. Ou seja, apesar de quase todas as regiões terem experimentado queda na incidência de analfabetismo em suas populações, as participações de cada região no total de analfabetos mudaram pouco<sup>10</sup>. Finalmente, o Gráfico 6 mostra a evolução do perfil da população de 15 anos ou mais. Enquanto a maioria dos analfabetos estava no Nordeste, somente 27% da população residia nessa região, e mais de 45% da população vivia no Sudeste.

**Gráfico 6: Perfil da População de 15 anos ou mais  
Grandes Regiões**



<sup>10</sup> A exceção é a Região Norte, pelas razões discutidas na nota de rodapé anterior.

A taxa de analfabetismo e os perfis dos analfabetos e da população estão relacionados, como pode ser visto na seguinte discussão. Usando o exemplo acima, considere a taxa de analfabetismo do Nordeste, que pode ser entendida, heurísticamente, como a probabilidade de uma pessoa da região ser analfabeta<sup>11</sup>. Esta expressão pode ser reescrita da seguinte maneira:

$$\text{Taxa de Analfabetismo no NE} = \text{Taxa de analfabetismo no Brasil} \cdot \left( \frac{\text{Proporção de analfabetos no NE}}{\text{Proporção da população no NE}} \right)$$

A fórmula mostra como a taxa de analfabetismo e os perfis mostrados nos gráficos estão relacionados. Assim, a taxa de analfabetismo no Nordeste é uma função da taxa de analfabetismo nacional vezes a razão entre a proporção de analfabetos que estão no Nordeste sobre a proporção da população que reside na região.

Ao comparar taxas de analfabetismo de diferentes regiões, o que importa são as razões entre a participação dos analfabetos sobre a participação da população. Segundo o Gráfico 5, os analfabetos estão mais concentrados no Nordeste do que o total da população. Isto faz com que o Nordeste tenha uma taxa maior que a nacional. O Sudeste, por sua vez, tem 45% da população, mas apenas 27% dos analfabetos, fazendo com que a taxa seja menor que a da média nacional, e, conseqüentemente, que a do Nordeste.

Os Gráficos 4 e 5 mostram a estabilidade dos perfis no período 1990-2005. Esta estabilidade se preserva para a maioria das diferentes características consideradas neste artigo (gênero, áreas urbana e rural etc.). Mesmo quando o perfil de uma característica muda ao longo do tempo, como é o caso do crescimento da importância dos idosos na população, por exemplo, essa tendência se repete para o grupo de analfabetos, fazendo com que a razão das proporções na fórmula pouco se altere. Desta forma, para um dado ano, ou para o período 1990-2005 como um todo, a razão das proporções para uma dada característica considerada serve para dizer se a taxa de analfabetismo é maior que a média ou que algum outro grupo.

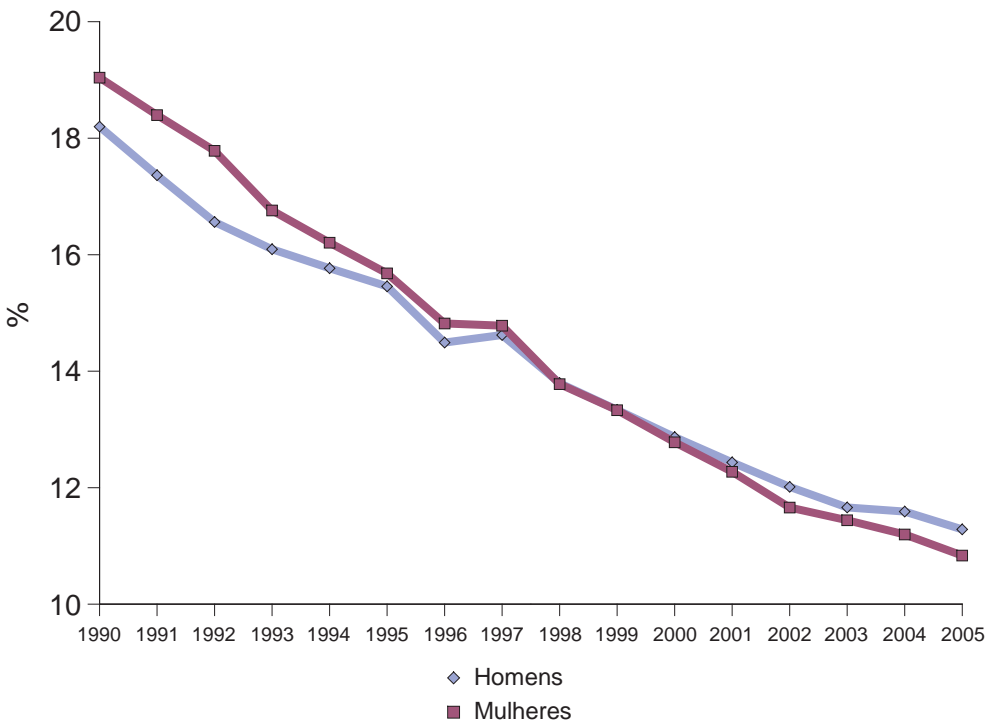
A Tabela 1 do Apêndice mostra, entre outras informações, os perfis dos analfabetos e da população de 15 anos ou mais para o período 1990-2005 como um todo (colunas dois e três). Como a razão dessas proporções muda pouco ao longo do tempo, é possível tirar conclusões sobre a taxa de analfabetismo das características consideradas. O Nordeste tem, em média, 54% dos analfabetos, mas apenas 27%

<sup>11</sup> Nesta discussão é fundamental explicitar o universo populacional utilizado. Em toda a análise da taxa de analfabetismo a seguir, o universo é da população de 15 anos ou mais para cada característica considerada.

da população. No Sudeste, por sua vez, estão apenas 27% dos analfabetos, mas 45% da população. Isto implica que, no período analisado, a taxa de analfabetismo do Nordeste estava acima da média nacional e a do Sudeste, abaixo<sup>12</sup>.

Em suma, esta discussão permite olhar para a taxa de analfabetismo de uma certa característica considerando os seguintes fatores: a) a taxa de analfabetismo para qualquer característica analisada é uma função da taxa de analfabetismo nacional, como esta caiu no período em questão (Gráfico 2), os gráficos para as características consideradas apresentam uma tendência semelhante; b) comparações entre taxas de analfabetismo de diferentes características podem ser feitas comparando-se a razão da presença da característica na população de analfabetos sobre a presença desta na população de 15 anos ou mais.

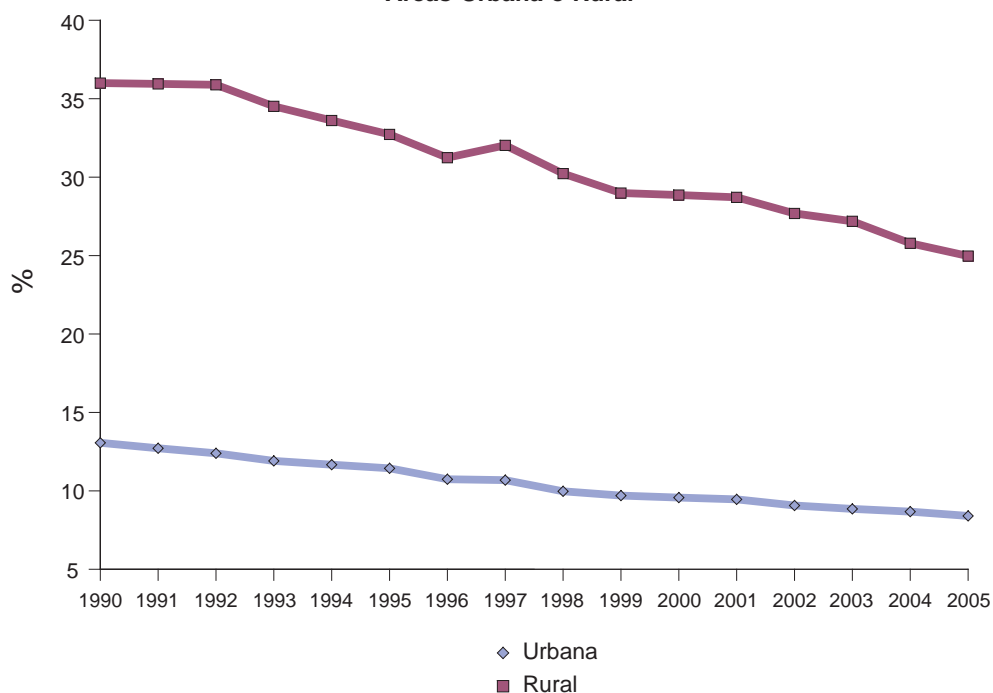
**Gráfico 7: Taxa de Analfabetismo  
Gênero**



<sup>12</sup> Neste caso, mais que isso, que, em média, a taxa de analfabetismo do Nordeste é maior do que a do Sudeste.

$$233\% = 2,33 = \left[ \left( \frac{54,6/27,1}{27,2/45,3} \right) - 1 \right]$$

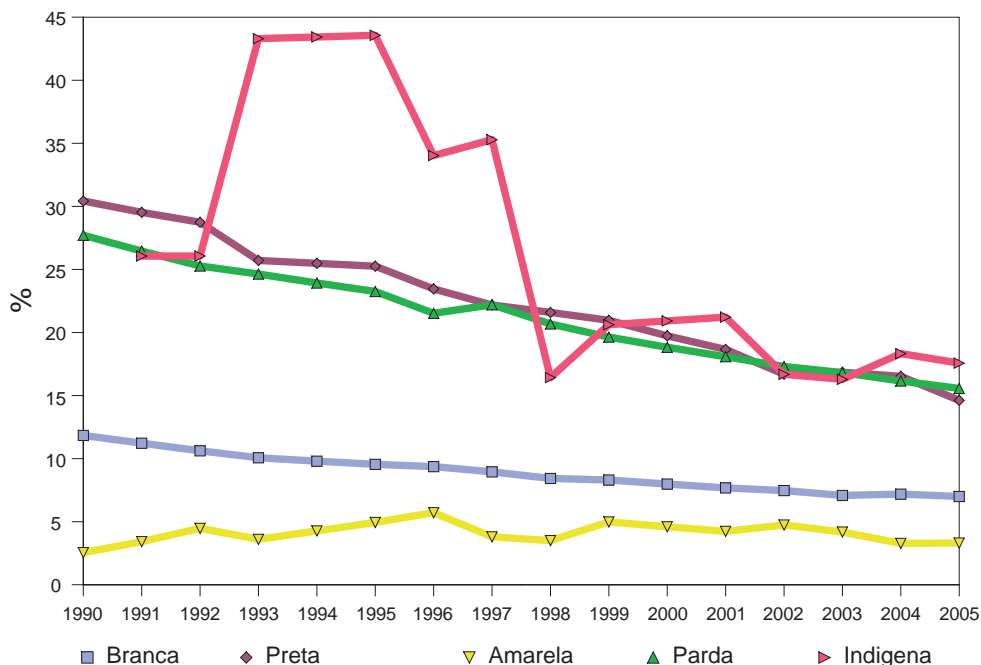
**Gráfico 8: Taxa de Analfabetismo  
Áreas Urbana e Rural**



Os Gráficos 7 a 12 mostram a evolução das taxas de analfabetismo para diferentes características da população. Até 1997, as mulheres apresentavam taxa de analfabetismo maior do que a dos homens. A partir de então, mulheres passaram a ter uma menor taxa de analfabetismo, embora a diferença entre as taxas seja pequena (para o período como um todo, mulheres apresentaram uma taxa de analfabetismo média de 13,8%, enquanto homens apresentaram uma taxa de 13,7%). A Tabela 1 do Apêndice revela que a taxa média de analfabetismo das mulheres é praticamente a mesma da dos homens. Mulheres são a maioria da população de 15 anos ou mais e também a maioria dos analfabetos. A razão entre essas duas proporções é praticamente a mesma que a obtida para a razão dos homens.

