

cetep

CIBEC/NEP



80011004

PEOU

U · WSH · DDC · H · SM · M
H · Z · M · Z · C · C · O · O · D · M · S · O · D · C · H · S · M · M

moboral teoria e pesquisa

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

João Baptista de Oliveira Figueiredo

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Eduardo Matos Portela

PRESIDENTE DO MOBRAF

Arlindo Lopes Corrêa

SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MOBRAF

Sérgio Marinho Barbosa

SECRETÁRIO EXECUTIVO ADJUNTO DO MOBRAF

Odaléa Cleide Alves Ramos

Ministério da Educação e Cultura Movimento
Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL

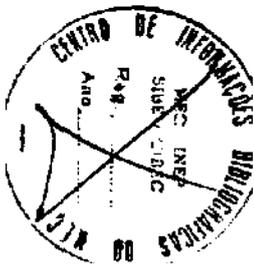
MEC/INEP
SIBE - CIBEC

mobral teoria e pesquisa

Rio de Janeiro
1979

SÉRIE ESTUDOS E DOCUMENTOS

V. I - MOBREAL: Teoria e Pesquisa



FICHA CATALOGRÁFICA

(Preparada pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - CETEP/SEDOC)

F981 Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOBRAL; teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, 1979.

128p. (Estudos e Documentos, 1).

1. Educação de adultos - Teoria e Pesquisa. I. Série. II. Título.

79-50

cdd: 374.01

cdu: 374.700.11

Sumário

Apresentação	5
Arlindo Lopes Corrêa	
Introdução	7
Yolanda Fernandes Vettiner	
A Unesco e o Conceito de Educação de Adultos	11
Newton Sucupira	
A Funcionalidade nos Programas do MOBRAL	51
Odaléa Cleide Alves Ramos	
Maria Stella Fonseca	
Papel Social do MOBRAL	61
Paulo de Góes Filho	
Subsídios para avaliação do Programa de Alfabetização Funcional	73
I. Pesquisas do Nordeste - um resumo	73
Célia Lúcia Monteiro de Castro	
Terezinha Wiggers de Almeida	
II. Estudo exploratório sobre os critérios de avaliação do Alfabetizador do Maranhão	109
Tânia Dauster Magalhães e Silva	

Apresentação

A Educação e o processo de repensar, refazer, dar continuidade a Cultura.

Este repensar, refazer, **dar** continuidade, se apoia em dois momentos: a Teoria e a Pesquisa. A Teoria que coloca o Homem no Momento Histórico; a Pesquisa que dá ao Homem condições dele se experimentar nesse Momento.

No Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - esses dois momentos tem sido vivenciados, e dessa vivência alguns resultados trouxeram dados significativos e expressivos para o aperfeiçoamento no processo.

Dizemos assim, pois ao lado de dados específicos sobre Alfabetização de Adultos, foi possível, nesses oito anos de trabalho, reconhecer – sempre em caráter provisório, porque conhecimento humano – pontos referenciais para a Educação, numa visão de permanente busca da rota do Universo pelos caminhos da Terra.

Uma parte do trabalho realizado no MOBRAL é o que esta publicação contem e cuja finalidade e colaborar com aqueles que se preocupam com a Educação, seus fins e meios.



Arlindo Lopes Corrêa

Introdução

Yolanda Fernandes Vettiner

Na reunião dos trabalhos, que formam "MOBRAL – Teoria e Pesquisa", houve a preocupação de expor a política educacional adotada pelo MOBRAL: a Educação Permanente, a democratização das oportunidades, a renovação e modernização de padrões convencionais, a relação entre Educação e Trabalho, a promoção do estudo e da pesquisa, a educação como esforço da personalidade cultural, a integração entre as políticas sociais e educacionais em relação à educação formal e não-formal, a participação de várias categorias sociais no processo de planejamento e administração da educação.

Muitos desses pontos serão por certo, considerados nas reformas e planejamentos educacionais da próxima década. Eles são valores e necessidades emergentes das pessoas e das comunidades.

O MOBRAL experimentou e continua experimentando essas proposições e uma parte dos resultados estão reunidos nesta publicação, a primeira de uma série.

Nada do que está exposto pretende esgotar o assunto e na instituição prosseguem os estudos e as pesquisas como rotina de trabalho.

A Supervisão e a Avaliação mantém o sistema informado e atualizado e isso implica em reformulações e replanejamentos constantes, que tornam possível ao MOBRAL atender populações de tão diferentes comunidades, num país

de dimensões continentais, com cento e dez milhões de habitantes.

No início do trabalho, ao buscarmos as palavras geradoras, por exemplo, capazes de serem compreendidas em todo o país, o que facilitaria e tornaria o material didático acessível a condição econômica existente, nossa referencia foram as necessidades básicas (de sobrevivência, sociais, de auto-realização, auto-afirmação etc) comuns a todos os seres humanos independentemente de longitudes e latitudes. A decodificação e o diálogo nos grupos de alfabetização, num trabalho cooperativo, particularizariam e permitiriam o discurso, o uso do universo vocabular das pessoas ali reunidas.

A Educação se prende a uma realidade existente e a uma realidade desejada, mas temos sempre que partir da existente para, então, modificá-la.

Essa preocupação pode ser sentida nos trabalhos aqui apresentados e é o fundamento da ação do MOBREAL – a não massificação, o respeito á individualidade, á participação comunitária, o desenvolvimento do potencial humano como a maior riqueza de um país.

A proposta de trabalho do MOBREAL como instituição de educação não-formal, permitiu que ele se colocasse na vanguarda, em termos de experimento, criando e buscando novas formas de trabalho, no grupo que aprende, na comunidade que participa, nos métodos e técnicas utilizados.

O oferecimento do nosso trabalho á crítica, representa a contribuição que desejamos dar à comunidade nacional e internacional, de acordo com as Recomendações da UNESCO, que indicam uma crescente e continua cooperação, dentro do contexto da interdependência coletiva.

A Unesco e o Conceito de Educação de Adultos ⁽¹⁾

Newton Sucupira

Uma das características marcantes da revolução educacional de nosso tempo consiste precisamente no papel que assume a educação de adultos na perspectiva da formulação contínua e integrada no sistema global de educação de cada país, como um de seus elementos essenciais. Entende-se, hoje, que o acesso a uma educação vinculada a todas as dimensões da vida, dispensada sob diferentes formas e escalonada no tempo, constitui aspecto fundamental do direito à educação e fator indispensável da participação a vida Sócio-Cultural e política. Este ponto, pelo menos no plano teórico, parece unanimemente admitido, e existe na hora presente amplo acordo de princípios nos diversos países quanto à necessidade de promover e intensificar a educação e a formação contínua dos adultos segundo modalidades que correspondam à diversidade das situações.

Se a idéia de educação de adultos, por sua natureza mesma, implica a concepção de uma educação permanente, de uma educação que se renova sem cessar ao longo da vida, sua prática, para exercer-se com eficácia, exige a invenção e a elaboração de novas formas de ação educativa distintas dos moldes convencionais de escolarização. Na verdade, não é somente no campo da educação de adultos que hoje se impõem o princípio da educação permanente e o da educação extra-escolar. Com efeito, o Relatório da Comissão

⁽¹⁾ O presente trabalho foi publicado pela Editora Universitária UFPB e gentilmente cedido para publicação na presente série.

Internacional para o Desenvolvimento da Educação, o já famoso Relatório Faure, "Aprender a ser", de 1972, na sua primeira recomendação, propunha a educação permanente como a idéia mestra das políticas educativas para os anos futuros, tanto dos países desenvolvidos como dos países em desenvolvimento. Numa outra recomendação significativa, preconizava a desformalização da educação. A idéia de que a educação deve ser dispensada e adquirida por uma diversidade de meios, pois o importante não é saber que caminho a pessoa seguiu mas o que aprendeu e adquiriu. Embora repelindo o mito da desescolarização pura e simples e admitindo, com Edgar Faure, que a escola é, e permanecerá, o fator decisivo para a formação de um homem apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade, temos de reconhecer que o campo do educativo ultrapassa o âmbito das estruturas escolares e compreende todos os fatores e todos os elementos que possam concorrer para a ação formativa da pessoa.

Desde então, estes princípios tem inspirado as programações bienais da UNESCO em matéria de educação dos adultos. Recentemente, no projeto de programa para 1977/78, aprovado na Assembléia Geral da Organização, realizada na cidade de Nairobi, em 1976, o Diretor Geral salientava que "o programa proposto agrupa as atividades visando ajudar os Estados membros a renovar as estruturas, os conteúdos, os métodos e as técnicas de educação escolar e extra-escolar, na perspectiva da educação permanente".

Educação de adultos, educação permanente, educação extra-escolar, embora sejam conceitos formalmente distintos, encontram-se intimamente relacionados. Particularmente no

amplo debate que se instaurou nos últimos tempos sobre a educação permanente, muito se deve a importância que se atribui á educação de adultos e a nova orientação que se lhe imprimiu. Mas, se atualmente verifica-se largo consenso em se admitir que a educação de adultos é uma exigência do próprio direito à educação e uma imposição do ritmo acelerado da mudança cultural; em se considerar a educação permanente a idéia força de todo projeto educativo; e em se reconhecer que as formas escolares tradicionais são insuficientes para realizar todas as tarefas da educação no mundo moderno, falta-lhes ainda uma determinação conceitual unívoca e precisa, capaz de lhes conferir maior força operacional.

Tantas e diversas são as modalidades, as funções e os objetivos da educação de adultos que se experimenta uma real dificuldade em se formular um conceito unitário, principalmente porque uma tal unidade poderia resultar artificial. É certamente dificultoso apreender numa perspectiva holística algo de tão complexo que se apresenta como a fusão de atividades múltiplas.

A formação dos adultos não é uma invenção dos pedagogos de nosso tempo. Ela existia na vida sem ser idéia ou atividade especializada. O que é próprio da educação de adultos no mundo de hoje é que ela tende a institucionalizar-se e a estender-se a todas as camadas da população. Se o movimento começa no século passado, especialmente na Inglaterra e na Dinamarca, e somente após a última guerra que a educação de adultos é pensada como forma de educação organizada que deve fazer parte integrante e necessária dos sistemas educativos. É o

resultado de uma evolução que parte de uma idéia demasiado restrita, em passado relativamente recente, e ligada à compensação das lacunas do sistema escolar, para adquirir em nossos dias sentido mais profundo e abrangente que tende a acentuar sua especialidade em razão do próprio ser do adulto.

Mas não se pode dizer que tenhamos chegado a uma noção definitiva. Por isso mesmo, para bem compreender o sentido e o alcance da educação de adultos no mundo atual, importa analisar as linhas de sua evolução e suas perspectivas atuais.

E para realizar uma tal análise as atividades da UNESCO no setor da educação nos oferecem roteiro insubstituível. Com efeito, á UNESCO cabe o mérito indiscutível de haver contribuído decisivamente para o aprofundamento do conceito de educação de adultos, e para suas aplicações nos Estados-membros, o que eqüivale a dizer em todo mundo. É que a promoção da educação de adultos constitui um dos objetivos a que se propôs a Organização desde os primórdios de sua existência. Não somente nas conferências internacionais especialmente destinadas a estudar esse tipo de educação, mas também em suas Conferências Gerais, nas conferências internacionais de educação organizadas pelo Bureau Internacional de Educação, em conferências regionais, seminários e publicações, a UNESCO tem discutido o conceito de educação de adultos em seus múltiplos aspectos teóricos e em suas implicações praticas. No presente trabalho, limitamo-nos a examinar a evolução do conceito de educação de adultos nas conferências internacionais, desde

Elseneur ati a Recomendação aprovada na ultima Conferência Geral realizada em Nairobi, 1976, terminando com breves reflexões sobre a idéia de educação permanente e sobre alguns problemas atuais da educação de adultos.

Três anos depois de sua instalação, a UNESCO convocava, em 1949 a I Conferência Internacional de Adultos que constitui realmente o marco inicial de todo este movimento. A Conferência realizou-se em Elseneur, na Dinamarca, escolhido este país por ser considerado um dos berços da educação de adultos organizada em bases modernas. Participaram desta Conferência 29 países, em sua quase totalidade desenvolvidos e pertencentes á Europa ocidental. Por esta razão chegou-se a dizer que a Conferência de Elseneur foi essencialmente uma conferência regional européia. Em virtude de sua comunidade de tradição e talvez devido ao conhecimento prático extenso que os delegados britânicos, norte-americanos e escandinavos possuíam das questões de educação de adultos, era inevitável que os debates e as conclusões refletissem os pontos de vista e a experiência destes países. Nota-se nesta Conferência a dificuldade dos delegados em chegar a um acordo sobre a definição de educação de adultos e, por outro lado, suas funções eram concebidas ainda numa perspectiva relativamente estreita. Na verdade houve certa predominância dos pontos de vista britânicos e escandinavos. Realizada a Conferência logo a

• a • .

depois da 2. Guerra Mundial, e ainda sob o impacto do espectro do totalitarismo, os delegados europeus e norte-americanos viam na educação de adultos um instrumento de formação cívica e democrática, já que o sistema escolar havia falhado quanto a este objetivo.

Assim se exprimia a delegação inglesa: "A expressão educação dos adultos designa os estudos voluntariamente empreendidos por indivíduos adultos (isto é, no Reino Unido, com mais de dezoito anos) em vista de desenvolver suas capacidades e suas aptidões pessoais – sem visar propriamente a aumentar sua competência profissional – e de poder assumir responsabilidades sociais, morais e intelectuais mais extensas no âmbito da comunidade local, nacional e mundial. No sentido que lhe é dado no Reino Unido e nos países escandinavos, o termo pressupõe que estes adultos atingiram já certo nível de instrução geral durante sua infância, em virtude da legislação relativa à instrução obrigatória".

É fácil de ver-se que esta definição era demasiado restritiva e sua aplicação, no plano internacional só poderia suscitar dificuldades. Excluía a educação técnica e profissional dos adultos e mantinha, por consequência, entre o ensino profissional e o ensino clássico uma distinção não somente irracional, mas perigosa. Pior ainda, excluía do benefício da educação dos adultos mais da metade dos adultos do mundo, porque, em 1949, a grande maioria da população mundial não possuía "este nível de instrução geral" resultante da obrigação escolar imposta aos adolescentes. Bom numero de representantes de outros países da Europa e da América do Norte conferiam sentido bem mais largo ao termo "educação dos adultos", tanto em suas intervenções como na prática. Contudo, em seus próprios países, a educação dos adultos era concebida de maneira suficientemente próxima da concepção britânica para que pudessem subscreve-la em suas linhas fundamentais. Daí porque, o Relatório final da

Conferência, embora formulasse conceito mais amplo, consagrava um tipo de educação de adultos para países desenvolvidos que já haviam atingido plenamente a universalização da escola primária.

Os educadores de adultos que tomaram parte nos trabalhos de Elseneur compreenderam que a forma de educação necessária ao bom funcionamento da democracia não poderia ser dispensada no quadro dos programas escolares ou ter significação real para a criança ou o adolescente. Mas sabiam também que: 1) a educação liberal dos adultos tal como era praticada na época só poderia dirigir-se a uma pequena minoria de adultos aptos a se instruir; 2) era necessário dar à juventude uma educação escolar mais adequadamente concebida e de mais longa duração para que se possa, em seguida, fazer compreender aos jovens adultos a necessidade de prosseguir sua formação ao longo da vida; 3) enquanto o ensino escolar não tiver alcançado a amplitude desejada, é a educação de adultos que incumbiria remediar a insuficiência do sistema escolar mesmo nos países que levaram mais longe a aplicação do princípio do ensino universal e obrigatório. Como se ve, a educação de adultos era ainda concebida em sua função supletiva e subordinada às estruturas escolares se bem que fosse visada formação mais ampla. Era o que exprimia o Relatório final nos seguintes termos: "Também o objeto da educação dos adultos não é tanto ministrar o ensino, mas assegurar uma formação. Ela visa a criar um clima de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância e a suscitar em cada um a necessidade e a possibilidade de participar ativamente no desenvolvimento da vida cultural de sua época". Em suma, tratava-se de uma

concepção de educação de adultos para países desenvolvidos e na linha da escolarização tradicional.

Onze anos após Elsenaur, em 1960, promovida mais uma vez pela UNESCO, reúne-se a II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal Canadá. Neste decurso de tempo, o mundo passa por uma série de mudanças profundas na ordem política, social, econômica e cultural. A ciência e a tecnologia alcançam desenvolvimento sem precedentes e tornam-se componentes básicos da ideologia dos países industrializados. O mundo ocidental deixa de exercer a hegemonia política ocorrendo verdadeiro processo de deseuropeização. Aparecem vastos blocos de potências, e o clivage político de uma grande parte do globo com as imensas possibilidades de destruição de que dispõem estes blocos, provocam o receio generalizado de uma guerra nuclear. Desencadeia-se o movimento de descolonização e surgem no cenário político internacional novos países africanos e asiáticos ávidos de desenvolvimento e desejosos de participar da civilização científica e tecnológica criada pelo ocidente. Apresenta-se, agora, uma nova realidade sociológica e cultural, a do Terceiro Mundo, com novas estruturas e novos problemas para os quais as categorias tradicionais da educação forjada pelos países ocidentais se revelavam insuficientes. Estes países para resolver seus problemas não poderiam palmilhar o mesmo caminho da escolarização tradicional, mas tinham urgência em educar sua população adulta responsável pela construção de suas nações.

É, portanto, no contexto do mundo em rápido processo de mudança que os educadores de todas as partes do globo se

reuniram na conferência internacional de Montreal. E por esse motivo mesmo, foi-lhe atribuído como tema geral "a educação de adultos no mundo em transformação".

Desta vez, 51 países se fizeram representar, crescendo sensivelmente o número dos Estados-membros em desenvolvimento, provenientes da América Latina, da África e da Ásia. Também nesta conferência tomaram parte delegações dos países socialistas. Podia falar-se de uma autêntica representatividade mundial naquele momento. A Conferência de Montreal, na opinião de todos, foi marcada por três particularidades significativas, todas três reveladoras, cada uma à sua maneira, de mudanças profundas. A primeira é a confiança e o otimismo manifestados pelos educadores presentes. A segunda é a ausência surpreendente de desacordo grave, entre eles, sobre os princípios e sobre a política a seguir. Quanto à terceira é uma mudança de perspectiva. A partir daí, a educação de adulto aparece, não mais como uma continuação, ou um prolongamento da escolaridade regular, mas como um dos elementos de um processo permanente de educação.

Os objetivos e funções da educação de adultos foram estudados no contexto global e os delegados se puseram de acordo sobre o fato de que a educação de adultos, embora inclua a educação geral e profissional, compreende todos os esforços em vista de educar os adultos qualquer que seja o nível e o objeto. Para os delegados reunidos em Montreal, a educação dos adultos tinha uma dupla função: a) ajudar os homens e mulheres a compreender os fatores que provocam a instabilidade da vida profissional, e a

adotar atitudes e valores fundados sobre a capacidade e a vontade de se adaptar; b) por em prática um sistema de formação e reciclagem dos adultos que corresponda às suas necessidades, às suas aptidões e a seus gostos assim como ao caráter novo das possibilidades de emprego que se lhes oferece. A primeira tarefa é, de fato, um ensino de cultura geral enquanto a segunda, mais especializada comporta a formação profissional e técnica. Sua combinação faz sobressair a necessidade de abater a barreira artificial que separa, infelizmente desde muito tempo, os aspectos profissionais e os aspectos não profissionais da educação dos adultos.

A conferência de Montreal – e isso constitui um de seus méritos – e a primeira reunião internacional a colocar, em seu relatório oficial, a educação de adultos entre os objetivos de toda política educacional dos governos: "A educação de adultos deverá então ser reconhecida por todos os povos como elemento normal, e por todos os governos como elemento necessário do sistema de ensino de todo e qualquer país".

Estas duas conferências, apesar de certas limitações imprimiram inegável impulso ao desenvolvimento da educação de adultos. Mas, nos anos que se seguiram à Conferência de Montreal, e particularmente após o Congresso mundial sobre a eliminação do analfabetismo (Teeran - 1965), a UNESCO deu prioridade às suas atividades no domínio da alfabetização. Entretanto, no fim dos anos 60, tornou-se evidente a necessidade de se empreender uma ação mais vasta no campo da educação de adultos. Por toda a parte manifestava-se o desejo universal de desenvolvimento geral

desse tipo de educação considerada, agora, como uma condição preliminar básica do crescimento econômico, social e cultural, assim como da aplicação de políticas da educação permanente. Estas razões levaram a UNESCO a convocar a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que se realizou na cidade de Tóquio, em 1972.

Se após a Conferência de Montreal procurou-se integrar a educação de adultos no sistema educativo de modo a perder o caráter de setor marginal da educação, verificava-se ainda, certa lentidão nos progressos da educação de adultos e notavam-se algumas deficiências no processo de sua aplicação. Deficiências que foram identificadas pela UNESCO na fase de preparação da Conferência de Tóquio e se revelaram em três pontos essenciais. Em primeiro lugar, muitos governos pareciam pouco dispostos a considerar a educação de adultos como parte integrante essencial de seus sistemas de ensino. Em segundo lugar, salvo os casos de uns poucos países, os recursos destinados a este setor de educação eram extremamente limitados. Em terceiro lugar, precisamente aqueles que mais necessitavam de educação eram os que menos se beneficiavam dos programas de educação de adultos pelo fato de que, de modo geral, mais baixo é o nível de instrução e sua condição profissional modesta, menos esta pessoa é motivada para prosseguir sua educação desde que atingiu a idade adulta.

Diante desses fatos, a UNESCO decidiu concentrar a atuação da conferência mais sobre as questões práticas dos meios, das estratégias de aplicação do que sobre as discussões em torno de princípios abstratos e de conceitos. Tendo como tema geral "Educação de Adultos no contexto da educação

permanente", a Conferência de Tóquio foi programada para discutir os três grandes tópicos seguintes: a) as tendências que se manifestavam em matéria de educação nos últimos dez anos; b) as funções da educação de adultos no quadro da educação permanente; c) as estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis á educação de adultos.

A ordem do dia da Conferência foi centrada sobre considerações práticas e duas comissões estudaram as seguintes proposições que visavam: a) tornar mais eficaz o planejamento, a gestão e o financiamento da educação de adultos e intensificar a cooperação internacional; b) tirar o melhor partido possível dos grandes meios de comunicação, melhorar o enquadramento da educação de adultos e promover trabalhos de pesquisa e desenvolvimento.

A Conferência de Tóquio, sob vários aspectos, constitui grande êxito e assinala marco importante no desenvolvimento da educação de adultos. Mais de trezentos delegados representaram oitenta e dois países, e nela estiveram presentes trinta e duas organizações governamentais e não governamentais. Opinião generalizada reconhece que foi uma conferência notável pela quantidade de idéias e de documentação e pelo consenso atingido nas principais proposições sobre educação de adultos. Houve particular ênfase sobre os problemas práticos dos meios, o que se deve principalmente ao fato do grande numero de responsáveis pela administração e planejamento da educação de adultos em seus respectivos países. Embora as discussões tenham sido marcadas por uma abordagem

pragmática, I de se notar que as considerações éticas e humanistas ocuparam também lugar preponderante.

A imagem da educação de adultos que emergiu dos debates da Conferência de Tóquio poderia ser caracterizada da seguinte maneira:

a) i instrumento de tomada de consciência, de socialização e de vastas transformações sociais. Ela tende a criar uma sociedade consciente do valor da solidariedade nacional e mobiliza as energias; todos os homens podem e devem educar-se a ser também educadores;

b) é instrumento de realização do homem integral, isto é, porque a educação ajuda a desenvolver suas qualidades físicas, morais e intelectuais. O homem é considerado na globalidade de suas funções de trabalho e de lazer, em sua participação na vida cívica e familiar;

c) e instrumento de preparação á atividade produtiva e i participação na gestão;

d) é instrumento que permite combater a alienação econômica e cultural e elaborar uma cultura nacional Liberadora e autêntica. Ainda na perspectiva dos resultados da Conferência de Tóquio, a educação de adultos pode ser considerada como o conjunto de atividades que correspondem a uma série de objetivos entre os quais destacaremos os seguintes principais:

1. aumento dos conhecimentos gerais no contexto da educação permanente, desenvolvimento individual e acesso a cultura;

2. intensificação da luta contra o analfabetismo;
3. aumento da eficácia profissional graças á formação, ao aperfeiçoamento periódico e a reconversão em vista de maior mobilidade e promoção profissional;
4. compreensão dos grandes problemas da coletividade nacional e internacional, e a participação ativa na vida cívica, política e internacional;
5. aquisição de saberes práticos, tais como a saúde, a nutrição, a educação dos filhos, o consumo, etc.

Estes princípios tem orientado a programação da UNESCO em matéria de educação de adultos e oferecem quadro teórico e indicações práticas valiosas para elaboração das políticas educacionais dos diferentes países.

Certamente, se cotejamos a riqueza de conceitos, de sugestões e recomendações dos documentos da Conferência de Tóquio com as realizações na maior parte dos países, verifica-se que ainda e muito grande a distancia que separa a formulação de princípios, as declarações de propósitos e as aplicações práticas. Já no encerramento dos debates, o então Diretor Geral, René Maheu, com sua reconhecida experiência e perspicácia exprimia realisticamente o costumeiro hiato entre o avanço das idéias e a lentidão com que são recebidas, compreendidas e objetivadas na prática. Dizia Maheu: "Se se compara o debate que acaba de encerrar-se com os debates das conferências precedentes da mesma ordem, a progressão dos conceitos é impressionante. Onde se encontrava, antes da Conferência de Montreal, a noção de educação permanente, a

de alfabetização funcional antes da Conferência de Teerã de 1965, a de desenvolvimento cultural antes da Conferência de Veneza de 1970?

Todas estas idéias que, agora, são apresentadas e aceitas como evidências estavam apenas em via de eclosão, e muito faltava para que fossem facilmente compreendidas e ainda menos admitidas por todos. Deveria confessar-vos? Eu me pergunto mesmo, por vezes, se idéias tão novas, tão complexas, e que comportam mudanças mentais e sociais tão profundas, puderam ser verdadeiramente assimiladas em tempo tão curto, pelo menos em suas implicações concretas. Porque se esta assimilação fosse tão real quanto **foi** pronta a manifestar-se a superfície das palavras, assistiríamos a modificações em nossas sociedades que, como sabemos, não se efetuam com a mesma rapidez".

Consciente das dificuldades apresentadas pelo Diretor Geral, a UNESCO tem procurado, nestes últimos anos, através de suas conferências, reuniões regionais, seminários e publicações diversas, além da assistência técnica, difundir as novas idéias sobre educação de adultos e incentivar sua prática. A própria Conferência de Tóquio, numa de suas recomendações (Recomendação 7), propunha que a UNESCO encarasse a oportunidade de elaborar "uma recomendação aos Estados membros sobre o desenvolvimento da educação de adultos, em ligação com a liberação total do homem". O objeto desta recomendação como acentua John Lowe, era duplo: realçar primeiramente o estatuto oficial da educação de adultos nos Estados membros garantindo normas mínimas de funcionamento dos serviços; em seguida, incentivar os Estados membros a

tomar providencias legislativas próprias a assegurar-lhes os apoios necessários. Em sua 17. sessão, havida em novembro de 1972, a Conferência Geral da UNESCO tinha proposto a elaboração de um instrumento internacional sobre o desenvolvimento da educação de adultos. Este estudo foi devidamente elaborado pelo Secretariado, examinado pelo Conselho Executivo e submetido à Conferência Geral de 1974. Finalmente na 19ª. sessão da Conferência Geral, realizada em Nairobi, 1976, foi aprovada a Recomendação sobre a educação de adultos e que constitui o documento mais importante da UNESCO sobre a matéria, depois da Conferência de Tóquio. Esta recomendação recolhe as idéias e diretrizes emanadas desta última conferência, integrando os resultados das experiências e pesquisas promovidas nestes últimos anos. Sob esse aspecto, o documento de Nairobi representa o termo de uma longa evolução no processo de educação de adultos, tanto do ponto de vista teórico como prático e oferece repertório de orientações e indicações de grande alcance para os desenvolvimentos da educação de adultos em todos os países. Tanto maior é sua significação por ter sido aprovado pela unanimidade das delegações a Conferência, o que representou a totalidade dos Estados membros da UNESCO, ou seja, todos os países que compõem a Organização das Nações Unidas. Por isso mesmo, a Recomendação exprime, por assim dizer, o denominador comum das concepções atuais da educação de adultos, independente das ideologias que inspiram as políticas dos diferentes países.