O Gráfico 8 mostra a evolução da taxa de analfabetismo em áreas urbanas e rurais. Áreas urbanas apresentam sempre uma menor taxa de analfabetismo que rurais. Em média, áreas rurais têm uma taxa três vezes maior que urbanas. A maior parte da população e dos analfabetos se encontra em áreas urbanas, mas analfabetos estão relativamente mais concentrados em áreas rurais do que a população (Tabela 1). Assim, enquanto apenas 18% da população se encontra em áreas rurais, 40% dos analfabetos se encontram nestas áreas.

**Gráfico 9: Taxa de Analfabetismo  
Cor ou Raça**

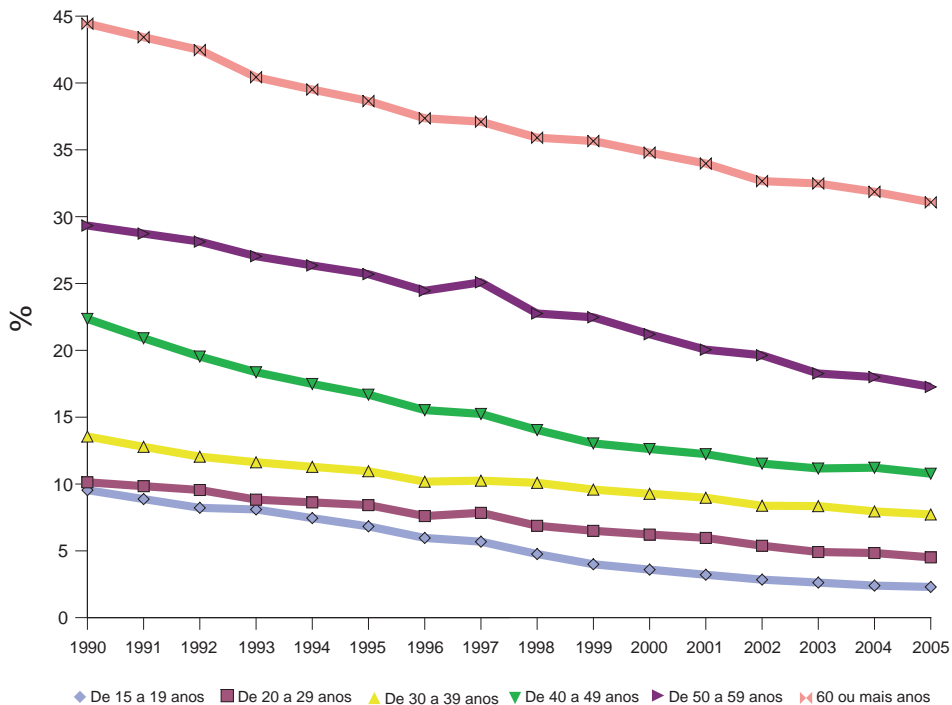


O Gráfico 9 revela as taxas de analfabetismo para as diferentes raças. Pretos e pardos têm taxas semelhantes (21% e 20%, em média, respectivamente), enquanto brancos e amarelos apresentam as menores taxas<sup>11</sup>. A diferença entre as taxas de analfabetismo de brancos, pretos e pardos decresceu no período. Em 1990, a taxa de analfabetismo entre brancos representava 39% da taxa de negros e 43% da taxa de pardos. Em 2005, estes números foram 48% e 45% respectivamente. Houve, portanto, uma pequena convergência entre as taxas, principalmente no caso de brancos e pretos. Além disso, brancos representam 55% da população, mas apenas 34% dos analfabetos (Tabela 1). Pretos e pardos, por sua vez, estão sobre-representados entre os analfabetos, e são, respectivamente, 9% e 56% dos analfabetos, mas apenas 6% e 38% da população.

<sup>13</sup> O gráfico mostra ainda a evolução da taxa de analfabetismo entre os indígenas. A série começa em 1992, porque antes disto, os indígenas eram incluídos entre os pardos. O movimento desta série é muito errático em virtude do pequeno tamanho da amostra.

O analfabetismo está mais presente entre os mais velhos. O Gráfico 10 apresenta a evolução das taxas para grupos etários. Jovens, pessoas de 15 a 19 anos, apresentavam uma taxa de analfabetismo que variava de 9.5% em 1990 a 2.5% em 2005. Ou seja, a taxa de analfabetismo entre os mais jovens em 2005 era aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da taxa observada em 1990. De fato, esse grupo foi o que apresentou a maior queda nas taxas de analfabetismo no período. A taxa de analfabetismo caiu para todos os grupos de idade, mas quanto mais velho o grupo, menor foi a taxa de redução do analfabetismo<sup>14</sup>. Em consequência, apesar da idade média da população de 15 anos ou mais ter crescido no período, o ritmo de envelhecimento dos analfabetos foi mais rápido. Ou seja, analfabetos são mais velhos que a população como um todo. Idosos e jovens são, por exemplo, 33% e 5% dos analfabetos, respectivamente, mas 13% e 15% da população de 15 anos ou mais.

**Gráfico 10: Taxa de Analfabetismo Grupos de Idade**

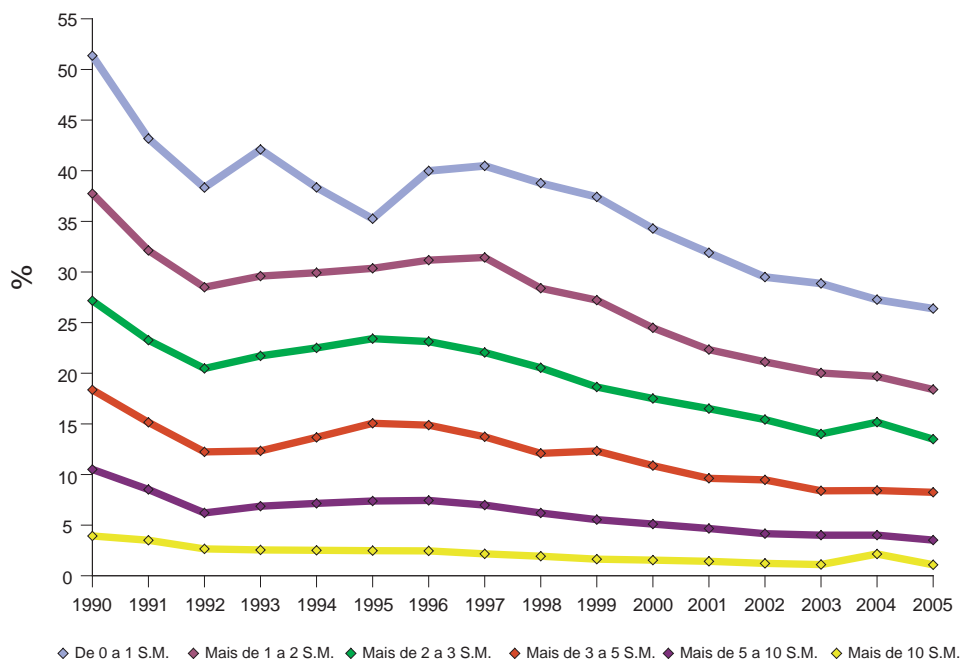


<sup>14</sup> A taxa de analfabetismo das pessoas de 60 anos ou mais cai a uma taxa aproximada de 2% ao ano, enquanto a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 a 17 anos cai a uma taxa de 9% em média. Os outros grupos de idade apresentam quedas entre estes dois extremos, com as taxas de analfabetismo de grupos mais jovens caindo mais rapidamente que as de grupos mais velhos.



Taxas de analfabetismo são menores quanto maior a renda domiciliar<sup>15</sup> medida em salários mínimos (S.M.) (Gráfico 11). Apesar de as taxas terem diminuído para todas as faixas de renda, a taxa média de analfabetismo para domicílios entre zero e um salário mínimo foi de 35%. A taxa foi de 2% para domicílios com mais de dez salários mínimos. de rendimento. A Tabela 1 mostra por que a taxa de analfabetismo está inversamente relacionada à faixa de rendimento. A participação de analfabetos cresce à medida que a renda do domicílio cai, indo de apenas 3% para domicílio com renda domiciliar acima de dez salários mínimos para 22% em domicílios com até um salário mínimo.

**Gráfico 11: Taxa de Analfabetismo  
Renda Domiciliar em Salários Mínimos (S.M.)**



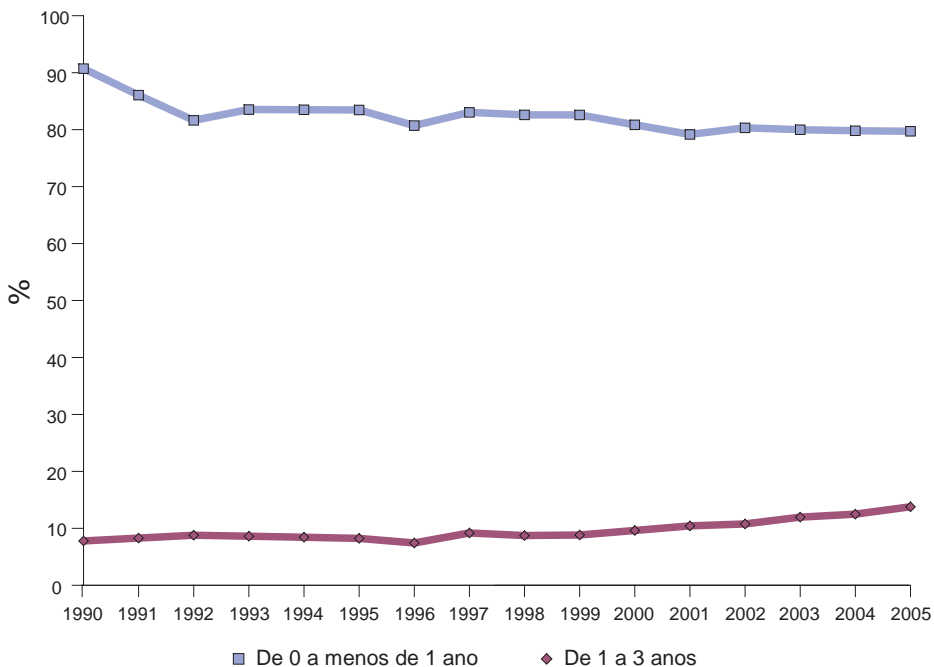
Finalmente, o Gráfico 12 revela como anos de estudo estão relacionados com o analfabetismo. A taxa de analfabetismo para pessoas com menos de um ano de estudo variou de 91% em 1990 para 80% em 2005. Essas pessoas representavam apenas 15% da população total, mas 90% da população analfabeta (Tabela 1). Popu-

<sup>15</sup> A renda domiciliar corresponde à soma de todos os rendimentos de todos os indivíduos que residem em um mesmo domicílio no momento da entrevista.

lações com mais anos de estudo, por sua vez, apresentaram taxas consideravelmente menores. Analfabetos compunham cerca de aproximadamente 10% da população com um a três anos de estudo, e populações com mais de três anos de estudo não apresentaram incidência de analfabetismo, de acordo com as Pnads<sup>16</sup>.