Acresce ainda, que se trata de um documento de cuja elaboração e aprovação o Brasil participou efetivamente.

Na feitura de documentos desta natureza, em geral, a UNESCO adota o seguinte procedimento. Primeiramente convoca uma reunião intergovernamental, constituída de peritos designados pelos respectivos Governos, com o fim de discutir o anteprojeto de recomendação ou convenção preparado pelo Secretariado da UNESCO. Uma vez aceito com as modificações que forem julgadas necessárias o anteprojeto será submetido á seguinte Conferência Geral, já na condição de projeto, a qual o examinará e emendará, aprovando-o se for o caso. Com respeito a recomendação de Nairobi, o Brasil participou da reunião de peritos que examinou o anteprojeto e o aprovou. Ocorre que o representante brasileiro foi um dos principais assessores da Presidência do MOBRAL. Na Comissão de Educação da Conferência Geral de Nairobi, a Delegação brasileira tomou parte ativa na discussão do projeto e votou favoravelmente á sua aprovação, em conformidade com as

Uma recomendação da UNESCO, embora constitua documento oficial, certamente não envolve uma obrigação jurídica formal. No entanto, por emanar da Assembléia Geral, implica certo compromisso, da parte dos Estados membros que aprovaram o documento, de por em prática seus princípios e orientações. Mas, além do caráter oficial, a Recomendação de Nairobi se impõe á consideração de todos, autoridades educacionais e educadores em geral, pelo valor intrínseco de seus conceitos e de suas orientações concretas. Trata-se, portanto de instrumento extremamente útil na medida em que traça diretrizes valiosas para a formulação das políticas de educação de adultos em todos os países. Por todos esses motivos, a Recomendação de

Nairobi merece a mais ampla divulgação, conforme solicita aos Estados membros a própria UNESCO.

Não é nossa intenção, nos limites deste trabalho, proceder a uma análise detalhada da Recomendação de Nairobi. Bastanos, para os fins a que nos propusemos, analisar sua concepção de adultos destacando as notas mais significativas. Trata-se de uma concepção suficientemente ampla e rica para abranger as múltiplas manifestações e variados objetivos desse tipo de educação, representando o termo final da evolução de uma idéia que se inicia com a Conferência de Elseneur.

O documento começa por formular uma definição geral de educação de adultos nos seguintes termos: "a expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, seja qual for o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais, ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas aptidões, enriquecem seus conhecimentos, aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva da realização integral do homem e de sua participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural equilibrado e independente".

A definição acentua, desde logo, o sentido de organização e sistematização que se deve imprimir às atividades de

educação de adultos o que não significa reduzi-la aos processos convencionais de escolarização. Organização das atividades educativas não é necessariamente sinônimo de enquadramento escolar. O que é próprio de toda educação, inclusive a de adultos, é o fator de compreender experiências de aprendizagem organizadas e orientadas em seqüência e exercidas sob a diretriz de pessoal qualificado no interesse dos alunos. Assegurar a organização dos processos de educação de adultos não implica afetar a espontaneidade e a liberdade de afirmação do aluno adulto. Se o homem, ao longo de sua vida, passa por diferentes situações de aprendizagem, se aprende continuamente, daí não se segue que o adulto se eduque sempre espontânea e informalmente. Toda educação envolve aprendizagem, mas nem toda aprendizagem é educação, do mesmo modo que nem toda experiência é, de si, educativa, como já havia observado o próprio Dewey. Educação e processo iminentemente teleológico, aprendizagem e formação orientadas. Conseqüentemente, importa fornecer condições organizadas de aprendizagem aos educandos adultos de modo a permitir-lhes adquirir novos saberes e novas atitudes e substituir num contexto geral os fatos e a experiência que assimilaram em situações de aprendizagem inorganizadas. É indispensável, contudo, que o processo educativo seja centrado sobre o adulto como agente de sua própria educação e em função de seus interesses, de suas capacidades e de suas aspirações. Neste particular o documento é bastante explícito ao recomendar que a educação de adultos deve "despertar e apoiar o interesse dos adultos em formação, apelar para suas experiências, reforçar sua confiança em si mesmo, e assegurar sua participação ativa em todas as fases do processo educativo

que os concerne".

Outro ponto importante a destacar é o fato de que a educação de adultos compreende os processos que prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nos estabelecimentos escolares". Fica superada, assim, a limitação do conceito proposto na Conferência de Elsenaur segundo o qual era pressuposto que "os adultos atingiram já certo nível de instrução geral durante sua infância, em virtude de legislação relativa à instrução obrigatória". Não se trata, apenas, de continuar a educação dada inicialmente na escola, mas também de proporcionar aos adultos que nunca foram escolarizados uma formação por outros meios que a instrução escolar. Sob esse aspecto a educação de adultos inclui também a alfabetização funcional de adultos. Desta forma, o novo conceito se aplica, tanto aos países desenvolvidos que já resolveram o problema da universalização da escola até aos 14 ou 16 anos, como também aos países em desenvolvimento, nos quais parte maior ou menor da população adulta jamais se beneficiou de qualquer tipo de escolarização. Por outro lado, a educação de adultos não é considerada em si mesma isoladamente, mas integrada no contexto global da educação relacionando-se com o sistema escolar regular. Cabe, também, salientar que, na definição proposta, a educação de adultos não se reduz aos aspectos de capacitação técnico-profissional do adulto em vista das necessidades da economia. É concebida na linha da formação global, "na dupla perspectiva do enriquecimento integral do homem e da participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural equilibrado e independente".

Por aí se ve que, no espírito e na letra do documento de Nairobi, o valor da educação de adultos não se mede apenas pela função supletiva das deficiências do sistema escolar nem seu papel se resume em completar ou atualizar a formação profissional do adulto. Esta modalidade de educação cobre toda a gama de qualificações e de saberes próprios a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade adulta, das funções do indivíduo na sociedade e dos conhecimentos e aptidões que estas funções exigem. A idéia que hoje se faz da educação de adultos repousa sobre a especificidade do ser próprio do adulto e das suas exigências.

Nos entusiasmos iniciais da "escola nova" tendia-se a ver na infância a realidade humana mais autentica e a considerar o homem como o "produto da criança", na expressão de Maria Montessori. Naquela época, Ellen Key proclamava o século XX o "século da criança". Atualmente estas idéias se encontram ultrapassadas. Tanto a psicologia do desenvolvimento como a antropologia pedagógica nos mostram que não se pode privilegiar uma fase da vida humana e em função dela conceber o todo da educação. Na perspectiva dinâmica em que hoje se analisa o ser do adulto este não constitui simplesmente um estado inalterável, produto acabado, mas representa um processo com fases e formas distintas de realização. Por isso mesmo, a ação educativa não termina no limiar da vida adulta. Esta, em virtude de suas características e dimensões, requer novo tipo de educação que atenda às peculiaridades de suas manifestações. Isto nos mostra, também, que a teoria da educação de adultos deve estar embasada numa antropologia do adulto. Antropologia que

somente agora começa a ser tematicamente elaborada na Alemanha.

Em conseqüência das características próprias do ser do adulto, tenta-se hoje aplicar o termo andragogia para designar a teoria e a praxis da educação de adultos, em contraposição ao termo tradicional de pedagogia que ficaria restrito à educação da criança e do adolescente. O conceito da andragogia não é coisa recente. No contexto mesmo da educação de adultos já tinha sido usado na Alemanha, na década de 1920, entre outros, por Eugen Rosentock Huessy. Em 1957, Franz Poggeller publicava, também na Alemanha, sua "Introdução à Andragogia", e mais recentemente (1974) o mesmo autor dava igual título ao primeiro volume do Handbuch der Erwachsenerbildung, obra coletiva a ser editada em seis volumes.

O termo andragogia ainda não se generalizou a ponto de substituir o clássico termo de Pedagogia no campo da educação de adultos. É, no entanto, bastante expressivo para indicar a consciência que hoje se tem deste tipo de educação. Vale igualmente para sublinhar o fato de que não se faz verdadeiramente educação de adultos alongando-se o sistema regular de escolarização ou ampliando-se os mesmos programas e aplicando-se os mesmos métodos. Para o adulto, como bem acentuou E. Verner, a educação não vem apenas prolongar os estudos escolares ou universitários. Trata-se de um desenvolvimento sistemático do espírito e da competência profissional, deliberadamente empreendido pelo adulto uma vez que se tornou responsável por seu comportamento e por seu bem-estar econômico. Esta distinção tem repercussões importantes não somente sobre

o que o adulto aprende, como sobre o modo pelo qual aprende.

Ora, esta formação não pode restringir-se aos processos escolares. O adulto, mesmo analfabeto está impregnado da cultura que o envolve por todos os lados e representa, em larga escala, parte de sua própria vida. Falta-lhe adquirir de forma explícita, consistente, dinâmica, os meios de apropriação da cultura em que está imerso. Falta-lhe tematizar sua própria cultura, assumí-la conscientemente e desenvolver uma prática social responsável. Para isso impõe-se um tipo de educação que brote de sua própria experiência vital e de suas aspirações latentes, cuja explicitação é precisamente uma das tarefas da educação de adultos. É necessário, então, que esta educação, em vez de estar centrada nas matérias de estudo, como na educação escolar, se realize por atividades centradas sobre a aprendizagem de pessoas que, numa larga medida, dirijam seus próprios estudos, ou seja, numa forma de autodidaxia orientada. Incumbe à educação de adultos sistematizar, organizar, orientar este processo de autodidaxia. Por outro lado, há de ser concebida enquanto momento do processo educativo global e só adquire sentido quando colocada em continuidade com as atividades ulteriores e virtualidades que se inscrevem no quadro das múltiplas fórmulas que correspondem aos princípios da educação permanente. A essência da educação de adultos consiste precisamente em inserir-se no contexto de uma ação formativa estreitamente relacionada com as necessidades e tendências do educando adulto e com as solicitações e estímulos de seu meio sócio-cultural. Neste processo a pessoa é considerada em seu dinamismo com o

mundo. Assim sendo, a educação de adultos há de ser pensada e exercida em função das perspectivas de realização pessoal de cada um, dentro de uma prática social de que o adulto possa sentir-se como livremente responsável.

Daí decorre que a formação do adulto deve processar-se, em grande parte, como recomenda o documento de Nairobi, na ambiência de sua vida e de seu trabalho, mediante o uso de técnicas apropriadas de comunicação, de treinamento e de formação. Embora dirigida no sentido da autodidaxia, a educação de adultos manterá relações com a escola enquanto matriz e formação cultural e profissional, contanto que mude de estilo e adquira possibilidade de alongar sua influência sobre o conjunto da vida e do trabalho.

Segundo foi visto e como todos os documentos da UNESCO reiteram desde a Conferência de Montreal, a educação de adultos é indissociável da educação permanente e é sobre este conceito que pretendemos tecer algumas considerações na linha do pensamento da UNESCO.

A idéia de uma educação permanente, livre e contínua, não é em si mesma nova. Ao nível filosófico, a própria idéia da educação, enquanto for de atividade e qualidade inerentes ao ser do homem, nos conduz á noção de sua permanência. Justamente porque não constitui jamais um ser completo, mas conjunto estrutural de possibilidades em atualização contínua, o homem é um ser educável ao longo de sua vida, necessita renovar-se incessantemente. Quando Dewey vê na educação, a reconstrução ou reorganização

continua da experiência, esta idéia implica educação permanente. Mas, de fato, no curso da história, a educação permanente sempre foi o apanágio de número restrito de privilegiados. O que é novo é a idéia de torna-la acessível a todos. Daí porque a democratização é uma das componentes essenciais da educação permanente.

~

a

Mas esta noção mesma modificou-se no tempo. Antes da 2.ª Guerra Mundial significava fundamentalmente que era necessário oferecer aos jovens maiores possibilidades de ascender na escala social. Hoje – e é assim que ela deve exprimir-se nos diferentes projetos educativos – trata-se de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de um julgamento pessoal e social, de domínio de sua própria vida e de ação sobre uma vida coletiva que seja verdadeiramente elaborada por todos os grupos em presença.

Ja se tornou lugar comum a afirmação de que, no mundo atual, impõe-se a todo indivíduo a exigência de renovar continuamente sua bagagem de conhecimentos em razão do rápido volume do saber e de suas transformações. Conhece-se o caráter indispensável da atualização constante das qualificações profissionais em virtude da evolução perpetua das técnicas. Admite-se, para cada pessoa de construir sem cessar os fundamentos da cultura pessoal num mundo em mudança, em meio á transformação ininterrupta dos valores e do conteúdo das relações sociais. Se a educação tem por função principal a preparação do homem á sua vida social, cultural e profissional, há de seguir ao longo de sua vida, deve ser permanente, contínua, lifelong education, como dizem os ingleses.

Mas a noção de educação permanente não há de ser considerada somente como a conseqüência necessária da evolução da sociedade, como adaptação inevitável do sistema de educação às pressões exteriores do ambiente social e cultural. É primeiramente o meio e o exercício mesmo do desabrochamento e da realização da pessoa individual. Constitui, também, a expressão de um princípio, de uma concepção voluntarista que ilumina com nova luz o conjunto da educação. Bertrand Schwartz salientou a natureza voluntária dessa noção ao propor os elementos seguintes de sua definição: "Trata-se menos de novos objetivos atribuídos a educação do que de uma concepção de conjunto (e neste sentido bastante recente) das estratégias a colocar em execução para atingir tais objetivos. Nós a definiremos como a integração dos atos educativos em verdadeiro contínuo no tempo e no espaço, pelo jogo de um conjunto de meios (institucionais, materiais, humanos) que tornam possível esta integração".