Em suma, a taxa de analfabetismo caiu no período 1990-2005 para as diversas características consideradas. Além disso, homens e mulheres tiveram taxas semelhantes, mas entre os negros e os pardos as taxas foram maiores do que entre os brancos. As áreas urbanas também apresentaram menores taxas que as rurais. A taxa de analfabetismo era maior à medida que a idade dos indivíduos crescia ou que a renda do domicílio caía. Por fim, as disparidades regionais parecem persistir ao longo do tempo, enquanto que as desigualdades raciais em termos de analfabetismo apresentaram uma tendência à convergência entre 1990 e 2005 (ver Gráfico 9).

**Gráfico 12: Taxa de Analfabetismo Anos de Estudo**



<sup>16</sup> Este pode ser apenas um resultado da construção da variável anos de estudo, já que não é feita a partir de uma pergunta sobre quantos anos um dado morador estudou, mas a partir da informação sobre o grau e a série mais elevadas que foram concluídas pelo entrevistado. Pessoas que cursam ou cursaram alfabetização de adultos, o destino da maioria dos analfabetos que estudam, são classificados no grupo de menos de 1 ano de estudo concluído.

## Analfabetos e Frequência à Escola

O Gráfico 13 mostra a evolução do perfil dos analfabetos com relação à frequência ou não à escola. A proporção de analfabetos que estudava cresceu ao longo de todo o período, mas o gráfico também revela que, apesar desse crescimento, a parcela dos analfabetos jovens e adultos que estudava era ainda pequena, chegando a um pouco mais de 3% em 2005. O Gráfico 13 revela ainda que a maior parte dos analfabetos com 15 anos ou mais nunca frequentou a escola, e que a proporção dos que tinham estudado antes aumentou ao longo do tempo, crescendo em média 2% ao ano<sup>17</sup>.

A Tabela 2 do Apêndice mostra a divisão entre os analfabetos que estudaram (frequentaram escola) e os que não estudaram no período 1990-2005. Este último grupo dividido entre os que nunca estudaram e os que estudaram antes. A tabela mostra que, em média, apenas 2% dos analfabetos estudavam, fato já destacado antes. A grande maioria dos analfabetos de 15 anos ou mais não frequentavam escola. A tabela mostra ainda que 69% destes nunca estudaram e que 29% tinham estudado antes, mas não foram alfabetizados.

Portanto, constatou-se que a proporção de analfabetos que estudavam nas Regiões Norte e Nordeste era maior que a média nacional, enquanto que nas outras regiões era menor. A Tabela 2 apresenta ainda um resultado revelador para o problema do analfabetismo no Nordeste, visto que a proporção de pessoas que já tinham estudado e continuavam analfabetas era maior nessa região do que na média nacional. Já a proporção de analfabetos que nunca haviam estudado era menor que a média nacional. Essas proporções se comportaram de maneira contrária nas outras regiões, especialmente na Região Sudeste, que apresentou a proporção mais elevada de analfabetos que nunca tinham estudado. Enquanto no Nordeste 63% dos analfabetos nunca tinham estudado, no Sudeste essa proporção era de 75%. Esse é um ponto importante a ser levado em consideração no desenho dos programas de alfabetização.

Os perfis por sexo e área urbana e rural dos analfabetos que estudavam não eram muito diferentes da média nacional, sendo ligeiramente maiores para homens e na área rural. No entanto, a análise por raça revela diferenças mais pronunciadas,

<sup>17</sup> O gráfico revela uma diferença importante entre a proporção de analfabetos que estudavam e nunca estudaram antes quando se considera o período 1990-1992. Isto se deve ao formato dos questionários da PNAD que só a partir de 1992 pergunta diretamente aos não estudantes se estes estudaram antes ou não. É possível obter esta informação da PNAD 1990 mas esta não pergunta esta informação diretamente dos moradores entrevistados. Por esta razão, as taxas de crescimento médias das proporções de analfabetos que estudaram antes ou nunca estudaram, referidas nos textos, consideram apenas os períodos 1992-2005.

sendo a proporção de analfabetos que estudavam ou já tinham estudado menor para brancos e amarelos e maior para negros, pardos e indígenas. Só para dar uma idéia, os amarelos registraram uma proporção de analfabetos que estudavam ou haviam estudado de 21%, e os pardos, de 36%.

As diferenças por faixa etária também foram bem marcadas: quanto mais jovem, maior a proporção de analfabetos que estudavam ou já haviam estudado antes, passando de 53% entre os jovens de 15 a 19 anos para 19% entre os analfabetos com mais de 60 anos. Vale dizer ainda que a faixa etária que apresentou a maior proporção de analfabetos que tinham estudado antes é de 20 a 29 anos (43%).

A análise por renda domiciliar revelou que quanto maior a renda menor a proporção de analfabetos que estudavam ou já haviam estudado antes. Por fim, o perfil por escolaridade revelou um grupo de analfabetos que declarou ter entre um e três anos de estudo. Para esses grupos, todos estavam estudando (3%) ou já haviam estudado antes (97%). Assim, apesar de terem frequentado a escola, declararam não saber ler e escrever.

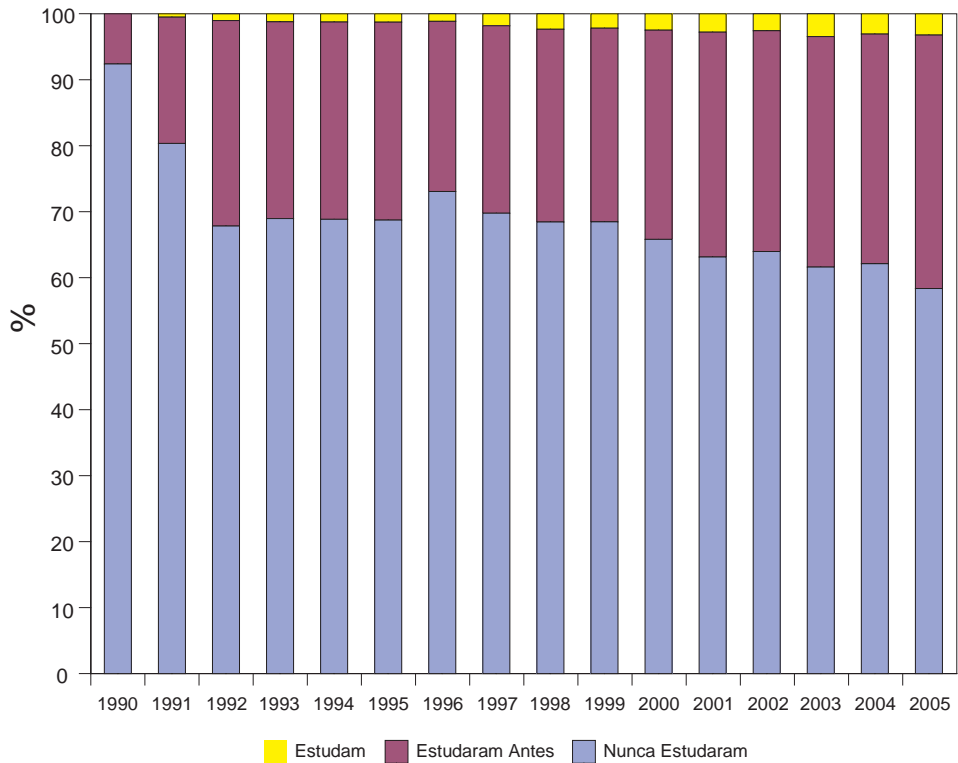
Em resumo, os perfis que caracterizam mais os analfabetos que estudavam ou haviam estudado antes são os dos residentes da Região Nordeste, pardos, jovens, baixa renda e que declararam ter entre um e três anos de estudo. Esse parece ser o grupo em que as tentativas de alfabetização foram mais difíceis, uma vez que, apesar de frequentar ou ter frequentado a escola, essas pessoas continuavam sendo ou se considerando analfabetas.

### ► Analfabetos em Cursos de Alfabetização de Adultos

A maior parte dos analfabetos que estudam está em cursos de alfabetização de adultos, principalmente quando se considera o período recente. Por esta razão, esta seção se concentra neste grupo de analfabetos, e tenta entender a participação de analfabetos nestes cursos com base em características da população analfabeta. A análise realizada para a taxa de analfabetismo pode ser facilmente estendida para a participação dos analfabetos em cursos de alfabetização de adultos (AJA). Assim, por exemplo, a participação em AJA de analfabetos residentes na Região Nordeste pode ser escrita da seguinte forma:

$$\text{Participação em AJA de analfabetos no NE} = \text{Participação em AJA no Brasil} \cdot \left( \frac{\text{Proporção de analfabetos em AJA no NE}}{\text{Proporção de analfabetos no NE}} \right)$$

**Gráfico 13 : Proporção de Analfabetos que Estudam, Estudaram Antes e Nunca Estudaram**



Algumas observações são necessárias. Em primeiro lugar, as características utilizadas anteriormente podem ser usadas aqui. Assim, esta decomposição pode ser estendida para regiões, gênero etc. Em segundo lugar, o universo da análise é diferente da seção anterior. Nesta última, o universo usado foi o da população de 15 anos ou mais e as características desta população foram comparadas com a distribuição de características da população analfabeta. Aqui, o universo é o dos analfabetos, com o qual a distribuição de características da população analfabeta, mas cursando AJA, é comparada.

Finalmente, o primeiro termo do lado direito da fórmula é a proporção de analfabetos que cursam AJA em todo o País. Este número cresceu continuamente no período de 1990 a 2005. A fórmula expressa a participação em AJA por parte da população analfabeta com uma dada característica como função da participação em AJA de analfabetos no Brasil. Assim, a participação em AJA no Nordeste será maior que a média nacional se analfabetos que cursam AJA estiverem mais representados no Nordeste do que analfabe-

tos em geral. Sempre que isso ocorrer, a razão do lado direito da fórmula será maior que um e a participação do grupo será maior que a média. Esta fórmula, como antes, é útil na comparação da participação em AJA de diferentes grupos ou características.

A Tabela 4 do Apêndice mostra as duas medidas que compõem a razão na fórmula acima para o período 1990-2005: a proporção de analfabetos em AJA dadas as características (coluna dois) e a proporção de analfabetos para cada característica considerada (coluna três). As regiões Norte e Nordeste têm, em média, maior participação de analfabetos em AJA. Como 62% dos analfabetos cursando AJA se encontram no Nordeste e 54% dos analfabetos residem nessa região, a razão do lado direito da fórmula acima é maior que um e a participação (média) em AJA por parte dos analfabetos da Região Nordeste é maior que a participação de analfabetos em âmbito nacional.

Enquanto 0.1% dos analfabetos estudavam em AJA em 1990, 3% dos analfabetos cursavam alfabetização de adultos em 2005. A participação dos analfabetos em AJA, segundo as diferentes características (sexo, raça, idade), segue a mesma tendência. A participação de analfabetos em AJA, para qualquer característica considerada, era consideravelmente maior em 2005 que em 1990.