Assim entendida, a educação permanente implica conceber o **ser** humano em estado de formação contínua, o que significa reconhecer e afirmar sua capacidade de se ultrapassar em toda idade e em todas as situações. É considerar o homem como ser capaz de se transformar e de se reconstruir de maneira ininterrupta através de todas as etapas de sua vida. Isto quer dizer, principalmente, que a socialização dos jovens não é mais um processo fechado e acabado, mas que a educação que assume sua responsabilidade plena, preenche, de fato, funções mais complexas, mais numerosas e globais. A finalidade da educação, decerto, não pode restringir-se simplesmente á aprendizagem de técnicas, a aquisição de qualificações precisas, ao domínio de uma

cultura particular, pois a permanência mesma do processo põe em causa cada realização parcial. Existe, assim, uma correlação entre o desenvolvimento da educação e a aceitação da relatividade fundamental das formas da cultura.

A educação permanente não é uma formação indefinidamente repetida; i ao contrario, uma educação constantemente renovada. Nesta perspectiva, a educação permanente não faz do homem um "eterno menor", como dizia Illich, mais visa precisamente dar ao homem condições de autonomia intelectual e espiritual para que possa conduzir **por** si mesmo seu processo formativo, que se identifica com a própria vida conscientemente assumida. A educação permanente assim concebida deve dirigir-se ao ser humano em sua integridade e engloba todas as dimensões de sua relação ao mundo. Deve ser o meio de integração do homem consigo mesmo e do homem com seu ambiente.

Sob esse aspecto, a noção de educação permanente e de concepção recente. No futuro, é de esperar que a idéia de permanência da educação se tornara tão evidente que se falara simplesmente de educação, a noção de permanência ou continuidade sendo incluída na própria idéia de educação. Certamente, a educação permanente, era toda sua plenitude, é talvez, ainda, uma utopia, embora esteja inscrita na necessidade que nos impõem os fatos. Retê-la como principio é agir para acelerar sua realização. Seria, entretanto, falso e ilusório pensar que esta realização possa fazer objeto de uma reforma estrutural isolada ou de uma ação limitada no tempo. O principio da permanência da educação implica uma transformação gradual do conjunto do

sistema educacional para que a formação se torne "uma dimensão normal da vida do indivíduo", para usarmos a expressão de Henri Janne.

Na verdade, os sistemas educativos atuais, sob muitos aspectos se encontram impotentes para realizar todos os objetivos da educação permanente com as formas escolares tradicionais. Em face do crescimento dos conhecimentos indispensáveis, da multiplicidade de tarefas para as quais

os indivíduos devem ser preparados, da dimensão planetária da informação, da necessidade de uma democratização da educação, os sistemas responderam, até agora, pela acumulação. Os programas foram progressivamente sobrecarregados até a saturação, a escolaridade não cessou de se prolongar, os diplomas se tornaram a condição sine qua non de ingressar na vida profissional. A educação escolar se desenvolveu, assim, de maneira quase monstruosa em seu aspecto quantitativo e institucional.

Multiplicaram-se os anos de ensino, aumentou enormemente o número de professores, de administradores da educação e, desta maneira, reforçou-se a rigidez do sistema cada vez mais burocratizado e constrangedor, cujos defeitos são constantemente denunciados e, às vezes, exagerados.

No que tange particularmente aos países em desenvolvimento, a demanda crescente de educação tem duplo efeito:

a) reduz a produtividade dos esforços de desenvolvimento quantitativo da educação, empreendidos, na maior parte destes países, com base nos modelos escolares tradicionais. Em face do crescimento rápido da população escolarizável, os sistemas educativos de tais países se

caracterizam, muitas vezes, pelo custo crescente e rentabilidade decrescente;

b) põe o problema de uma pesquisa de novos métodos de educação que permitam alargar o raio de ação do sistema educativo, até então restrito às estruturas escolares. Isto é, um sistema aberto de ensino que estimule a inovação e assegure sua definição mais rápida e mais ampla a todos os níveis da população e que favorece a aptidão a mudança.

É verdade que, em muitos países, um conjunto convergente de medidas foi empreendido por grupos sociais dinâmicos em vista de remediar, de maneira mais ou menos empírica, as insuficiências das instituições educativas. Certo numero destas ações se dirigiu para as classes de idade tradicionalmente beneficiadas pela escola. São as ações peri- e para-escolares. Tinham por objetivo dar resposta á vacuidade dos tempos extra-escolares, seja promover domínios educativos insuficientemente abordados pela escola (atividade de tipo artístico, desportivo, etc), seja estimular o desenvolvimento de uma educação para a vida coletiva e para a responsabilidade (movimento de jovens). É a dinâmica desses movimentos educativos peri- e para-escolares que permitiu elaborar concretamente a idéia de uma escola aberta para todos os domínios da vida e para as dimensões do homem.

Todas essas iniciativas, por mais fecundas que sejam, se revelam insuficientes para atender á multiplicidade e á complexidade da educação nas sociedades modernas. Se os objetivos da educação, hoje, São chamados a se

diferenciarem e a se alargarem, assim como sugere a idéia de educação permanente, se a "aprendizagem do auto-desenvolvimento" (Dumazedier) torna-se o processo educativo central, daí decorrem modificações profundas na natureza e nos modos de realização da função educativa.

A modificação fundamental da situação educativa que se impõe em nossos dias, deve-se ao fato de que a escola não detém mais o monopólio dos objetos de conhecimento. Estes se tornam progressivamente disponíveis ao maior número por intermédio dos jornais, das revistas especializadas ou de divulgação científica, pelo rádio, pela televisão, pela correspondência, etc. A função da educação escolar é, assim, modificada em sua natureza: não se trata mais simplesmente, de transmitir conhecimentos – que, pelo fato de sua multiplicação e de sua obsolescência rápidas os educadores não se encontram mais em condições de possuir totalmente – mas de permitir ao educando a descoberta, a escolha e a integração das informações disponíveis. Conseqüentemente, se a educação não é mais exclusiva da escola, se a aprendizagem vai realizar-se em contato com a realidade, a noção de lugar e meio educativo deve, necessariamente, ampliar-se. Neste caso, todos os meios de comunicação, as diferentes formas de atividades técnicas e as variadas modalidades de expressão cultural devem ser mobilizadas para a educação da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Por isso mesmo, os sistemas educativos modernos devem possuir uma estrutura aberta e suficientemente flexível para absorver e aplicar em sua ação formativa, os múltiplos meios de influência e as linguagens diversificadas do processo cultural total.

Torna-se evidente, pois, que, nas sociedades modernas, não seria mais possível universalizar a educação em todos os seus ramos e níveis prolongando-se indefinidamente o período de escolaridade ou de instrução universitária. O próprio conceito de educação permanente implica que o adulto, nos diferentes momentos de sua vida, no quadro de suas diversas experiências, utilize todas as possibilidades de educação que lhe são oferecidas. Como também a aquisição de conhecimentos se efetua freqüentemente fora da instituição escolar – mesmo que a escola continue a desempenhar papel privilegiado – as estruturas tradicionais se acrescentam fórmulas educativas novas que podem mobilizar recursos complementares. Surge, então, o problema da coerência entre estes diferentes elementos do sistema educativo, o que postula a exigência de articular os diversos graus, ciclos e tipos de ensino criados por via de adições sucessivas, destinados a públicos diferentes e em função de preocupações heterogêneas.

A articulação vertical e horizontal dos sistemas de educação concebidos como um todo, torna-se uma necessidade. A pesquisa de coerência se duplica, aliás, de um cuidado paralelo de rentabilidade.

Para aumentar o rendimento da educação, item orçamentário dos mais elevados nas despesas públicas, parece indispensável repartir as tarefas entre os diversos agentes educativos, segundo o critério de maior eficácia. À escola cabe dispensar os saberes e as técnicas, comunicar os valores e formar as atitudes e as aptidões que decorrem de sua vocação própria deixando à educação

extra-escolar as tarefas de formação mais flexível, mais empírica ou mais específica. Assim sendo, o sistema educativo total implica a integração de dois subsistemas: o primeiro, tradicional, mais estrutural e ao qual se dispensou até agora todas as atenções, o subsistema escolar; e o novo subsistema das formas não escolares da educação, que apenas começa a impor-se. A própria noção de sistema exige que sejam asseguradas articulação e ampla circulação entre as diversas funções, níveis e modalidades dos dois subsistemas.

A educação permanente, na doutrina da UNESCO, e não somente o quadro dentro do qual se desenvolvem as atividades de educação de adultos, mas o princípio geral que inspira toda a programação educativa da Organização. Na introdução ao programa para o biênio de 1975/77, o Diretor Geral dizia que a educação permanente é onipresente, pois, considerada da maneira mais geral ela se encontra por toda parte, implícita ou explícita, como o fermento na massa.

Mas, como tivemos oportunidade de observar, ao discutir o programa na Comissão de educação da Conferência Geral de 1974, trata-se de um conceito não inteiramente desprovido de ambigüidades, e o risco é grande de ver a educação permanente tornar-se uma espécie de panacéia ou um novo mito da euforia pedagógica. Com efeito, o princípio da educação permanente está sujeito a distorções, e em vez de constituir o fator de liberação da pessoa, de formação do homem autônomo, poderá reduzir-se a um instrumento de atualização técnico-profissional contínua a serviço da economia. Por isso, número especial da revista *Esprit*

(10, 1974) dedicado á noção de educação permanente denunciava seus desvios possíveis e distinguia dois discursos simétricos que se contrapõem. O discurso otimista: a educação permanente oferece uma nova oportunidade aos vencidos da competição escolar. É a vez de uma nova pedagogia (relações contratuais entre ensinantes e ensinados), mais largamente de um novo equilíbrio cultural (reconhecimento do valor da experiência vivida) e de uma reavaliação das diferentes funções profissionais. O discurso pessimista: uma oferta suplementar de educação não pode (ainda uma vez) aproveitar senão os mais preparados. A experiência vivida não é reconhecida, mas ao contrário desvalorizada pela intrusão da educação na vida quotidiana (nossas diferentes atividades vão ser julgadas não apenas do ponto de vista clássico produção/consumo, mas em função do capital de competência que acumulam ou gastam). A educação permanente não muda as regras do jogo econômico, ao contrário, está a serviço de sua exigência dominante, a "mobilidade", isto é, a desvalorização de tudo o que é preferência individual.

Reconheçamos que estes dois discursos São plausíveis. Mas não cremos que desqualifiquem a educação permanente em sua essência profunda, pois que se trata de uma exigência da condição humana nas sociedades modernas. Estes dois discursos nos advertem para o fato de que o valor e a fecundidade da educação permanente, como de resto de todo processo educativo, dependem das categorias ideológicas dos quadros sócio-culturais, enfim do sistema sócio-político em que se desenrola o projeto de educação permanente.

É importante uma conceituação precisa do princípio da educação permanente, de suas formas e de seus usos, segundo as situações próprias a cada país. Doutra parte, como acentuava Esprit, a aplicação adequada da educação permanente exige que se tenha respondido, preliminarmente, a questões como estas: educação para quem? educação por quem? educação de que? educação para que? Em outros termos, além dos delicados problemas operacionais inerentes à sua aplicação, a educação permanente deve inscrever-se no contexto de uma concepção do homem e de um projeto concreto de sociedade, de que o homem é ao mesmo tempo fator e produto.

No projeto de Plano a prazo médio, 1977/82, aprovado na Conferência Geral de 1976, a UNESCO incluía, entre os objetivos do Plano, o esforço de promoção e intensificação da educação de adultos e do aperfeiçoamento profissional com uma dupla significação. É um objetivo em si, mas constitui também um dos meios de ação importante que permitirá realizar numerosos objetivos. É ao mesmo tempo um aspecto fundamental do direito à educação e uma das condições a cumprir para que a educação contribua ao desenvolvimento econômico, social e cultural. Estima-se que até 1982 os países terão adotado uma política de educação de adultos e tomado as medidas necessárias para implantar suas estruturas nacionais em vista desse tipo de educação e criado instituições e serviços básicos essenciais para o desenvolvimento endógeno e completo da educação de adultos considerada como um dos elementos do sistema geral de educação, diferente, em sua natureza, da educação escolar mas de uma importância igual.

Várias questões foram levantadas neste documento. Em particular, os liames entre a educação de adultos e a vida ativa, de uma significação capital para o desenvolvimento, suscitam problemas específicos tais como: qual deve ser a parte da formação profissional, entendida no sentido mais amplo do termo, no curso das diversas fases da vida, levando-se em conta notadamente a rapidez da evolução científica e tecnologia, e as exigências de mobilidade e treinamento profissional? Como assegurar a participação dos trabalhadores na elaboração e na organização dos programas de educação? Qual o estatuto mais apropriado para os organismos que intervêm na formação? Como conservar o caráter de espontaneidade da educação de adultos, de diversidade e de livre participação dos interessados, ao mesmo tempo que deve ser organizada de modo sistemático?

Estas questões valem tanto para o meio urbano como o meio rural. Neste último caso, adquirem uma importância considerável porque a educação dos adultos e a principal via que conduz, a curto prazo, as coletividades a aderirem aos progressos técnicos indispensáveis a melhoria do nível de vida e de se organizarem para participar na vida econômica e social. A vulgarização técnica nos domínios da produção agrícola, da saúde, da higiene coletiva, assim como todo esforço de organização, só tem plena eficácia na medida em que se dirigem a uma comunidade onde os adultos tomaram consciência das mudanças rápidas de sua condição. A educação dos adultos torna-se, pois, um dos elementos essenciais de toda política de desenvolvimento rural integrado.

Como os adultos que querem instruir-se têm necessidade e

interesses muito variados e que é preciso não somente oferecer-lhes possibilidades de educação lá onde se encontram realmente, mas também responder exatamente às necessidades que os adultos experimentam, acontece, muitas vezes, que a educação de adultos tenha caráter disperso, fragmentário. A diversidade dos agentes e das formas da educação de adultos, se pode suscitar certos problemas, representa igualmente aspecto positivo pela variedade das contribuições que daí decorram. De resto, na perspectiva de uma sociedade educativa esta diversidade tende a acentuar-se. O que ela exige, entretanto, é uma coordenação e uma comunicação suficientes entre os diversos níveis.

Os governos que desejam promover a educação dos adultos devem, então, encontrar os meios de repartir seus apoios entre uma variedade de organismos e faz-se necessário desenvolver esforços particulares para assegurar a difusão das inovações de um setor de educação de adultos para outros. De qualquer modo a educação de adultos, para ser eficaz, há de ultrapassar as formas convencionais da escola e organizar novas modalidades de ação educativa. Sem pretender uma pura e simples formalização institucional, importa pesquisar as regras a que devem obedecer estas ações difusas, para que os processos não escolares prolonguem a ação educativa sistemática. Se a educação extra-escolar é uma exigência das sociedades modernas, os poderes públicos devem valorizar esta forma de educação e discipliná-la, sem para tanto bloquear as iniciativas privadas. A conseqüência deste fato será o alargamento do campo de ação educativa total.

À guisa de conclusão cabe uma referência ao problema da alfabetização que constitui a grande prioridade dos países em desenvolvimento no campo da educação de adultos. Se este problema nos debates da Conferência de Tóquio, não ocupou o lugar dominante que teve nas conferências precedentes, não deixou de impor-se à atenção de todos como questão crucial dos países em desenvolvimento. A Conferência admitiu unanimemente que a alfabetização é a pedra de toque da educação permanente. O Relatório geral, traduzindo o consenso das delegações, acentuou que a alfabetização faz parte integrante da educação de adultos na edificação de uma nação. No entanto, observa que a alfabetização constitui apenas uma primeira etapa decisiva. É indispensável que ela se complete com o desenvolvimento contínuo. Resulta daí, para os governos, a obrigação de organizar vastos programas destinados a completar a alfabetização e concebidos no quadro da educação permanente.

Ao contrário do que alguns têm afirmado em completo desconhecimento de causa, a UNESCO continua dedicando toda atenção ao problema da alfabetização de adultos. Um dos objetivos do Plano a prazo médio aprovado na Conferência Geral de 1976 é precisamente a erradicação do analfabetismo. Entende a UNESCO que a alfabetização de adultos constitui, ao mesmo tempo, direito de todo indivíduo, fator de desenvolvimento e componente da educação de adultos. A ação alfabetizadora se funda igualmente sobre o fato de que as transformações objetivas operadas pelo processo de desenvolvimento não podem realizar-se plenamente se não é transposto o limiar da comunicação oral que, embora funcional nos contextos

estáticos, não permite uma acumulação e utilização suficientes do saber nas sociedades em mudanças.

Importante na concepção da UNESCO é que a alfabetização não se reduz a ensinar técnicas de leitura e de escrita, à maneira das costumeiras campanhas da alfabetização. Há de ser exercida enquanto momento de processo global de educação de adultos na linha da alfabetização funcional. Mas a funcionalidade deve ser entendida no sentido mais largo possível, econômico, social, cultural, político. Nestas condições, todo movimento de alfabetização de adultos em profundidade devera institucionalizar-se na forma de uma agência de educação de adultos.

No espaço de uma conferência, evidentemente não temos a pretensão de haver analisado o conceito de educação de adultos da UNESCO em todos seus aspectos teóricos e em suas implicações práticas. Esperamos, contudo, ter indicado alguns de seus elementos fundamentais.

Principalmente de haver mostrado que a educação de adulto deve ser parte integrante essencial de todo o sistema de educação, como expressão do direito universal à educação, exigência das sociedades modernas e fator de plena realização pessoal. De haver salientado que a educação de adultos não se restringe à necessidade de atualização contínua das qualificações profissionais, mas visa à formação integral do homem no quadro de sua cultura e dos valores essenciais à humanidade. Neste sentido, podemos dizer que a UNESCO nos oferece uma concepção humanista da educação de adultos.

NOTA EXPLICATIVA DO AUTOR

O presente trabalho é o texto de uma conferência proferida na Universidade Federal da Paraíba a convite do Reitor Lynaldo Cavalcanti. A escolha do tema se deve particularmente ao fato de haver sido convidado também para discutir os problemas de organização e funcionamento do Mestrado em educação, com área de concentração em educação de adultos recentemente iniciado pela Universidade.

Assim, entendi que a conferência, principalmente destinada ao setor de educação, deveria tratar de assunto referido ao campo de atuação do mestrado.

A relação com a UNESCO se explica pelas seguintes razões. Primeiramente, se não tenho a pretensão de ser especialista em educação de adultos, atrevo-me a dizer que tenho conhecimento daquela Organização por experiência própria. Representante do Brasil, durante quase seis anos no Conselho do Bureau Internacional de educação de Genebra, organismo da UNESCO, e seu presidente no biênio 1973/74, delegado brasileiro em várias conferências internacionais de educação e assembleias gerais, além de haver participado, a título pessoal de seminários internacionais de educação, pude familiarizar-me com os problemas e mecanismos de ação da UNESCO. Em todas essas reuniões muitas foram as oportunidades de se debaterem questões relativas à educação de adultos. Especialmente na última Conferência geral realizada em Nairobi, 1976, onde se discutiu amplamente o projeto de Recomendações referente à educação de adultos, aprovado naquela assembleia.

Em segundo lugar, a UNESCO é a instituição internacional que mais tem contribuído para a conceituação, difusão e prática da educação de adultos. Seja por meio de conferências internacionais ou regionais especializadas, seminários e publicações, seja em termos de assistência técnica prestada aos Estados membros. Nestas últimas três décadas, a UNESCO está intimamente vinculada à história, às vicissitudes e aos progressos desse tipo de educação em todo mundo.

Estudar a evolução do conceito de educação de adultos desde a primeira conferência Internacional realizada pela UNESCO, em 1949, na cidade de Elsenour, Cinamarca, até o documento de Nairobi eqüivale a inteirar-se da problemática da educação de adultos em todos os seus aspectos.

Nesta conferência, limito-me a determinar a orientação geral e os traços principais da concepção esposada pela UNESCO.

Desejo aproveitar essa oportunidade para congratular-me com o Reitor Lynaldo Cavalcanti pelo extraordinário esforço que vem desenvolvendo no sentido de criar uma superestrutura de pos-graduação na Universidade Federal da Paraíba. Instaurando o primeiro mestrado em educação de adultos no Brasil, a Universidade está contribuindo decisivamente para formação de especialistas de alto nível, num setor da educação onde somos mais carentes. A Universidade, desta forma, está cumprindo uma recomendação da III Conferência Internacional de Adultos realizada em Tóquio, 1972. Recomendação proposta pela delegação brasileira junto àquela Conferência.

Funcionalidade nos Programas do MOBRAL

Odaléa Cleide Alves Ramos Maria
Stella Fonseca

"A relação entre o homem e o seu meio deve, no maior grau possível, inspirar todo processo educativo, no sentido de que tal relação é múltipla e não deveria ser vista dentro de perspectivas limitadas. So assim o conceito de funcionalidade, qualquer que seja a denominação formal com que se manifeste, poderá compatibilizar-se com o homem integral".

(Documento final do Seminário Interamericano de educação de Adultos - Rio de Janeiro - 09 a 18 de abril de 1973).

Em 1970, 33% da população adulta do Brasil eram constituídos por pessoas analfabetas. Para um país em arrancada de desenvolvimento, o analfabetismo se constituía num de seus maiores empecilhos.

Foi colocado, assim, o MOBRAL diante da necessidade de atender a cerca de 18 milhões de adultos analfabetos, o que implicava uma séria opção: **ou** constituir-se num movimento de massa que contribuisse para erradicar rapidamente o analfabetismo do quadro social brasileiro, ou individualizar as experiências a partir de pequenos grupos, de acordo com os interesses e necessidades de cada comunidade brasileira.

Escolheu o MOBRAL o primeiro caminho, em perfeita consonância com a estratégia e objetivos governamentais, como pode ser verificado através do Plano Setorial de educação e Cultura (1972/1974), quando este, ao tratar do

problema do analfabetismo, definiria como objetivo a ser atingido, "eliminar, possivelmente no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescentes e adultos, com o esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade".

Ressalte-se, aqui, que a opção por um programa de massa nunca significou a opção por um trabalho massificante. Desde logo elegeu-se uma metodologia que, partindo da experiência existencial do indivíduo, levasse-o a refletir sobre a realidade que o cercava, capacitando-o a transformar esta mesma realidade.

Partiu, assim, o MOBRAL para o seu próprio conceito de Alfabetização Funcional, entendida como aquela que **leva** adolescentes e adultos à aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar, propiciando-lhes uma progressiva autonomia e uma busca de melhores condições de vida. Cabe ressaltar que este princípio não está ligado somente à concepção de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas também à idéia de transforma-lo em beneficiário do processo. Pode-se, então, definir os programas do MOBRAL ⁽¹⁾, de uma forma simples, como processo educativo que pretende ser um instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento de sua sociedade.

As publicações do MOBRAL refletem bem a evolução do conceito de funcionalidade. No documento, *"Adult Education in Brazil"*, apresentado durante a conferência

⁽¹⁾ Alfabetização Funcional, educação Integrada e Desenvolvimento Comunitário.

sobre educação de Adultos em Tóquio - julho de 1972 - e organização pela UNESCO, foram traçadas as linhas do processo de educação Permanente do MOBREAL. Desde logo, podemos verificar grande abertura deste processo devido, em grande parte, a um dos princípios norteadores de sua ação: a funcionalidade de seus programas.

Era 1973, o Documento Básico de Treinamento preconizava: "A experiência educativa do MOBREAL é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades de uma sociedade que se encaminha para atingir um estágio social, cultural e econômico mais avançado, isto é, mais desenvolvido. O caminho que um país, região ou município, tem que percorrer para alcançar o desenvolvimento é realizado gradativamente, em etapas. É o encadeamento destas etapas e o que se chama processo de desenvolvimento".

Observa-se, assim, que o processo educativo estava assentado sobre o binômio homem-desenvolvimento. Era o reflexo do pensamento da década que via a educação como primeira resposta ao desenvolvimento global, mas, no mesmo ano, esta idéia já se complementava, como pode ser visto no documento *Metodologia do Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL*, quando afirmava que "a alfabetização funcional defendida pelo MOBREAL tem como objetivo permitir que adolescentes e adultos carentes de instrução apliquem, de forma prática e imediata, as técnicas que os habilitem a ler, escrever e contar, capacitando-os, assim, a melhorar suas condições de existência". E reiterava-se: "não está vinculada só com o conceito de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas, especialmente, com a idéia de convertê-lo em beneficiário

deste mesmo processo. É funcional porque o induz a descobrir sua *função*, seu papel no tempo e no espaço".

A funcionalidade do método dos Programas do MOBRAL realizava-se também na resposta as necessidades básicas do Homem. As palavras geradoras foram selecionadas de acordo com sua pertinência semântica quanto ao mundo físico e psíquico de aluno, com seu contexto social e profissional. Por conseguinte, as necessidades básicas determinam os campos semânticos dos quais se escolhem as palavras geradoras.

Na exploração das palavras geradoras do Programa de Alfabetização Funcional – ou do texto gerador do Programa de Educação Integrada, procurava-se obter o aproveitamento da enculturação e da maturação, além da integração do homem na vida comunitária (social, cultural, econômica e política). Por outro lado, a criatividade, a criticidade e o exercício da liberdade eram outros pontos que a metodologia dos programas pedagógicos procuravam despertar e/ou desenvolver.

O vocabulário comum a todo o Brasil e a elaboração do material didático a nível nacional representava aparentes impedimentos para conseguir, nos programas do MOBRAL, o grau de funcionalidade a que se propunha. No entanto, o método e as técnicas utilizadas e o treinamento oferecido ao alfabetizador deveriam garantir que as palavras geradoras fossem trabalhadas em classe a nível do interesse da clientela e de sua comunidade.

Podemos afirmar que 1973 caracterizou-se como um ano de

grande esforço para esclarecer os questionamentos que se faziam interna e externamente a este processo, montando novos esquemas e programas para suprir as dificuldades que daí decorriam. Dentre estes questionamentos, deve-se citar aquele que começava a conceituar o Programa de Alfabetização Funcional não como objetivo único do MOBRAL. A Alfabetização Funcional como processo educativo, também estava a exigir continuidade. E a Alfabetização Funcional começou a ser vista como um passo, como um momento de um processo mais amplo de educação Permanente. Esta educação, tendo como base a realidade do indivíduo, pretende ainda propiciar oportunidades de acesso a outras experiências, inclusive as vividas num contexto cultural diferente do seu, favorecendo um enriquecimento cultural. Diversos procedimentos surgem como consequência natural desta fase, inspirados pelo alcance cada vez mais profundo da funcionalidade.

Como reflexo destas inquietudes, surgiram os programas cultural e profissional.

Os anos de 1974 e 1975 já puderam apresentar uma visão mais ampla do processo educativo onde cada novo programa tem já o seu papel e lugar próprios, além de constituírem parte integrante de um todo – o sistema de educação permanente. Embora o Programa de Alfabetização Funcional se debruçasse sobre as técnicas básicas – ler, escrever e contar –, levados funcionalmente à apropriação de sua clientela, ainda não se esgotava nas suas respostas o conceito de funcionalidade, aplicado pelo MOBRAL.

Os programas cultural e profissional representavam outras



formas de concretização do conceito de funcionalidade desde que permitiam atendimento diversificado aos interesses do indivíduo e da comunidade. Diminuíam assim as dificuldades levantadas na área pedagógica por um material didático nacional, vocabulário comum a todo o Brasil devido às atividades culturais e profissionais que permitiam um processo educativo cada vez mais funcional.