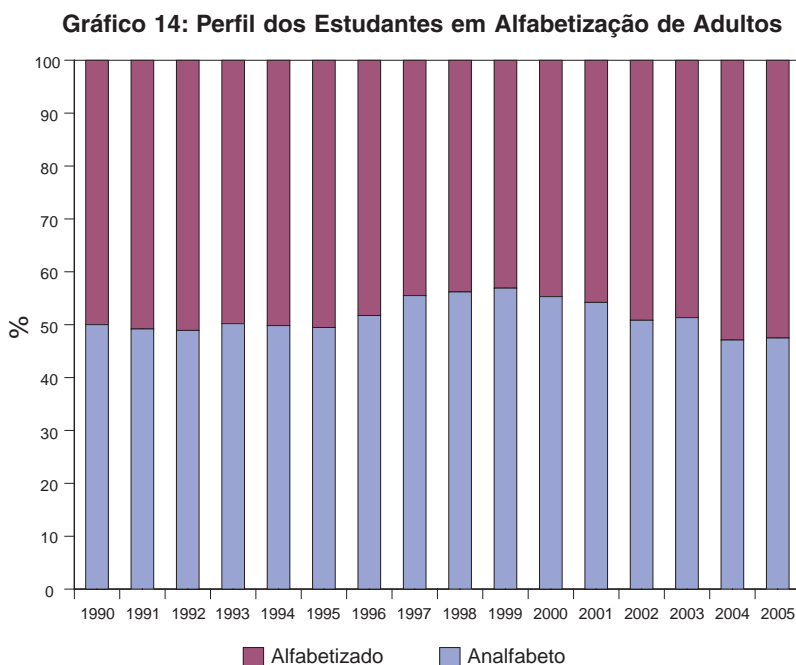
Mulheres apresentam maior participação do que homens, isto se deve ao fato de que mulheres estão sobre-representadas entre analfabetos em AJA. A participação de analfabetos em AJA é maior em áreas urbanas do que em áreas rurais. Indígenas, pretos e pardos são as raças com maior participação em AJA. Brancos, apesar de serem 34% dos analfabetos, representam apenas 27% dos analfabetos que estudam em AJA, o que faz com que sua taxa de participação seja menor que a média nacional. Jovens, pessoas de 15 a 19 anos, têm a maior participação em AJA. Isto se deve ao fato de que, apesar de apenas 5% dos analfabetos pertencerem a este grupo, jovens que estudam em AJA representam 9% dos analfabetos em alfabetização de adultos. A situação oposta ocorre com o grupo de idosos, pessoas com 60 anos ou mais. Estes representam 33% dos analfabetos, mas apenas 15% dos analfabetos em AJA.

Pessoas que residem em domicílios com rendimento até um salário mínimo apresentam a maior participação em AJA, mas as diferenças entre faixas de rendimento são pequenas. A participação em AJA flutua, em geral, em torno de 1%, independentemente do rendimento domiciliar. A distribuição de rendimento domiciliar para a população de analfabetos cursando alfabetização de adultos é concentrada em baixos níveis de renda, assim como a distribuição da população do total de analfabetos. Mais de 72% dos analfabetos que frequentam AJA e aproximadamente 70% de todos os analfabetos se encontram em domicílios com rendimento de até três salários mínimos.

Em suma, a participação de analfabetos em AJA cresceu no período 1990-2005. Em média, no entanto, a participação dos analfabetos que estudavam em curso de alfabetização era apenas por volta de 1% do total de analfabetos. Este número não é diferente quando as características da população (gênero, idade etc.) são consideradas. Independentemente da característica, sempre menos de 2% da população analfabeta estuda em AJA. A distribuição das características na população de analfabetos em AJA é semelhante à distribuição na população analfabeta como um todo, com algumas diferenças importantes. Analfabetos em AJA estão relativamente mais concentrados na população do Nordeste, de mulheres, de pretos e pardos, em áreas urbanas e mais jovem do que na média da população de analfabetos.

### ► A Taxa de Analfabetismo em AJA

O Gráfico 14 mostra a evolução do perfil dos estudantes de alfabetização de adultos. Além de analfabetos, alfabetizados frequentam cursos de AJA, e esta divisão muda pouco no período, com analfabetos em alfabetização de adultos, em média, representando 51% do total de estudantes em AJA. Ou seja, quase metade dos estudantes de alfabetização de adultos declarava saber ler e escrever.



O perfil mostrado no Gráfico 14 nada mais é do que a taxa de analfabetismo, considerando-se a população de estudantes de AJA. A Tabela 5 do Apêndice apresenta essa taxa de analfabetismo no período 1990-2005 e o perfil dos analfabetos e alfabetizados em AJA. Estas duas populações tinham características semelhantes. Alfabetizados e analfabetos em AJA eram, em sua maioria, mulheres, pardos e residentes em áreas urbanas e no Nordeste. Mais de 50% dos analfabetos e dos alfabetizados em AJA tinham 40 anos ou mais e residiam em domicílios com renda de até três salários mínimos.

A taxa de analfabetismo em AJA está diretamente relacionada ao perfil dos analfabetos e dos alfabetizados. De fato, sempre que a proporção de analfabetos em AJA para uma dada característica é maior que a proporção de alfabetizados, a taxa de analfabetismo em AJA é maior que a média nacional, 51.1%. Além disso, para duas dadas características, a taxa de analfabetismo será maior quanto maior for a razão da proporção de analfabetos em AJA sobre a proporção de alfabetizados em AJA (coluna três).

As Regiões Sul e Sudeste apresentaram mais de 60% dos estudantes de AJA como alfabetizados. O Nordeste, por sua vez, foi a região com maior taxa de analfabetismo em AJA, mais de 60% dos estudantes de AJA nesta região eram analfabetos. Isto ocorreu porque o Nordeste, além de conter a maioria dos estudantes de AJA, possui a maioria dos analfabetos que cursam AJA. Enquanto 41% dos alfabetizados cursando AJA estão no Nordeste, 62% dos analfabetos que cursam AJA se encontram nessa região, fazendo com que a taxa de analfabetismo seja maior que a média nacional.

Mulheres são a maioria dos estudantes de AJA e a maioria dos analfabetos cursando alfabetização de adultos. A taxa de analfabetismo desse grupo é menor que a dos homens porque ser analfabeto e cursar AJA é relativamente mais prevalente entre os homens do que cursar AJA. Dessa forma, 41% dos analfabetos que cursam alfabetização são homens e 38% dos alfabetizados que freqüentam AJA o são.

Pretos e pardos apresentam uma taxa de analfabetismo em AJA maior do que brancos, como acontece com a taxa de analfabetismo. Mais de 50% dos brancos cursando alfabetização de adultos sabem ler e escrever. Mais de 70% dos analfabetos que cursam AJA são pretos ou pardos.

A taxa de analfabetismo em AJA em áreas urbanas é consideravelmente menor do que em áreas rurais. Apesar de a maioria dos analfabetos em AJA estarem em áreas urbanas, a presença desses estudantes é relativamente maior do que a do total de estudantes de AJA, fazendo com que a taxa de analfabetismo chegue a 63%.



A distribuição etária de analfabetos em AJA e estudantes em AJA é semelhante. Mais de 50% de analfabetos e estudantes em AJA têm menos de 40 anos de idade. Uma consequência da semelhança na distribuição é que as taxas de analfabetismo para os grupos de idade são próximas da média nacional e, em geral, acima dos 50%. Uma exceção importante é o grupo de 15 a 19 anos. Para os restantes das categorias de idade a diferença é de menos de um ponto percentual.

A taxa de analfabetismo em AJA decresce à medida que a renda domiciliar aumenta. Assim, em domicílios com rendimento de até um salário mínimo (S.M.), mais de 60% dos residentes cursando AJA são analfabetos. A situação se reverte para faixas de rendimento maiores. Domicílios com rendimento acima de cinco salários mínimos, têm taxa de analfabetismo superior a 60%. A explicação para essas diferenças aparece na comparação entre a distribuição de analfabetos e estudantes segundo as diferentes faixas. Analfabetos em AJA, como analfabetos em geral, estão concentrados em domicílios com baixos rendimentos. Mais de 50% dos analfabetos que cursam AJA estão em domicílios com até dois salários mínimos.

A discussão sobre a taxa de analfabetismo em AJA revela um problema de política pública. Quase a metade dos estudantes de AJA sabe ler e escrever. Estes estudantes estariam potencialmente tirando vagas de analfabetos que poderiam estar cursando alfabetização de adultos. Apesar das diferenças da distribuição de características, analfabetos e alfabetizados em AJA têm uma característica importante em comum, ambos os grupos têm menos de um ano de estudo completo<sup>18</sup>. Este fato sugere que é possível que essas pessoas que declaram estar cursando AJA podem, em virtude do pouco tempo em escola, considerar cursar alfabetização a fim de reforçar o aprendizado.

Outra possibilidade é que esses alfabetizados em AJA são apenas analfabetos recém-alfabetizados. É possível que, quando a pesquisa é realizada, alguns dos estudantes de AJA declarem não saber ler e escrever porque se encontram no começo do curso de alfabetização, enquanto outros, estando no final do ciclo de alfabetização, respondam saber ler e escrever. Nesse sentido, o fato de observarmos alfabetizados cursando e competindo por vagas em cursos de alfabetização não seria um problema. É impossível identificar, com os dados disponíveis, esses grupos e saber quantas das pessoas que cursam AJA são recém-alfabetizadas, quantas se dizem alfabetizadas, mas que, na realidade, são parcialmente alfabetizadas, em virtude da

---

<sup>18</sup> A Pnad calcula anos completos de estudo a partir das séries concluídas. Não há informação sobre quantos anos as pessoas que cursam alfabetização estudaram antes. Assim, é possível que as pessoas que cursam AJA e se dizem alfabetizadas possam ter estudado por anos anteriormente ou possam ser recém-alfabetizadas. Infelizmente, a Pnad não permite distinguir entre esses dois casos.

necessidade de reforços de aprendizado, e quantas realmente sabem ler e escrever e decidem freqüentar cursos de AJA por razões outras que não sejam a alfabetização, tomando vagas de analfabetos.

### ► Analfabetos que Cursam o Primeiro Grau (Regular/Supletivo)

Outro fato importante relacionado à demanda por curso de alfabetização é o fato de que analfabetos que buscam educação freqüentam não só cursos de alfabetização, mas também cursos de primeiro grau (regular/supletivo). Apesar de o primeiro grau ter recebido mais analfabetos que cursos de alfabetização no passado, de 1998 em diante a maioria dos analfabetos que estudam freqüentam alfabetização de adultos (AJA). Em 2005, 79% dos analfabetos estudantes estavam em alfabetização de adultos<sup>19</sup>.

Uma questão importante é quanto da demanda dos analfabetos por cursos em primeiro grau se deve a limitações na oferta de cursos de alfabetização de adultos. Se parte da demanda por cursos de primeiro grau por parte de analfabetos se deve à restrição de oferta, talvez em consequência da ausência de cursos de alfabetização na localidade considerada, então estimativas da demanda por cursos de alfabetização precisariam incluir parte dos analfabetos que freqüentam estes cursos. Potencialmente, esses analfabetos demandariam cursos de alfabetização de adultos se as condições fossem diferentes, mas acabam freqüentando cursos de primeiro grau.

A Tabela 6 do Apêndice mostra a distribuição dos analfabetos que estudam (em AJA ou no primeiro grau/fundamental)<sup>20</sup>. As duas primeiras colunas mostram a distribuição de analfabetos que estudam nos dois tipos de cursos, dadas as características consideradas. Assim, os dados do Brasil mostram que, considerando-se o período 1990–2005, 61% dos analfabetos que estudavam cursavam AJA. Ainda con-

<sup>19</sup> Cabe ressaltar que a importância do primeiro grau/fundamental para analfabetos que estudam é diferente se os censos demográficos são considerados. Em 1991, de acordo com o Censo, mais de 80% dos analfabetos que estudavam cursavam o primeiro grau (sem supletivo) e em 2000 este número era 51%. Em comum, Censo e Pnad têm o fato de que a importância de cursos de AJA, como destino dos analfabetos, cresceu entre os anos 1991 e 2000. Nos censos, a participação de AJA para os analfabetos cresceu de 17% em 1991 para 43% em 2000. Finalmente, para os censos, nesse período a importância do supletivo também cresceu de 3% dos analfabetos que estudavam para quase 7%. A informação sobre supletivo para o universo dos analfabetos nas Pnad é muito limitada, com alguns anos não apresentando observações. A participação desse tipo de curso, para anos em que há dados, não atinge 1% dos analfabetos que estudam.

<sup>20</sup> É possível dividir ainda os analfabetos que estudam em cursos de primeiro grau (ou fundamental) regular e os que cursam o supletivo (EJA). O problema é que a amostra de analfabetos que cursam supletivo é, como observado na nota anterior, muito pequena na PNAD, não permitindo, em particular, que todas as características consideradas aqui sejam mostradas. A opção foi por agrupar todos os analfabetos que cursam o primeiro grau (regular e supletivo).

siderando-se a Região Norte, 66% dos analfabetos estavam nestes cursos enquanto 34% cursavam o primeiro grau. Essas duas colunas dão a dimensão e a importância relativa dos destinos dos analfabetos que estudam.

As duas últimas colunas mostram a distribuição de características para cada um desses grupos de analfabetos. Elas tentam responder quanto dos analfabetos que cursam o primeiro grau, por exemplo, estão no Norte, são homens, idosos etc.. Por que considerar essas duas maneiras de analisar os dados? A primeira (colunas um e dois) revela o tamanho relativo para cada característica. A segunda identifica a importância da característica para cada população de analfabeto que estuda.

Quando consideramos o período 1990-2005, a maioria dos analfabetos que estudavam, por exemplo, no Nordeste cursava o primeiro grau em vez do AJA. A maioria dos analfabetos que cursavam o primeiro grau e também AJA encontravam-se no Nordeste. A primeira informação diz que havia mais analfabetos cursando o primeiro grau no Nordeste. A segunda diz que, para ambas as populações, no Nordeste residia a maioria dos analfabetos estudantes.

As outras regiões, Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste, apresentaram a maioria dos analfabetos estudantes cursando alfabetização de adultos. Estas regiões, no entanto, representam, somadas, menos de 40% dos analfabetos que estudam. O caso dos analfabetos em primeiro grau é dramático. Mais de 80% deles estão no Nordeste, enquanto esta região é responsável por mais de 60% dos analfabetos em AJA. Em sua maioria, homens cursam o primeiro grau, enquanto a maioria das mulheres cursa AJA. Os homens são a maioria dos analfabetos em primeiro grau e as mulheres são a maioria em AJA.

Em sua maioria, brancos, pretos e indígenas cursam AJA, amarelos analfabetos estão mais presentes nos cursos de primeiro grau e pardos estão igualmente distribuídos nesses cursos. Pardos são a maioria dos analfabetos que estudam, os quais representam 72% dos estudantes em cursos de primeiro grau e 62% em AJA. Brancos e pretos vêm em seguida, com 20% (28%) e 7% (9%) cursando o primeiro grau (AJA).

A maioria dos analfabetos que estudam em áreas urbanas cursa AJA, enquanto a maioria dos que estudam em áreas rurais cursa o ensino fundamental. Coincidentemente, a maioria dos analfabetos que cursam o ensino fundamental está em áreas urbanas e a maioria dos analfabetos que cursam AJA está em áreas urbanas. Jovens, em sua maioria, cursam o ensino fundamental e pessoas de 15 a 19 anos representam 74% dos analfabetos em primeiro grau. Talvez essa seja uma das diferenças mais marcantes dessas duas populações.

Analfabetos que cursam AJA são mais velhos que os analfabetos em primeiro grau. Segundo os dados, 90% dos analfabetos em primeiro grau têm menos de 30 anos, enquanto pessoas de 40 anos ou mais representam 50% dos analfabetos em alfabetização de adultos. Com exceção de pessoas de 15 a 19 anos, pelo menos 50% de cada um dos outros grupos de idade cursa AJA. A maioria dos analfabetos que cursam o primeiro grau tem menos de um ano de estudo, mas, ao contrário do grupo que cursa alfabetização de adultos, há analfabetos com até cinco anos de estudo nesse grupo.

Finalmente, com relação ao rendimento domiciliar, para qualquer faixa de renda considerada, a maioria dos analfabetos dessa faixa cursa AJA. A distribuição dos analfabetos que cursam AJA e primeiro grau é semelhante no que diz respeito ao rendimento. Para ambas as populações, mais de 50% dos analfabetos residem em domicílios com até dois salários mínimos, e mais de 90% dos analfabetos em primeiro grau, e 89% dos analfabetos em AJA, residem em domicílios com até cinco salários mínimos de renda domiciliar.

Uma última observação antes de concluir. O forte crescimento do número de analfabetos que estudavam ao longo do período 1990-2005, conforme já destacado, foi devido, em grande parte, ao crescimento do número de analfabetos freqüentando alfabetização de adultos. De fato, o número de analfabetos em primeiro grau estabilizou-se, de acordo com os dados da Pnad. Assim, a análise realizada anteriormente pode ser muito afetada por esta evidência.

Quando o período 1990-2005 é considerado, a importância do crescimento dos analfabetos que freqüentam AJA é reduzida pela média. Uma maneira de avaliar o quanto os resultados mostrados na tabela anterior são afetados é considerar não o período 1990-2005, mas um fragmento deste. Se o período mais recente de dados 2001-2005 é considerado, a importância do curso de alfabetização de adultos cresce. Nesse caso, alfabetização de adultos é o destino da maioria dos analfabetos que estudam para quase todas as características consideradas, com exceção da faixa de idade de 15 a 19 anos, onde mais de 80% dos analfabetos cursam o primeiro grau.

Esta observação implica que, se o período 2001-2005 for a referência, ao contrário do que foi obtido antes, a maioria dos analfabetos que estudam no Nordeste, a maioria dos homens, dos amarelos e pardos e dos residentes em áreas rurais, freqüentam alfabetização de adultos. Isto se deve à crescente importância de alfabetização de adultos ao longo do tempo.

## A Demanda por Alfabetização e a Proporção de Analfabetos que Estudam

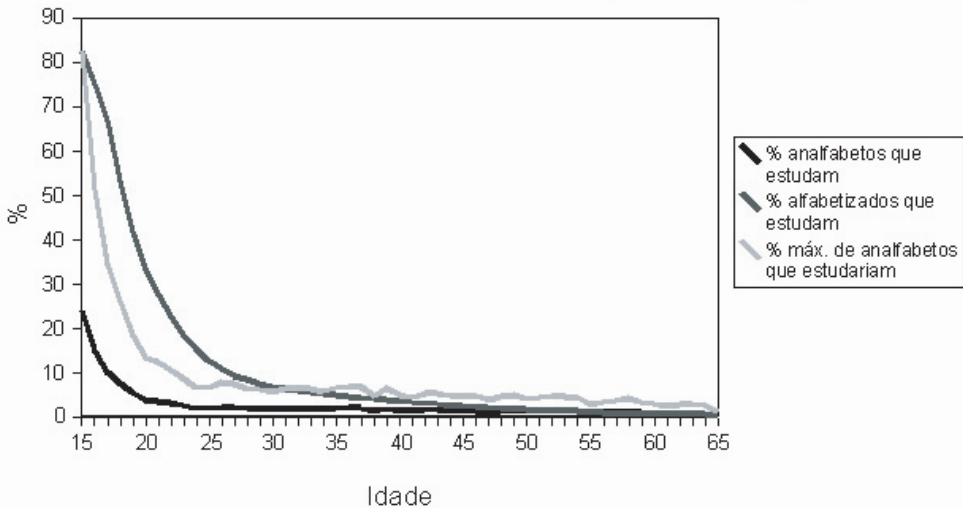
Em termos de políticas públicas, uma questão fundamental é quanto seria a demanda por alfabetização que não é atendida. A proporção de analfabetos que estudavam foi crescente no período 1990-2004. Mas quanto maior teria sido essa proporção de estudantes se jovens e adultos tivessem tido mais acesso a recursos educacionais? Esta é uma questão muito difícil de ser respondida sem informações adicionais. É possível, no entanto, desenhar uma estratégia que imponha um limite máximo ao número de analfabetos que potencialmente estudariam.

O Gráfico 15 revela, por faixa etária, as proporções de jovens e adultos analfabetos e alfabetizados que estudavam no período 1990-2004. Aos 15 anos, enquanto, em média, 85% dos alfabetizados estudam, apenas 23% dos analfabetos freqüentavam a escola. Como era de esperar, uma proporção maior de alfabetizados estudava, pelo menos até os 40 anos, ao contrário dos analfabetos.

Os jovens e adultos analfabetos são uma amostra de pessoas que, seja por dificuldades de acesso a bens educacionais seja por maiores dificuldades inatas, estudam menos. Essa situação se inverte para as idades mais avançadas: a partir dos 50 anos, há uma maior proporção de analfabetos que estudam do que alfabetizados estudantes. Isto se deve ao fato de que a proporção de alfabetizados que estudam decai exponencialmente à medida que a idade do indivíduo avança. Isso também é verdade para os analfabetos, mas a situação é mais forte entre os alfabetizados.

O gráfico sugere ainda uma possível estratégia para estimar um limite superior à proporção de analfabetos que poderiam estudar. Imagine que uma política pública fosse desenhada focada na alfabetização de jovens e adultos analfabetos. Independentemente dos recursos direcionados à educação desse grupo, é difícil imaginar uma situação em que fosse mostrada uma propensão a estudar maior do que no grupo dos alfabetizados, pelo menos entre os mais jovens. Há várias razões para isso: se esses jovens e adultos estão há anos sem serem alfabetizados, é provável que, mesmo com maiores recursos educacionais disponíveis, tenham mais dificuldades para levar seus estudos adiante, sejam dificuldades relativas ao processo de aprendizagem em si, sejam relacionadas aos problemas de conciliar trabalho e outras responsabilidades da vida familiar com os estudos. Além disso, maiores recursos direcionados a jovens e adultos podem ter um efeito indireto para os já alfabetizados e fazer com que aumente também a proporção de alfabetizados que estudam.