Datam de 1975 dois novos documentos:

- educação, processo de promoção humana - 1975.
- Alfabetização Funcional: uma visão do processo educativo (Treinamentos das Agencias do MOBREAL), 1975/1976.

Nestes documentos, pode-se observar, por força das aberturas do processo educativo do MOBREAL, redefiniu-se o conceito de funcionalidade.

A funcionalidade passou a ser concebida como o princípio metodológico segundo o qual o *conteúdo da atividade educativa tem sua origem na experiência de vida do homem. Enriquecido no processo educativo, este conteúdo É vivenciado pelo sujeito do processo*. A funcionalidade é, pois, condição mínima para qualquer nível do processo educativo e estará diretamente ligada aos objetivos propostos. Como objetivos, não podem ser diretivos, **isto e**, não visam setores da individualidade ou dos grupos, mas o Homem Total. Em suma, a funcionalidade nunca será especializante.

Dentro desta perspectiva, pergunta-se o que significou, nesta fase, a Alfabetização Funcional enquanto etapa do

processo educativo. Sem dúvida alguma, o MOBRAL alfabetizava funcionalmente, mas o nível desta funcionalidade precisava ser ainda aperfeiçoado. A ênfase inicial no binômio homem-desenvolvimento, desloca-se para o de homem-comunidade.

Algumas premissas foram explicitadas. O objetivo da sociedade e o Homem em sua plenitude. Considera-se, por outro lado, que a Educação é o meio mais poderoso para atingir este objetivo. Ainda: O MOBRAL é um agente do Processo Educativo. A consequência natural é que a Alfabetização Funcional torna-se, cada vez mais, um programa aberto. Assim, para o MOBRAL *alfabetizar funcionalmente hoje* e passar por todos os seus programas. O alfabetizado, funcionalmente é, pois, aquele que domina as técnicas de leitura, escrita e cálculo visando criar, comunicar, participar, transformar e realizar.

A Alfabetização Funcional, portanto, torna-se um processo educativo mais rico, por força do enriquecimento das áreas cultural e profissional através de formas, conteúdos, instrumentos e técnicas diversificados. As necessidades existenciais e o domínio de técnicas de leitura, escrita, cálculo etc São recolocados numa posição de equilíbrio, dentro do processo educativo do MOBRAL.

Os Programas Diversificados de Ação Comunitária e de educação Comunitária para a Saúde, implantados a partir de 1975, representam as mais novas perspectivas do processo educativo do MOBRAL na medida em que tornam possível que este processo seja cada vez mais funcional, pois sua programação é determinada pelo interesse e necessidade do

indivíduo e da comunidade. O Programa Diversificado de Ação Comunitária cria um processo educativo baseado nos problemas concretos da comunidade, de forma que ela mesma possa encontrar meios de ação próprios e que mais se adaptem às suas realidades sociais, culturais e econômicas.

Os programas do MOBREAL possibilitam assim a organização de uma cidade educativa, a partir do diagnóstico que a própria comunidade realiza, indicando as opções viáveis para responder às suas necessidades. É a pedagogia de uma geração.

BIBLIOGRAFIA

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. *Adult education in Brazil*. Rio de Janeiro, 1972.

_____. *Alfabetização funcional: uma visão do processo educativo*. Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Curso de treinamento de alfabetizadores pelo radio*. Rio de Janeiro, MOBREAL/Projeto Minerva, 1973.

_____. *educação: processo de promoção humana*. Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Metodologia del programa de alfabetização funcional*. Rio de Janeiro, 1973.

_____ . *Treinamento*. Rio de Janeiro, 1973.

_____ . *Treinamento do alfabetizador*. Rio de Janeiro, 1975.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE educação DE ADULTOS.

Documento final. **Rio de Janeiro, MOBRAL, 1973.**

Papel Social do MOBRAL

Paulo de Góes Filho

A sistematização de uma metodologia de educação de adultos, adequada às necessidades da população de baixa renda, onde se concentra a clientela alvo do MOBRAL, vem sendo objeto de grande preocupação por parte da organização.

Essa sistematização, entretanto, envolve alguns problemas de caráter teórico e prático que ainda não foram suficientemente discutidos e analisados.

Em primeiro lugar, o MOBRAL foi criado em período de marcante preocupação desenvolvimentista, na qual a formação de um contingente de capital humano capacitado a responder as necessidades do desenvolvimento econômico aparecia como um dos elementos fundamentais. Em segundo lugar, esperava-se institucionalizar um processo de educação continuada de adultos e adolescentes que, superando a inexistência de infra-estrutura, possibilitasse o acesso da grande massa da população analfabeta ao conjunto de informações, permanentemente produzidas em outros estratos da sociedade brasileira, informações essas às quais, essa população tinha pouco ou nenhum acesso.

Tanto do ponto de vista teórico quanto prático, dois grandes desafios se impuseram:

1. Organizar um processo de educação de massa que não fosse massificador;

2. Lançar as bases de programas de educação continuada que, dentro de uma perspectiva a médio prazo, se constituíssem na infra-estrutura de um grande problema de educação permanente, do qual o MOBREAL seria a principal agência.

As características fundamentais do Estado e da sociedade brasileiros, no momento em que o programa foi lançado, levaram a falsas interpretações sobre os objetivos do Movimento. Sete anos passados, desde a criação do MOBREAL, resquícios de uma atitude negativa ainda se fazem sentir em diversos setores da sociedade.

Pode-se atribuir grande parte da responsabilidade pela existência de falsas interpretações, a uma inúmera serie de fatores. Talvez a mais importante seja a de ainda não existir corporificado um projeto, que demonstre claramente os objetivos da organização, e de um histórico, onde as experiências bem ou mal sucedidas estejam relatadas de forma exaustiva.

Assim, alguns pontos fundamentais da discussão sobre o papel do MOBREAL na sociedade ficaram restritos ao âmbito do próprio MOBREAL. Talvez o mais importante seja o do processo de auto-avaliação da organização.

O primeiro ponto ou tema central da discussão interna e externa refere-se à erradicação do analfabetismo. O MOBREAL alfabetiza ou não?

Alfabetizar um indivíduo significa permitir o seu acesso a um universo de símbolos e sinais ele possa se comunicar.

Concebido desta forma, o conceito apresenta um aspecto bastante amplo de aplicação.

Inicialmente a tarefa de alfabetização parecia simples. Existe uma língua que, com variações, é *falada* e *escrita* em todo o Brasil. Essa língua está estruturada em normas que corporificam a *norma culta* ou normal língua portuguesa, que permite que no Sul, no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste as pessoas se comuniquem dentro dos padrões estabelecidos pela norma.

A afirmativa anterior que parecia óbvia a princípio hoje é passível de discussão. Foi percebido através da ação do MOBRAL que a norma culta da língua portuguesa, na realidade, corresponde a um código, que uma parcela pouco significativa da população detém. Hoje já podemos dizer que ela é símbolo de "status", fator de *diferenciação* e não de *integração* social.

Como ainda São poucos os estudos sócio-lingüísticos disponíveis no Brasil não se pode afirmar com certeza que normas regem, na realidade, a comunicação das pessoas a não ser usando como parâmetro a norma culta. Curiosamente constata-se que a *maioria* das pessoas no Brasil fala *errado*.

Localiza-se aqui o primeiro grande problema com o que o MOBRAL se defronta. Qual o seu verdadeiro papel? Permitir que as pessoas tenham acesso a esse universo simbólico e que, através dele, passem a utilizar a escrita e a leitura como instrumentos de comunicação, deixando em aberto a possibilidade de que, da mesma forma

que acontece com a língua falada, essa população traduza o *seu* português na *sua* escrita? ou, ao contrario, trata-se na realidade de impor um português culto, dominado apenas por uma insignificante parcela da população, á maioria?

Esse problema que, a princípio, pode parecer de caráter muito teórico, na realidade é fundamental. As avaliações aqui feitas pelo próprio MOBRAL e eventualmente por outras entidades sobre o aluno, seu domínio da língua falada – características fonológicas, etc. – apóiam-se de um modo geral na norma culta. Admite-se em princípio, que o aluno seja alfabetizado por um elemento de sua comunidade – alfabetizador – que na realidade também não detém a norma culta. Entretanto ao ser avaliado "cientificamente" o aluno é instado a ter um desempenho correspondente as regras da norma culta.

Como decorrência desta primeira indagação outros problemas se colocam:

Cumpra ao MOBRAL descobrir que português é na verdade falado no País? Cumpra ao MOBRAL trazer ao cenário das discussões esse problema fundamental? Cumpra ao MOBRAL pesquisar o português falado por sua clientela e estabelecer parâmetros reais de avaliação de seu programa de alfabetização funcional, mesmo que esses parâmetros não correspondam aos parâmetros ideais (a norma culta?).

Trata-se aqui de uma decisão central. Admitir que o aluno do MOBRAL seja avaliado em função de regras para ele absolutamente desconhecidas é um contrasenso. Perceber que o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL significou

o primeiro grande contato com um problema, até então irrelevante, uma atitude inovadora.

Aceitemos, como hipótese inicial de trabalho, que exista então um português não culto, falado pela maioria da população, com diversificações regionais, no limite do qual seja viável a alfabetização. Surge então o segundo grupo de questões: o Método de Alfabetização Funcional esposado pelo MOBRAL, permite que os alunos depois de 5 meses de curso tenham acesso ao código da escrita? O acesso ao código da escrita altera de alguma forma as características dos indivíduos, sua percepção do mundo, suas operações mentais?

O Conceito básico que orienta a ação do MOBRAL e o conceito de funcionalidade. Podemos reconhecer nesse conceito uma dupla dimensão: a dimensão individual e a dimensão social.

Do ponto de vista individual algumas questões básicas afloram no que se refere ao conceito. A partir de 1975, "A funcionalidade passou a ser concebida como o princípio metodológico segundo o qual o conteúdo da atividade educativa tem sua origem na experiência de vida do homem. Enriquecido no processo educativo, este conteúdo é vivenciado pelo sujeito do processo" ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ RAMOS, Odaléia Cleide Alves & FONSECA, Maria Stella Vieira da. A funcionalidade nos programas do MOBRAL. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1977. 7f.

A funcionalidade é pois condição mínima para qualquer nível do processo educativo e estará diretamente ligada aos objetivos propostos. Como objetivos, não podem ser diretivos, isto é não visam setores da individualidade ou dos grupos, mas o "homem total". A funcionalidade assume seu valor na sociedade, que tem por objetivo "o homem em sua plenitude".

Este conceito poderia ser contestado como sendo um objetivo teleológico para a educação na medida em que se desloca o eixo da discussão do plano do individual para o plano do social (a sociedade ou a comunidade). Entretanto, por ter enfatizado a funcionalidade como uma dimensão do social, não significa que os problemas ao nível individual sejam considerados irrelevantes para o MOBREAL.

O que é o Homem Total? Um tipo ideal, ou modelo paradigmático?

Suponhamos em princípio que este Homem Total seja um tipo ideal. Nele estariam contidos todos os elementos potenciais que o processo da educação permitiria atualizar. Resta a pergunta: quais são os elementos potenciais presentes nos homens a partir dos quais se pode forjar o Homem Total?

Se o processo educativo está fundamentado na experiência de vida de cada homem individual e no somatório de experiências individuais resta ainda a questão crucial. Os potenciais a desenvolver são ou não limitados?

Uma primeira aproximação ao problema leva-nos a crer que

sim. Embora ambicionando a funcionalidade do ponto de vista do indivíduo, o processo de alfabetização encontra seus limites na experiência desses indivíduos, em suas capacidades psicológicas e, sobretudo, nas condições objetivas que os homens, individual ou coletivamente, tem ao vivenciar o processo educativo.

Neste sentido a experiência do MOBRAL parece fundamental. Ao tomar a funcionalidade também como conceito social e possível privilegiar o método face ao conteúdo. Assim, enfatiza-se no processo de alfabetização funcional a transmissão dos mecanismos pelos quais a aprendizagem se torna um processo contínuo.

Estima-se nesse sentido que o período de cinco meses seja o tempo necessário para a aprendizagem dos mecanismos básicos de manipulação do código da escrita. Se o analfabeto conseguiu ingressar em um novo universo simbólico e manipular, mesmo que de forma rudimentar, os mecanismos de relacionamento dos símbolos e sinais que constituem o código da escrita, terá sido alfabetizado e dado o primeiro passo no seu processo de educação permanente.

O reconhecimento dos limites individuais e sociais do processo de alfabetização de adultos tornou-se um dos problemas básicos do MOBRAL. Dentro de uma concepção piagetiana o adulto encontra-se com seu processo de maturação completado. Uma pesquisa realizada com adultos analfabetos demonstra que esses adultos chegam ao ponto de operar ao nível do concreto não sendo capazes de atingir o nível das operações lógicas formais. Nesse sentido a

passagem do nível operatório concreto para o nível formal estaria pré-condicionada pela maturação, embora outros fatores possam contribuir para essa passagem (DAUSTER, 1975).

Voltando ao ponto de partida, reconhecemos no Homem Total um limite: embora com potencialidade a desenvolver ele encontra na sua existência concreta os limites de seu crescimento.

Repensar a funcionalidade em novos limites, ao nível do indivíduo tomado como homem concreto e não como Homem Total ou ideal impôs novos desafios. Seria possível ampliar a experiência dos indivíduos levando-os a refletir concretamente sobre as suas experiências de vida? Seria possível romper os limites da maturação fazendo com que as operações, mesmo ao nível do concreto sejam amplamente realizadas?

Esta colocação já representa uma nova alternativa, em si, para o conceito de funcionalidade. É desta forma que se deixa de pensar na funcionalidade apenas ao nível do indivíduo, onde os limites da experiência restringiriam a alfabetização à manipulação do código: Passa-se a pensar na funcionalidade em outro plano: o da existência do indivíduo como membro da sociedade.

Como pode isto ser feito? Partiu-se, inicialmente, do reconhecimento do aluno em sua dimensão social. Terá o aluno condições de após o processo de alfabetização ser um membro participante da sociedade?

A compreensão dos aspectos fundamentais envolvidos nessa questão remetem-nos ao próprio processo de evolução histórica do MOBRAL.

A história do MOBRAL na verdade representa a história do desdobramento do conceito de funcionalidade. A integração de grupos supostamente marginais ao processo de desenvolvimento nacional (implícita na noção de que erradicar o analfabetismo significa promover o processo de integração) leva o MOBRAL a estabelecer uma discussão sobre o que significa integrar.

O processo de desenvolvimento dos últimos decênios colocou o problema da integração como necessidade básica. O conceito, no entanto, foi formulado a partir dos parâmetros de certos setores da sociedade que utilizando suas próprias categorias de integração percebiam o analfabeto apenas uma massa de população marginal a ser integrada.

A experiência do MOBRAL a partir do modelo de programa adotado para a alfabetização funcional demonstra de forma inequívoca que as coisas não se passam desta forma.

não se trata de promover a passagem de uma cultura marginal para uma cultura integrada. Como já foi exemplificado com relação à língua o produto da interação da norma culta com a norma real assume uma especificidade que deve ser reconhecida. Assim, se o Programa de Alfabetização permitiu o reconhecimento de categorias lingüísticas que escapam aos parâmetros da norma culta, da mesma forma o esforço de ampliação da experiência

cultural, operado através do CECUT, representou a possibilidade de que manifestações culturais de diferentes origens e natureza se permeassem, confrontassem e interpenetrassem.

Cabe neste ponto uma constatação: os programas São funcionais na medida em que possibilitam a interação de componentes culturais que por um processo dialético geram novos componentes.

A funcionalidade é na verdade uma dupla ruptura: dos limites da experiência concreta dos indivíduos e dos processos tradicionais de interação das normas com a realidade, através de uma ação educativa e não informativa.

A simples observação desses fatos demonstra que o MOBREAL operou mudanças no seio da sociedade brasileira. Quais foram essas mudanças?

Para responder a esta questão é necessário, em primeiro lugar, reconhecer que as teorias que analisam o papel da educação no processo de desenvolvimento são insatisfatórias e de alcance limitado.

Em segundo lugar é preciso reconhecer que a experiência do MOBREAL tem um valor em si, capaz de definir uma nova teoria: a de que *a ação educativa centrada na funcionalidade* em seus diversos planos opera transformações no homem e na sociedade capazes inclusive de reposicionar esses indivíduos na sociedade.

Finalmente, é de fundamental importância admitir que esse

reposicionamento deve se refletir nas formas de classificar as posições que cada indivíduo tem na sociedade.

Existem formas lingüísticas que a população adota? É necessário reconhecê-las. Existem manifestações culturais expressivas que representam aspectos desvalorizados da cultura nacional? É fundamental valoriza-los. Existem alternativas tecnológicas desprezadas ou marginais? É preciso "desmarginalizá-las".

É nesse sentido que a população e não o indivíduo passa a ser o principal agente do processo. Como torna-la beneficiária? Ao ampliar os limites da experiência concreta de vida de cada indivíduo no plano da sociedade a experiência do MOBREAL demonstra que os objetivos da educação não precisam, necessariamente, transcender o âmbito da ação educativa para terem valor. Na medida em que existe uma demanda efetiva pela educação porque instituir como conseqüências imprescindíveis de sua ação o aumento da renda ou a melhoria de oportunidades individuais, que dependem de tantos outros fatores?

É necessário pensar o MOBREAL em termos sociais. A ação educativa que a organização desenvolve transcende o nível das individualidades e assume seu principal papel na sociedade.

fí através da mobilização de recursos na comunidade, da tentativa de estruturar novas formas de participação através de seus programas comunitários, da participação da comunidade e da sociedade nos objetivos da educação e,

sobretudo, no reconhecimento de que a integração nacional se faz através de uma interação entre todos os membros da sociedade sem qualquer tentativa de imposição da norma da língua, da cultura ou de padrões de comportamento, que o MOBRAL representa um efetivo esforço de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Subsídios para avaliação do Programa de Alfabetização Funcional ⁽¹⁾

I. Pesquisas do Nordeste — um resumo

Célia Lúcia Monteiro de Castro ⁽²⁾
Terezinha Wiggers de Almeida

A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) mantém, em todas as Unidades da Federação, o Programa de Alfabetização Funcional, o qual objetiva, além de capacitar os alunos em relação às habilidades básicas de Leitura, Escrita e Contagem, o enriquecimento do vocabulário freqüente e disponível (visando a uma mais fácil e fluente comunicação interpessoal); o desenvolvimento do raciocínio lógico (facilitando a resolução dos problemas individuais e os da comunidade); a formação de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho; a potencialização da criatividade (inclusive com vistas à melhoria das condições de vida, pelo aproveitamento eficiente dos recursos disponíveis); a compreensão dos direitos e deveres do homem e do cidadão; o conhecimento das formas mais eficazes de participação comunitária; o

⁽¹⁾ Trabalho realizado na Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a participação da Assessoria de Avaliação de Publicações (ASVAP) e do Setor de Pesquisa (SEPES) do Centro de Treinamento, Pesquisa e Documentação (CETEP), e apresentado na XXVIII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Brasília, 1976] e no III Encontro Nacional do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (São Paulo, 1976).

⁽²⁾ Elementos do SEPES/CETEP que exerceram as funções de coordenação e redação dos relatórios (analítico e sintético) da pesquisa. O tratamento estatístico esteve sob responsabilidade de Marco Antonio de Souza Aguiar e a investigação teve como colaboradores Heloisa Meira Coelho Machado, Lucy Moreira Mattos e Marcia Maria Júlia Meirelles.

empenho na conservação da saúde e no estabelecimento de situações de higiene pessoal, familiar e da comunidade; a percepção da responsabilidade de cada um na manutenção e no aperfeiçoamento dos serviços locais e na conservação dos bens coletivos e das instituições, e a participação no desenvolvimento da sociedade, tendo em vista o bem estar de todos (3).

O Programa tem uma duração de cinco meses, com duas horas diárias de aulas e se realiza através dos Postos de Alfabetização. Tais postos podem contar com uma ou mais salas de aulas (geralmente em prédios cedidos por entidades públicas ou particulares) e dispõem de alfabetizadores treinados pelo próprio MOBRAL, além de material didático básico e complementar, o qual é colocado nas mãos, quer dos professores, quer dos alunos.

Do ponto de vista administrativo, procura-se enfatizar a iniciativa e a responsabilidade das autoridades locais e dos grupos comunitários, ao mesmo tempo em que se criam mecanismos de coordenação das ações nas esferas municipal, estadual e federal. A célula básica é a Comissão Municipal (COMUN), composta pelo presidente (PRESI), secretário-executivo (SEXEC) e pelos encarregados das áreas pedagógica (EPEDE), de mobilização (EMOBE), cultural (ECULT), de profissionalização (EPROF), de apoio e informação (ERAPE), financeira (ERAFE) e da supervisão global (ENSUG), tais cargos devem ser ocupados por elementos representativos das comunidades, de modo a

(3)

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Documento básico. Rio de Janeiro, 1975.

permitir o diagnóstico e o encaminhamento das soluções dos problemas locais.

É a COMUN a responsável a nível de seu município, pela execução do Programa de Alfabetização Funcional, desde as providências iniciais para implantação dos cursos (recrutamento de alunos, obtenção de locais para as aulas, convocação de alfabetizadores etc); ao MOBRAL Central compete a liberação de verbas para gratificação dos alfabetizadores, assim como a supervisão, feita de forma cooperativa com as Coordenações Estaduais e Territoriais e realizada através de um subsistema de Supervisão Global (SUSUG).

A nível intermediário, as Coordenações Estaduais (COEST) e as Territoriais (COTER) cooperam com a COMUN, quer em relação a recursos humanos, quer no que se refere a apoio técnico-administrativo; esta participação se faz evidentemente, de acordo com as diretrizes emanadas do MOBRAL Central.

Do ponto de vista pedagógico, parte o MOBRAL do princípio de que é o professor o principal responsável pela orientação do processo ensino-aprendizagem. Selecionado pela COMUN, submetido a treinamentos (inicial e sucessivos) por elementos dos níveis municipal/estadual - territorial/central, contando com material didático e complementar distribuído pelo MOBRAL Central, participa dos programas culturais desencadeados em sua comunidade (programa MOBRAL Cultural), assessorado pelo Subsistema de Supervisão Global (e conseqüentemente pelos encarregados da área pedagógica), é o alfabetizador o avaliador do

desenvolvimento de cada um de seus alunos, no decorrer do Programa, a avaliação, em sala de aula, sendo encarada como um processo global, contínuo e abrangente.

A avaliação do desenvolvimento do aluno, feita pelo alfabetizador, não impede, obviamente, a avaliação do Programa como um todo, quer do ponto de vista da eficácia (consecução dos objetivos explícitos e implícitos), como da eficiência (economia de recursos humanos, materiais, financeiros e de tempo) e da efetividade (impacto do Programa na comunidade). O presente estudo faz parte dos trabalhos, já executados ou em execução pelo MOBREAL, objetivando uma auto-avaliação; deve, entretanto, ser analisado da perspectiva restrita que a própria pesquisa se impôs, ou seja, não avalia o caráter funcional da alfabetização (ressaltado pelos próprios objetivos do Programa), mas se circunscreve à aferição do domínio, revelado pelos alunos, das técnicas fundamentais de leitura, escrita e cálculo, não abarcando, assim outras mudanças do comportamento individual ou mesmo a aquisição de hábitos sociais e individuais, que possam facilitar/dificultar esta aprendizagem⁽⁴⁾.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Visando a fornecer subsídios para uma avaliação do Programa de Alfabetização Funcional, o estudo se propôs a

⁽⁴⁾ O título do presente trabalho, assinalando o termo "subsídios", já revela as restrições feitas na própria formulação do problema e dos objetivos.

- a) caracterizar sócio-economicamente os elementos das Comissões Municipais, os alfabetizadores e os alunos envolvidos no Programa, bem como descrever as condições físicas dos Postos de Alfabetização.
- b) verificar as habilidades dos alunos matriculados no 5º mês do Programa, em relação às técnicas fundamentais de ler, escrever e calcular.
- c) constatar a dependência/independência entre variáveis pessoais, sócio-econômicas e culturais dos alunos e o desempenho demonstrado na área cognitiva da Leitura, Escrita e Cálculo.

MATERIAL E MÉTODOS

Para uma melhor compreensão da metodologia empregada, descrevem-se, a seguir, hipóteses, variáveis tipo de pesquisa, área geográfica de aplicação, informantes, instrumentos, tabulação de dados e tratamento estatístico empregado.

Hipótese

Foram formuladas em níveis diversos de abrangência/especificação. Como hipótese mais amplas, a pesquisa foi orientada de modo a poder testar:

- a) se os alunos apresentavam resultados diferentes de desempenho nos testes de Leitura, Escrita e Cálculo, quando se considerava a sua distribuição em salas de aula localizadas em zonas urbana ou rural.

b) se as características sócio-econômicas de alfabetizadores e alunos e se as condições físicas dos Postos de Alfabetização variavam segundo a localização das classes em zonas urbana e rural.

Estas duas hipóteses amplas foram desdobradas, em várias hipóteses mais específicas. Assim, considerando apenas a relação entre desempenho na área cognitiva e Características pessoais, sociais, econômicas e culturais dos alunos, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

- a) o sexo não influi no desempenho do aluno nos testes.
- b) a idade não influi no desempenho do aluno nos testes.
- c) o exercício da atividade ocupacional não influi no desempenho do aluno nos testes.
- d) a carga horária semanal de trabalho não influi no desempenho do aluno nos testes.
- e) a freqüência anterior a outra escola não influi no desempenho do aluno nos testes.
- f) o tempo de estudo anterior não influi no desempenho do aluno nos testes.
- g) a freqüência anterior a cursos do MOBREAL não influi no desempenho do aluno nos testes.
- h) o numero de cursos já freqüentados no MOBREAL não influi no desempenho do aluno nos testes.
- i) a assistência ao programa radiofônico "Domingo

MOBRAL" ⁽⁵⁾ não influi no desempenho do aluno nos testes.

j) a participação nas atividades do "Posto Cultural" ⁽⁵⁾ não influi no desempenho do aluno nos testes.

Variáveis

Embora seja mais usual em trabalhos de pesquisa descrever as variáveis em relação às hipóteses, dada a técnica empregada de formular duas hipóteses de grande abrangência e subdividi-las (para a realização dos testes estatísticos) em diversas hipóteses específicas, e, conseqüentemente, dado o grande número de variáveis em jogo (critérios da extensão), prefere-se, aqui, apresentar as variáveis estudadas em função dos informantes e das condições pesquisadas. Ou seja, em termos de:

- A) caracterização dos recursos humanos da COMUN;
- B) caracterização dos alfabetizadores; C) caracterização das salas de aula; D) caracterização dos alunos.

A) *caracterização dos recursos humanos da COMUN*: idade cronológica; nível mais alto de escolaridade atingido; tipo de atividade exercida fora do MOBRAL e carga horária semanal dedicada a esta ocupação; experiência anterior com educação de Adultos e número de anos de trabalho nesta

⁽⁵⁾ Deve ser referido que o MOBRAL não mantém apenas o Programa de Alfabetização Funcional; entre suas atividades, pode ser citado o Programa Cultural (representado, aqui, pelo programa radiofônico "Domingo MOBRAL" e pelo funcionamento de Postos Culturais). Nestas condições as hipóteses específicas *i* e *j* pretenderam testar a ação recíproca de dois Programas da Fundação.

área; tempo de trabalho no MOBRAL; exercício anterior de cargos no MOBRAL e cargos anteriormente exercidos.