**Gráfico 15: Proporção de Analfabetos e Alfabetizados Estudantes (1990-2004)**

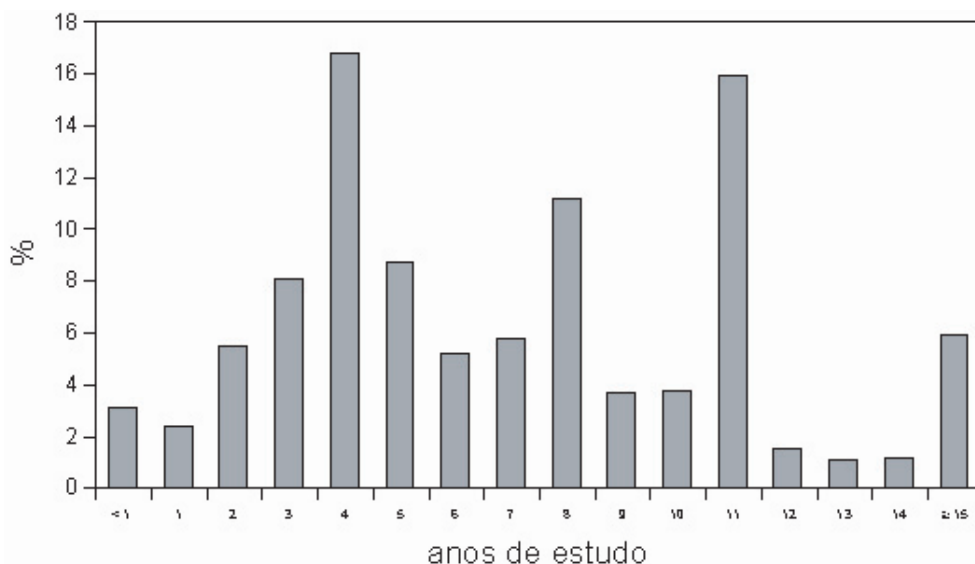


Duas hipóteses são feitas na estimação de um limite para a proporção de jovens e adultos analfabetos que estudam. Em primeiro lugar, é assumido, não importa qual a idade considerada, que a proporção de analfabetos que estudariam não ultrapassa o máximo da proporção de alfabetizados que estudam, o que ocorre exatamente aos 15 anos de idade. Isso é condizente com a idéia de que não importa quão focada nos jovens e adultos esteja a política pública de alfabetização, pois, pela seleção que ocorreu ao longo do tempo, os analfabetos são um grupo diferente dos alfabetizados. Muitos desses analfabetos o são porque nunca tiveram acesso a cursos de alfabetização em sua localidade, mas muitos o são porque tentaram se alfabetizar e não conseguiram, e quão maior a idade, menor a chance de esses analfabetos voltarem à escola.

Assim, uma estratégia possível seria igualar a propensão a estudar dos analfabetos à dos alfabetizados. Bastaria, então, ignorar a proporção dos analfabetos que freqüentam a escola e usar a dos alfabetizados. Há dois problemas com esta estratégia. Primeiro, a distribuição etária dos analfabetos que estudam mudaria e o limite para os analfabetos que estudam incluiria, assim, proporcionalmente mais jovens e menos adultos do que originalmente. Mas um fato evidenciado pela análise de seções anteriores é que os analfabetos são em média mais velhos que os alfabetizados. Segundo, usar esta proporção para os analfabetos implicaria, para os idosos, reduzir a proporção de estudantes, já que para idades acima de 50 anos, é comum obter proporções de analfabetos estudantes maiores que as dos alfabetizados.

Uma outra hipótese para estimar a demanda por alfabetização é, então, que a distribuição etária dos analfabetos que estudariam é a mesma que a distribuição etária observada dos analfabetos que estudam. Isso garante que, dada a população de analfabetos, os analfabetos que estudariam teriam as mesmas proporções de jovens e velhos estudantes que o observado. O Gráfico 15 mostra, assim, a proporção máxima de analfabetos que estudariam. O máximo ocorre aos 15 anos de idade, como os alfabetizados, e, à medida que os indivíduos se tornam mais velhos, esta proporção cai. Isso porque, por hipótese, a proporção máxima de analfabetos que estudariam mantém a distribuição etária dos analfabetos que estudam, já que a proporção máxima é basicamente a proporção de analfabetos que estudam multiplicada por uma constante. Dessa forma, como a maioria dos estudantes é jovem, a maior demanda será desse grupo.

**Gráfico 16: Distribuição de Anos de Estudo dos Alfabetizados (1990-2004)**

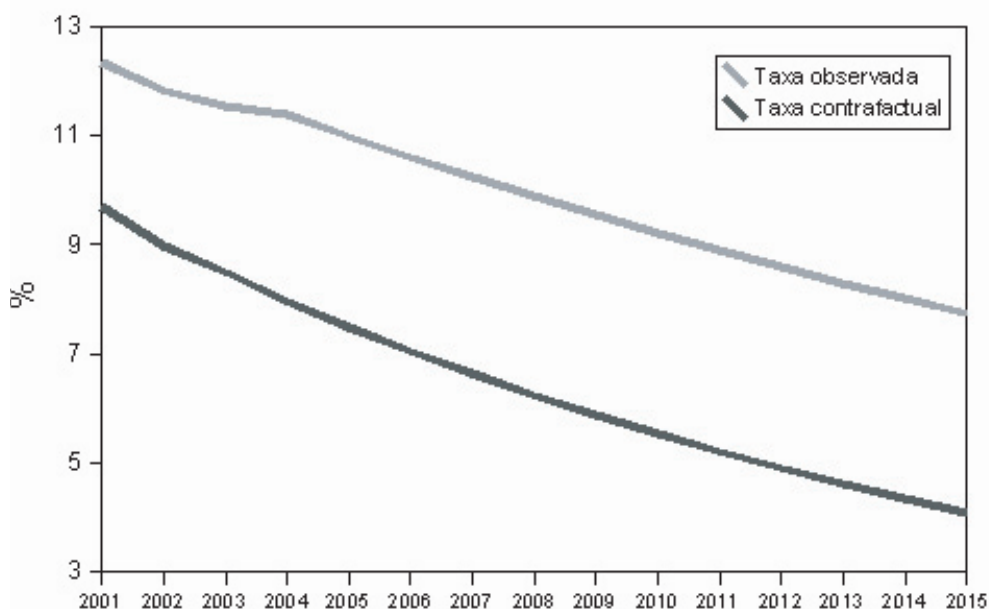


Se a proporção de analfabetos que estudam for maior, a taxa de analfabetismo cairá. A questão é de quanto. O Gráfico 16 revela a distribuição de anos de estudo para jovens e adultos alfabetizados<sup>21</sup>. Quase 70% dos alfabetizados têm oito anos ou

<sup>21</sup> O gráfico exclui os alfabetizados que a Pnad reportou como tendo anos de estudo “não determinados”. Estes representam 0.5% de toda a amostra de alfabetizados.

menos de estudo e 17% destes possuem apenas quatro anos de estudo. Um fato mais importante para análise em questão é que mais de 3% dos alfabetizados tiveram menos de um ano de estudo. Isto implica que, se a proporção de analfabetos que estudam cresce consideravelmente em um dado ano, é esperado que um número maior de pessoas sejam alfabetizadas já no ano seguinte. Usando este raciocínio e algumas hipóteses simplificadoras, o Gráfico 17 mostra a evolução de duas taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais. Na primeira, a taxa observada já foi analisada na primeira seção. Na segunda, a taxa contrafactual, tenta responder a seguinte questão: se, a partir de 1990, a proporção de analfabetos que estudavam crescesse, considerando a porcentagem máxima de analfabetos que estudariam por idade, qual seria a taxa de analfabetismo de jovens e adultos?

**Gráfico 17: Taxas de Analfabetismo Observada e Contrafactual**

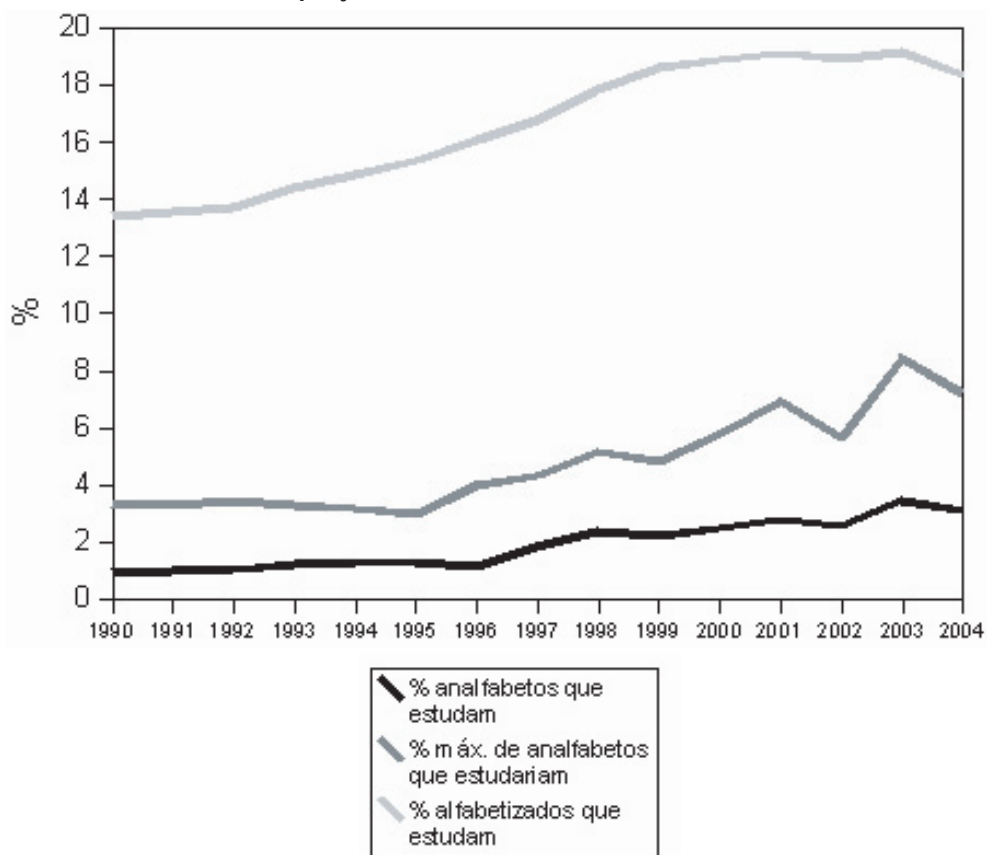


Esta discussão é importante porque, se as hipóteses são razoáveis, têm-se limites ao que poderia ser alcançado. Em outras palavras, se a política pública fosse desenhada de tal forma que uma maior proporção de analfabetos jovens e adultos estudasse, qual seria o máximo que se conseguiria diminuir a taxa de analfabetismo ao longo do tempo? O Gráfico 17 sugere que, começando em 1990, esta política permi-



tiria que a taxa de analfabetismo estivesse no seguinte intervalo em 2004, entre 8 e 11%. Ou seja, mesmo que através de políticas públicas a proporção de analfabetos que estudam aumentasse a partir de 1990, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos dificilmente cairia em 2004 para um dígito, uma vez que aqui isso é alcançado através de um enorme esforço, entre outras coisas, fazendo a proporção de analfabetos que estudam aos 15 anos subir de 23% para mais de 85%, em média.

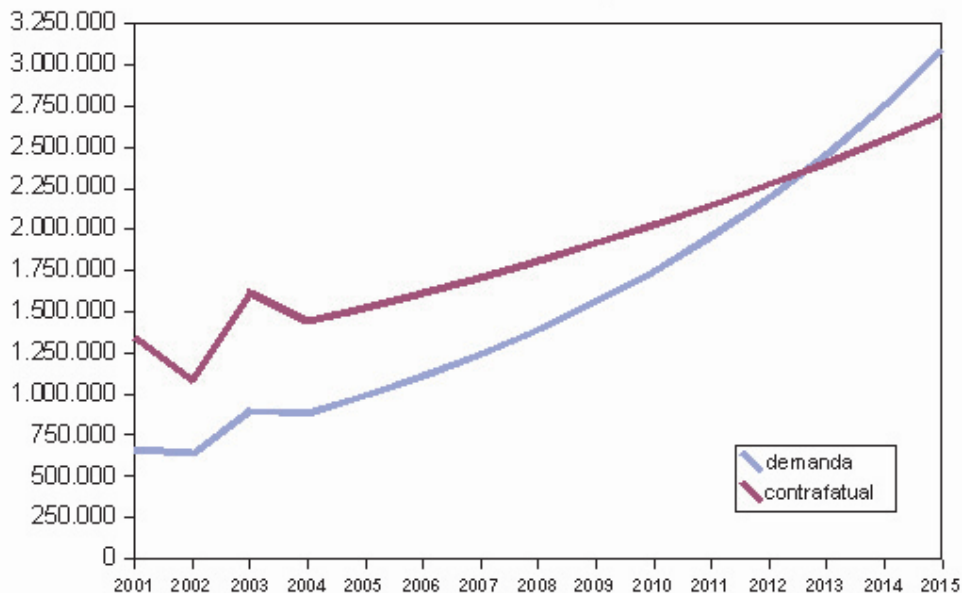
**Gráfico 18: Proporção de Analfabetos e Alfabetizados Estudantes**



O Gráfico 18 mostra a evolução ao longo do tempo das proporções de analfabetos que estudam, de alfabetizados e da proporção de analfabetos que estudariam se as hipóteses fossem adotadas. Como antes, a proporção de analfabetos que estudam cresce de menos de 1% dos analfabetos em 1990 para mais de 3% em 2004.

Sob as hipóteses adotadas aqui, a proporção de analfabetos flutuaria de mais de 3% em 1990 para mais de 7% em 2004. Note que, mesmo com um considerável aumento na proporção de analfabetos estudantes para cada faixa etária (Gráfico 15), o percentual de analfabetos que estudariam não chegaria a 10% .

**Gráfico 19: Demanda por Alfabetização**



O Gráfico 19 mostra a demanda de alfabetização observada e a contrafactual. A primeira é entendida como a soma do total de analfabetos que estudam mais os alfabetizados que cursam alfabetização de adultos. A demanda contrafactual calcula a mesma soma, mas considerando que a proporção de analfabetos que estudam fosse a máxima como definida no gráfico 15<sup>22</sup>. Como esperado, a demanda por alfabetização vem crescendo ao longo do tempo, refletindo o fato que, apesar do número de analfabetos decrescente no período 1990-2004, devido ao expressivo crescimento da proporção de analfabetos que estudam, havia mais analfabetos estudando em 2004 que em 1990 e, por isso, havia uma maior demanda por alfabe-

<sup>22</sup> A questão aqui é como incluir os alfabetizados que cursam alfabetização de adultos caso a proporção de analfabetos estudantes fosse maior. Utilizou-se, então, para o cálculo da demanda contrafactual, a razão (alfabetizados em alfabetização de adultos/analfabetos que estudam) observada. Como o número de analfabetos que estudariam (contrafactual) é maior, há mais alfabetizados em alfabetização de adultos na demanda contrafactual que a observada.

tização. A demanda por alfabetização, no entanto, é ainda muito pequena em relação à população total de analfabetos. Em 2004, quando a demanda por alfabetização passava de 800 mil pessoas, esta não representava 8% do total dos analfabetos. Além disso, mesmo considerando a demanda contrafactual, com a proporção de analfabetos estudantes consideravelmente maior, a demanda por alfabetização não chegaria a dois milhões de pessoas em 2005; menos de 15% dos analfabetos.

## Conclusões

A taxa de analfabetismo no Brasil diminuiu consideravelmente ao longo dos últimos 15 anos, passando de 18,7% da população com mais de 15 anos em 1990 para 11,3% em 2005. Apesar da queda do analfabetismo para todos os grupos considerados na análise, a taxa de analfabetismo é consideravelmente mais alta no Nordeste, na área rural, entre os pardos e negros e pessoas mais velhas. Vale destacar que a intensidade da queda foi diferenciada entre grupos, sendo, por exemplo, mais forte entre pardos e negros do que entre brancos. Nesse período, portanto, ocorreu uma pequena convergência entre as taxas de analfabetismo de brancos e de negros e pardos.

Um outro resultado importante é o forte crescimento do número de analfabetos que estudavam ao longo do período 1990-2005, o qual cresceu para todos os grupos analisados, mas, principalmente, para as pessoas mais velhas e residentes em áreas urbanas e no Nordeste. Além disso, esse crescimento se deve, em grande parte, ao crescimento do número de analfabetos frequentando alfabetização de adultos, principalmente a partir de 2001, quando se estabilizou o número de analfabetos em curso regular de primeiro grau. Assim, no período mais recente de 2001-2005, a alfabetização de adultos passou a ser o destino da maioria dos analfabetos que estudavam para quase todas as características consideradas, com exceção da faixa de idade de 15 a 19 anos, em que mais de 80% dos analfabetos cursavam o primeiro grau.

Por fim, considerando-se essas tendências, uma questão para o desenho e planejamento dos programas de alfabetização é: qual a demanda por alfabetização? Utilizando-se a hipótese de máximo de analfabetos que estudam (que ocorre na faixa de 15 anos), estimou-se que a taxa de analfabetismo poderia ter sido reduzida a 8%. Considerando-se uma situação mais factível, estaria entre 8 e 11%. Apesar do enorme esforço, no entanto, a demanda por alfabetização não chegaria a 1,5 milhão em 2005, o que representa aproximadamente 12% dos analfabetos.

## Referência

- DI PIERRO. Um Balanço da Evolução Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*. Secad/RAAAB (Org.). *Coleção Educação Para Todos*. Unesco/RAAB/MEC, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238POR.pdf>>.
- HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: \_\_\_\_\_. *Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*. Secad/RAAAB (Org.). *Coleção Educação Para Todos*. Unesco/RAAB/MEC, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238POR.pdf>>.
- SCHWARTZMAN, S. *Desafios da Educação no Brasil*. 2006 Disponível em: <[http://www.iets.inf.br/article.php3?id\\_article=267](http://www.iets.inf.br/article.php3?id_article=267)>.
- SCHWARTZMAN, S. *Andando de Lado*. *Jornal da Ciência*, jan. 2005.
- UNESCO. Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea 1996 - 2004. In: \_\_\_\_\_. *Coleção Educação Para Todos*. Unesco/MEC, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859POR.pdf>>.

# Anexos

**Tabela 1: Taxa de Analfabetismo, Perfis dos Analfabetos e da População de 15 anos ou mais (%) (PNAD, 1990-2005)**

	Taxa de Analfabetismo	Analfabetos	Pop. 15 anos ou mais
<b>Brasil</b>	13,8	100	100
<b>Grandes Regiões</b>			
Norte	12,2	4,5	5,1
Nordeste	27,1	53,6	27,2
Sudeste	8,2	27,1	45,3
Sul	8,0	9,0	15,5
Centro-Oeste	11,4	5,7	6,9
<b>Gênero</b>			
Homens	13,7	48,0	48,1
Mulheres	13,8	52,0	51,9
<b>Áreas</b>			
Urbana	10,1	60,4	82,1
Rural	30,5	39,6	17,9
<b>Cor ou Raça</b>			
Branca	8,6	34,3	54,9
Preta	20,8	9,0	6,0
Amarela	4,1	0,2	0,5
Parda	20,1	56,3	38,4
Indígena	22,9	0,2	0,1
<b>Grupos de Idade</b>			
De 15 a 19 anos	5,0	5,3	14,6
De 20 a 29 anos	6,8	12,1	24,4
De 30 a 39 anos	9,8	15,0	21,0
De 40 a 49 anos	14,2	16,9	16,4
De 50 a 59 anos	22,3	17,7	11,0
60 ou mais anos	35,8	33,0	12,7
<b>Renda Domiciliar</b>			
De 0 a 1 S.M.	34,6	22,0	8,7
Mais de 1 a 2 S.M.	25,3	29,4	16,0
Mais de 2 a 3 S.M.	18,5	19,5	14,5
Mais de 3 a 5 S.M.	11,5	17,1	20,5
Mais de 5 a 10 S.M.	5,9	9,3	21,8
Mais de 10 S.M.	2,1	2,8	18,5
<b>Anos de Estudo</b>			
De 0 a menos de 1 ano	82,1	89,5	15,0
De 1 a 3 anos	9,7	10,5	14,9
De 4 a mais anos	0	0	70,1

**Tabela 2 : Proporção de Analfabetos que Estudam, Estudaram Antes e Nunca Estudaram (%) (PNAD, 1990-2005)**

	<b>Estudam</b>	<b>Estudaram Antes</b>	<b>Nunca Estudaram</b>
<b>Brasil</b>	2,0	29,5	68,5
<b>Grandes Regiões</b>			
Norte	2,8	28,1	69,1
Nordeste	2,6	33,9	63,5
Sudeste	1,2	22,9	75,9
Sul	1,0	27,2	71,9
Centro-Oeste	1,6	24,2	74,1
<b>Gênero</b>			
Homens	2,1	32,7	65,2
Mulheres	2,0	26,5	71,5
<b>Áreas</b>			
Urbana	1,8	28,6	69,6
Rural	2,3	30,9	66,8
<b>Cor ou Raça</b>			
Branca	1,5	26,3	72,3
Preta	2,0	24,6	73,4
Amarela	1,3	19,2	79,5
Parda	2,4	32,3	65,3
Indígena	3,4	24,4	72,2
<b>Grupos de Idade</b>			
De 15 a 19 anos	12,7	39,8	47,5
De 20 a 29 anos	2,8	43,3	53,9
De 30 a 39 anos	2,1	39,1	58,7
De 40 a 49 anos	1,6	33,0	65,3
De 50 a 59 anos	1,4	26,8	71,8
60 ou mais anos	0,6	18,0	81,4
<b>Renda Domiciliar</b>			
De 0 a 1 S.M.	2,3	32,7	65,0
Mais de 1 a 2 S.M.	2,1	30,5	67,4
Mais de 2 a 3 S.M.	1,9	29,3	68,8
Mais de 3 a 5 S.M.	1,8	27,4	70,8
Mais de 5 a 10 S.M.	1,5	24,1	74,4
Mais de 10 S.M.	1,7	19,8	78,5
<b>Anos de Estudo</b>			
De 0 a menos de 1 ano	2,0	21,5	76,5
De 1 a 3 anos	2,7	97,3	0,0

**Tabela 3 : Perfil dos Analfabetos que Estudam, Estudaram Antes e Nunca Estudaram (%) (PNAD, 1990-2005)**

	Estudam	Estudaram Antes	Nunca Estudaram
<b>Brasil</b>	100	100	100
<b>Grandes Regiões</b>			
Norte	6,2	4,3	4,6
Nordeste	69,3	61,7	49,7
Sudeste	15,7	21,0	30,1
Sul	4,3	8,3	9,4
Centro-Oeste	4,6	4,7	6,2
<b>Gênero</b>			
Homens	49,2	53,2	45,7
Mulheres	50,8	46,8	54,3
<b>Áreas</b>			
Urbana	54,5	58,5	61,4
Rural	45,5	41,5	38,6
<b>Cor ou Raça</b>			
Branca	24,5	30,6	36,2
Preta	8,8	7,5	9,7
Amarela	0,1	0,1	0,2
Parda	66,2	61,6	53,7
Indígena	0,4	0,2	0,3
<b>Grupos de Idade</b>			
De 15 a 19 anos	32,8	7,2	3,7
De 20 a 29 anos	16,4	17,8	9,6
De 30 a 39 anos	15,4	19,9	12,8
De 40 a 49 anos	13,5	18,9	16,1
De 50 a 59 anos	12,4	16,1	18,6
60 ou mais anos	9,4	20,1	39,2
<b>Renda Domiciliar</b>			
De 0 a 1 S.M.	23,8	23,4	20,0
Mais de 1 a 2 S.M.	29,3	29,2	27,8
Mais de 2 a 3 S.M.	17,5	18,7	18,8
Mais de 3 a 5 S.M.	14,4	15,3	16,9
Mais de 5 a 10 S.M.	6,6	7,3	9,7
Mais de 10 S.M.	2,2	1,8	3,1
<b>Anos de Estudo</b>			
De 0 a menos de 1 ano	86,0	65,4	100,0
De 1 a 3 anos	14,0	34,6	0,0



**Tabela 4: Participação em AJA e Perfis dos Analfabetos em AJA e dos Analfabetos (%) (PNAD,1990-2005)**

	Participação em AJA	Analfabetos em AJA	Analfabetos
<b>Brasil</b>	1,3	100	100
<b>Grandes Regiões</b>			
Norte	1,8	6,7	4,5
Nordeste	1,4	62,2	53,6
Sudeste	0,9	19,3	27,1
Sul	0,8	6,0	9,0
Centro-Oeste	1,3	5,8	5,7
<b>Gênero</b>			
Homens	1,1	40,5	48,0
Mulheres	1,4	59,5	52,0
<b>Áreas</b>			
Urbana	1,3	62,0	60,4
Rural	1,2	38,0	39,6
<b>Cor ou Raça</b>			
Branca	1,0	27,2	34,3
Preta	1,3	9,5	9,0
Amarela	0,8	0,1	0,2
Parda	1,4	62,7	56,3
Indígena	2,4	0,5	0,2
<b>Grupos de Idade</b>			
De 15 a 19 anos	2,2	9,1	5,3
De 20 a 29 anos	1,6	15,9	12,1
De 30 a 39 anos	1,8	21,3	15,0
De 40 a 49 anos	1,5	20,0	16,9
De 50 a 59 anos	1,4	19,3	17,7
60 ou mais anos	0,5	14,5	33,0
<b>Renda Domiciliar</b>			
De 0 a 1 S.M.	1,4	23,8	22,0
Mais de 1 a 2 S.M.	1,3	29,9	29,4
Mais de 2 a 3 S.M.	1,2	18,6	19,5
Mais de 3 a 5 S.M.	1,1	14,9	17,1
Mais de 5 a 10 S.M.	0,9	6,7	9,3
Mais de 10 S.M.	1,2	2,5	2,8
<b>Anos de Estudo</b>			
0 a menos de 1 ano	1,4	100	89,5

**Tabela 5 : Taxa de Analfabetismo e Perfil dos Analfabetos e dos Alfabetizados em AJA (%) (PNAD, 1990-2005)**

	Taxa de Analfabetismo em AJA	Analfabetos em AJA	Alfabetizados em AJA
<b>Brasil</b>	51,1	100	100
<b>Grandes Regiões</b>			
Norte	48,0	6,7	7,5
Nordeste	61,2	62,2	41,2
Sudeste	39,0	19,3	31,5
Sul	32,4	6,0	13,2
Centro-Oeste	48,3	5,8	6,5
<b>Gênero</b>			
Homens	52,5	40,5	38,3
Mulheres	50,2	59,5	61,7
<b>Áreas</b>			
Urbana	46,9	62,0	73,4
Rural	59,9	38,0	26,6
<b>Cor ou Raça</b>			
Branca	43,7	27,2	36,7
Preta	54,5	9,5	8,3
Amarela	29,1	0,1	0,2
Parda	54,6	62,7	54,4
Indígena	61,8	0,5	0,3
<b>Grupos de Idade</b>			
De 15 a 19 anos	59,0	9,1	6,6
De 20 a 29 anos	48,7	15,9	17,5
De 30 a 39 anos	47,5	21,3	24,6
De 40 a 49 anos	48,7	20,0	21,9
De 50 a 59 anos	54,3	19,3	17,0
60 ou mais anos	55,0	14,5	12,4
<b>Renda Domiciliar</b>			
De 0 a 1 S.M.	60,8	24,7	16,6
Mais de 1 a 2 S.M.	56,6	30,9	24,8
Mais de 2 a 3 S.M.	50,9	19,3	19,5
Mais de 3 a 5 S.M.	43,9	15,5	20,6
Mais de 5 a 10 S.M.	36,0	7,0	13,0
Mais de 10 S.M.	33,5	2,6	5,5
<b>Anos de Estudo</b>			
0 a menos de 1 ano	51,1	100	100

**Tabela 6: Perfil dos Analfabetos que cursam Primeiro Grau e AJA (%) (PNAD, 1990-2005)**

	<b>Primeiro Grau Universo: Característica</b>	<b>AJA Universo: Característica</b>	<b>Primeiro Grau Universo: Analfabetos</b>	<b>AJA Universo: Alfabetos</b>
<b>Brasil</b>	38,9	61,1	100	100
<b>Grandes Regiões</b>				
Norte	34,1	65,9	5,4	6,7
Nordeste	45,2	54,8	80,4	62,2
Sudeste	24,8	75,2	10,0	19,3
Sul	14,2	85,8	1,6	6,0
Centro-Oeste	22,6	77,4	2,7	5,8
<b>Gênero</b>				
Homens	49,8	50,2	63,0	40,5
Mulheres	28,4	71,6	37,0	59,5
<b>Áreas</b>				
Urbana	30,7	69,3	42,9	62,0
Rural	48,9	51,1	57,1	38,0
<b>Cor ou Raça</b>				
Branca	32,2	67,8	20,3	27,2
Preta	33,9	66,1	7,6	9,5
Amarela	39,6	60,4	0,1	0,1
Parda	42,2	57,8	71,7	62,7
Indígena	29,9	70,1	0,3	0,5
<b>Grupos de Idade</b>				
De 15 a 19 anos	83,1	16,9	70,0	9,1
De 20 a 29 anos	41,0	59,0	17,3	15,9
De 30 a 39 anos	15,8	84,2	6,3	21,3
De 40 a 49 anos	9,9	90,1	3,4	20,0
De 50 a 59 anos	5,0	95,0	1,6	19,3
60 ou mais anos	6,0	94,0	1,4	14,5
<b>Renda Domiciliar</b>				
De 0 a 1 S.M.	40,6	59,4	26,5	24,7
Mais de 1 a 2 S.M.	39,5	60,5	31,7	30,9
Mais de 2 a 3 S.M.	36,7	63,3	17,6	19,3
Mais de 3 a 5 S.M.	38,7	61,3	15,3	15,5
Mais de 5 a 10 S.M.	39,2	60,8	7,1	7,0
Mais de 10 S.M.	32,4	67,6	2,0	2,6
<b>Anos de Estudo</b>				
0 a menos de 1 ano	28,9	71,1	63,6	100
De 1 a 3 anos	100	0	36,4	0

# Coleção Educação para Todos

**Volume 01:** Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

**Volume 02:** Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

**Volume 03:** Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

**Volume 04:** Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

**Volume 05:** Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

**Volume 06:** História da Educação do Negro e Outras Histórias

**Volume 07:** Educação como Exercício de Diversidade

**Volume 08:** Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

**Volume 09:** Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

**Volume 10:** Olhares Feministas

**Volume 11:** Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

**Volume 12, Série Vias dos Saberes n. 1:** O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje

**Volume 13, Série Vias dos Saberes n. 2:** A Presença Indígena na Formação do Brasil

**Volume 14, Série Vias dos Saberes n. 3:** Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”: o direito à diferença

- Volume 15, Série Vias dos Saberes n. 4:** Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem
- Volume 16:** Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17:** Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18, Série Avaliação n. 1:** Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação
- Volume 19, Série Avaliação n. 2:** Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004
- Volume 20, Série Avaliação n. 3:** Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva
- Volume 21, Série Avaliação n. 4:** Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006
- Volume 22, Série Avaliação n. 5:** Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros
- Volume 23, Série Avaliação n. 6:** O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?
- Volume 24, Série Avaliação n. 7:** Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores
- Volume 25, Série Avaliação n. 8:** Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?
- Volume 26:** Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27:** Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28:** Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe
- Volume 29:** O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30:** Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

O primeiro capítulo apresenta a versão final do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado. Partindo das razões que justificam a elaboração de um plano de avaliação, passa-se aos aspectos conceituais, sejam eles referentes à avaliação estrito senso, à origem da demanda por avaliação, às condições de avaliabilidade e potencialidades da avaliação ou às dimensões de “mobilização de recursos”, “grau de eficiência”, “grau de eficácia” e “seleção adequada de beneficiários”.

O segundo capítulo traz uma extensa análise dos dados coletados durante o Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos, que visava identificar as instituições, governamentais ou não, que desenvolviam ações de alfabetização de jovens e adultos. Para além da mera construção de um banco de dados sobre as experiências existentes, o Mapeamento colheu informações que permitiram a elaboração de diversas estimativas sobre o montante de recursos mobilizados em torno da alfabetização de jovens e adultos, bem como a cobertura, perfil e abrangência deste atendimento.

O terceiro capítulo constitui, em última instância, uma fonte preciosa de informações sobre o funcionamento do Programa Brasil Alfabetizado durante os anos de 2003, 2004 e 2005. Expressão de efetiva avaliação de processo, no sentido forte do termo, o texto apresenta desde o fluxo de informações do Programa, cadeias de interações e etapas de implementação, até a análise dos dados do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA).

Finalmente, o quarto e último capítulo consolida os diagnósticos existentes acerca do nível de escolaridade de jovens e adultos brasileiros. Desde as situações de alfabetismo –absoluto ou funcional– até a demanda potencial por alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, apresentam-se dados oficiais com diversos recortes: raça/cor, regional, gênero, rural/urbano, grupos de idade, renda domiciliar e anos de estudo.

A série de publicações sobre o Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, ora iniciada, não pretende realizar apenas um inventário das ações de avaliação planejadas e implementadas pela Secad. Aqui, o que se almeja –por meio da divulgação de nossos erros, acertos e hesitações, frutos de nossa curta experiência– é fomentar o necessário debate em torno da avaliação das políticas públicas nacionais. O sucesso dessa série, portanto, depende do impacto que os textos causarem na prática cotidiana dos gestores e técnicos que atuam na área pública: a “régua” para medi-lo está em suas mãos, caro leitor.

ISBN 85-98171-62-X



9 788598 171623



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

**ipea**

Ministério  
da Educação