B) *caracterização dos alfabetizadores:* sexo, idade cronológica; nível mais alto de escolaridade atingido; tipo de atividade exercida fora do MOBRAL e carga horária semanal dedicada a esta ocupação; tempo gasto, em média, em locomoção, para ir da residência ou do local de trabalho à classe do MOBRAL; tempo de trabalho no MOBRAL; número de anos de trabalho como professor de adultos; experiência com educação de Adultos antes de iniciar atividades no MOBRAL; número e duração dos treinamentos recebidos no MOBRAL; formas e conteúdos de treinamento considerados necessários para os alfabetizadores do MOBRAL; número de vezes em que recebeu supervisão, forma adotada e elemento propiciador da supervisão; existência ou não de Posto Cultural na comunidade, participação nas atividades do Posto e importância atribuída a esta participação, quer para enriquecimento pessoal, quer para desenvolvimento de atividades em sala de aula; assistência ao programa radiofônico "Domingo MOBRAL"; forma adotada pela COMUN para pagamento da gratificação ao alfabetizador.

C) *caracterização dos alunos:* sexo; idade cronológica; local de nascimento; tipo de ocupação, pagamento recebido e horas semanais dedicadas ao trabalho; experiência escolar anterior; tipo de escola, duração da permanência na escola, idade cronológica por ocasião da frequência anterior à escola; frequência, repetitiva ou não, aos cursos do MOBRAL e motivos para a frequência repetitiva; tempo gasto, em locomoção, para ir da residência ao local de trabalho ao posto do MOBRAL; motivos de ingresso no MOBRAL; participação em programas culturais e

comunitários; interesse em continuar os estudos e curso pretendido; desempenho nos testes de Leitura, Escrita e Calculo.

Tipo de Pesquisa

Em função das hipóteses e variáveis já mencionadas, o presente estudo se classifica como uma pesquisa de campo do tipo "ex post facto" (na medida em que se parte de uma situação determinada – o desempenho dos alunos nos testes de Leitura, Escrita e Calculo – e se procura levantar variáveis que possam estar influenciando este mesmo desempenho).

Outra forma de categorização seria o tipo de dados utilizados (primários e/ou secundários). Os dados primários foram coletados mediante a aplicação de instrumentos especialmente elaborados para este fim (e descritos em Instrumentos). Os dados secundários tiveram como fonte os trabalhos já realizados no próprio MOBREAL ou, no que se refere á caracterização da área geográfica a ser pesquisada, as informações coletadas e trabalhadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (censo de 1970), pelo sistema Sidul/Banco Nacional de Habitação e pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM).

Área geográfica de aplicação

A pesquisa, realizada no decorrer do ano de 1975, foi aplicada na Região Nordeste, a qual concentrava, neste

ano, 60% da matrícula total do Programa de Alfabetização Funcional (6).

O mapa a seguir assinala o número de municípios estudados em cada Estado, a saber: Maranhão - 2 (Caxias e Vitória do Mearim); Piauí - 2 (Castelo do Piauí e Piripirí); Ceará - 4 (Boa Viagem, Camocim, Granja e São Luís do Curu); Rio Grande do Norte - 3 (Açu, Currais Novos e São Pedro); Paraíba - 2 (Brejos dos Santos e Cuité); Pernambuco - 2 (Bonito e Caruaru); Alagoas - 1 (Penedo); Sergipe - 3 (Amparo do São Francisco, Itaporanga d'Ajuda e Maruim) e Bahia - 3 (Paripiranga, Remanso e Riacho de Santana).

A razão de serem estes e não outros os municípios pesquisados é explicitada em Informantes.

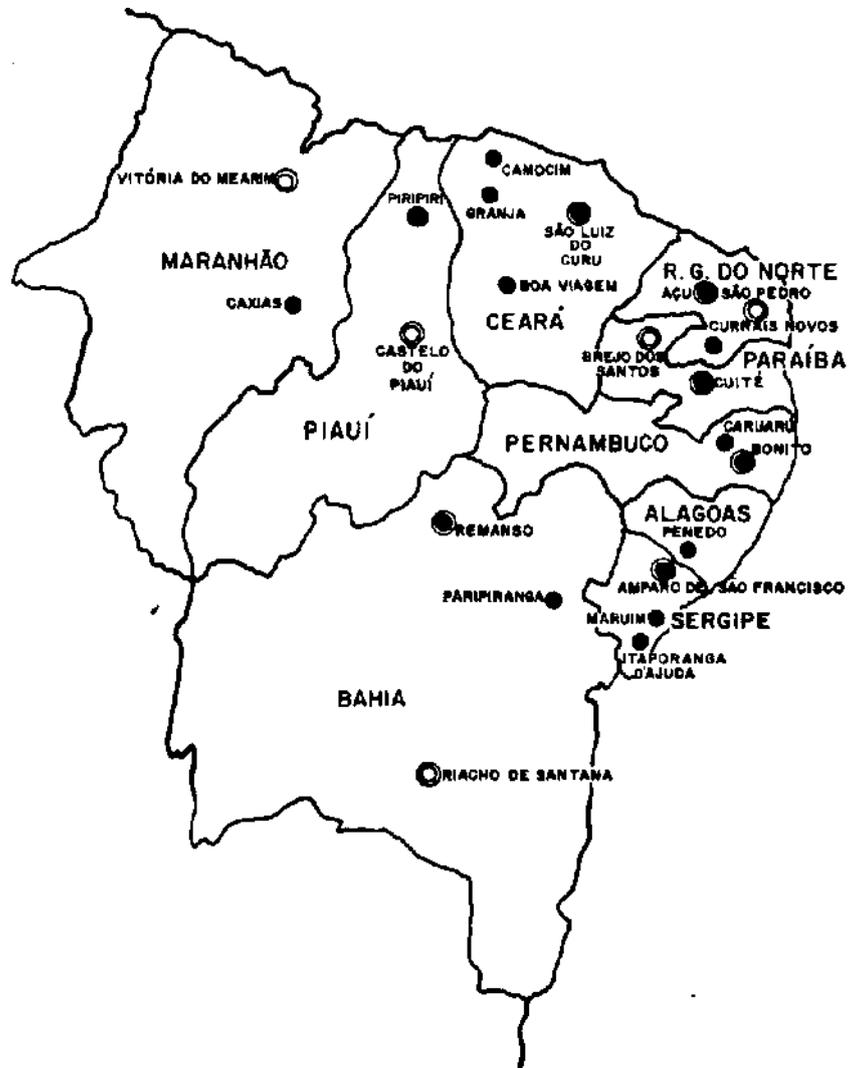
Informantes

A determinação da amostra, mormente as decisões quanto a seu tamanho, foi influenciada em parte, como não poderia deixar de ser, por questões de cunho pragmático, quais sejam as disponibilidades de recursos financeiros e humanos e de tempo, envolvidos no trabalho de campo.

Aceitas estas restrições, o plano amostral (baseado na estimativa pela razão) foi elaborado com as seguintes características:

(6) Em 1976, a pesquisa foi estendida à Região Sudeste, feitas as adaptações cabíveis, tendo em vista a nova área geográfica de aplicação.

MUNICÍPIOS ATINGIDOS PELA PESQUISA (Região Nordeste, 1975)



- ALTA - municípios de receita própria de até Cr\$ 30.000,00
- ◐ MÉDIA - municípios de receita própria de Cr\$ 10.000,00 a Cr\$ 30.000,00
- ◑ BAIXA - municípios de receita própria até Cr\$ 10.000,00

a) duplo critério de estratificação considerando a receita dos municípios em cada Estado ⁽⁷⁾, estratificada em três níveis (alta, média e baixa) e a localização das salas de aula em zonas urbanas e rural ().

b) critério de proporcionalidade, no sentido de, tomadas todas as turmas da Região Nordeste no 59 mes do Programa de Alfabetização Funcional ⁽⁹⁾, alocar a cada Estado um número de salas de aula, na amostra, proporcional ao número de salas de 59 mes no Estado; o mesmo critério de proporcionalidade foi utilizado para dimensionar o número

⁽⁷⁾ Segundo dados colhidos no Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM, Rio de Janeiro).

⁽⁸⁾ É importante considerar que o critério foi o da localização da sala de aula em zonas urbana e rural, e não propriamente a procedência do aluno. Assim, um aluno recentemente imigrado da zona rural e estudando em sala sediada em zona urbana, foi tomado como urbano. Este critério se justifica por dois motivos: de um lado a pesquisa não objetiva analisar fenômenos migratórios e fatores causais e conseqüências desta migração; por outro, a preocupação da avaliação era nitidamente pedagógica (fornecer elementos para uma ação mais eficaz, mais eficiente e mais efetiva, considerando-se o processo ensino-aprendizagem), o que tornava prioritária a categorização sala-de-aula/turma, já que é nela que se realiza, basicamente, a ação educacional (sem desmerecer, evidentemente, o atendimento personalizado ao aluno, tornado necessário pela própria constatação das diferenças individuais).

⁽⁹⁾ O que não implica considerar todas as turmas em funcionamento em um determinado momento. Os convênios entre a COMUN e o MOBRAL Central podem ser assinados em qualquer época do ano e as classes não têm datas pré-fixadas e uniformes (em todo o Estado ou em cada município) para serem iniciadas; em outras palavras: tomado um dado município e um determinado mês, podem coexistir classes no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º meses de funcionamento.

de salas da amostra em cada estrato.

c) limitação do universo da pesquisa aos municípios, em cada estado, com maior número de salas de aula no 5º mês do Programa ⁽¹⁰⁾.

Sorteados os municípios (estratificação por categoria de receita) e as salas de aula (estratificação por localização em zonas urbana e rural e critérios de proporcionalidade, quanto ao número de salas a serem pesquisadas), a coleta de dados (informantes) se processou do seguinte modo:

a) todos os elementos da COMUN do município sorteado.

b) todos os alfabetizadores (um por turma) e todos os alunos das classes sorteadas.

c) todas as salas de aula sorteadas, no que se refere às condições materiais dos Postos de Alfabetização.

Instrumentos

Foram aplicados três tipos de instrumentos:

a) questionários dirigidos aos elementos da COMUN e aos alfabetizadores.

b) formulários dirigidos aos alunos.

⁽¹⁰⁾ Objetivando reduzir as despesas de pesquisa, concentrando a coleta de dados em menor número de municípios.

c) bateria de testes de Leitura, Escrita e Calculo aplicados aos alunos.

Os instrumentos dos tipos a e b São ditos "instrumentos de caracterização".

Instrumentos de caracterização

Tinham por objetivo coletar informações que permitissem estudar os recursos humanos (elementos da COMUN e alfabetizadores), os alunos e as condições materiais das salas de aula, envolvidos no Programa de Alfabetização Funcional.

A diferença de níveis de escolaridade determinou que se utilizasse a forma de questionários para os elementos da COMUN e para os alfabetizadores (que, além de fornecer dados a seu próprio respeito, informavam sobre as condições físicas das salas de aula) e a forma de formulários para os alunos. As variáveis contidas em cada instrumento (questionário/formulário) já foram descritas em Variáveis.

Bateria de Testes de Leitura, Escrita e Calculo

Os testes de Leitura/Escrita/Cálculo objetivavam aferir o nível de desempenho nestas técnicas fundamentais, atingido pelo aluno na ultima semana do 49 mês ou no início do 59 mês do Programa de Alfabetização Funcional.

Para a elaboração de cada um dos testes foram considerados:

A) objetivos específicos. B) níveis de dificuldade das questões. C) número de quesitos em cada teste e D) valor a ser atribuído a cada questão. Em função destes elementos, decidiu-se que:

- a bateria de testes conteria, de modo geral, questões objetivas, apresentadas ou sob a forma de múltipla escolha (com somente uma alternativa certa) ou de resposta curta;
- o teste de Escrita conteria algumas questões subjetivas, objetivando permitir a livre expressão do aluno;
- cada teste seria graduado em quatro níveis de dificuldade crescente e a própria apresentação dos quesitos obedeceria a esta complexidade progressiva;
- o número de questões seria distribuído conforme a área de estudo e os níveis de dificuldade considerados. Dessa forma, cada um dos testes de Leitura e de Cálculo contava com 15 quesitos, número que se elevava a 18 no caso de teste de Escrita;
- o valor atribuído a cada questão seria 1 (um), independentemente do grau de dificuldade do quesito;
- finalmente, no teste de Escrita não seriam abordadas dificuldades ortográficas, que só costumam ser superadas após muito treino, tais que uso de "c" e de "ss"; "s" com som de "z"; uso de V e "ch"; uso de "g" e de "j" antes de V e de "i"; uso de "m" antes de "p" e "b"; uso do "h" mudo; grafia de palavras com "gua", "gue", "gui"; fonema igual a sílaba ("d", "p");

tritongos; uso do "s" final (plural de palavras) etc.

Os testes foram validados pelo critério de "conteúdo", tomando-se por base a análise feita por especialistas em cada uma das áreas, os objetivos do Programa e os itens programáticos considerados mais relevantes para a consecução dos objetivos dos cursos. A fidedignidade foi estudada pela fórmula de Kuder-Richardson, obtendo-se os coeficientes de 0,87 (Leitura), 0,91 (Escrita) e 0,81 (Cálculo).

A bateria foi elaborada de modo a permitir a aplicação coletiva (em sala de aula) dos testes, objetivando reduzir o tempo de coleta de dados, o número de pesquisadores envolvidos na tarefa e, conseqüentemente, o orçamento da pesquisa; nessas condições foram redigidas instruções específicas ⁽¹¹⁾ para a aplicação dos instrumentais, tendo sofrido, quer instruções quer *apropriada* bateria de testes, as modificações reveladas necessárias por ocasião da pré-testagem.

A padronização do processo de coleta dos dados primários não se restringiu, contudo, à existência de instrumentos detalhados quanto a aplicação dos instrumentos de pesquisa (questionário, formulários, testes). Os técnicos do MOBREAL Central (em número de 28), responsáveis por esta coleta, foram submetidos a um treinamento intensivo, com duração de dois dias (16 horas); este treinamento visou ao

⁽¹¹⁾ Instruções também foram elaboradas no que se refere aos questionários e formulários de caracterização (elementos da COMUN, alfabetizadores, alunos e condições físicas das salas de aula).

esclarecimento dos objetivos do trabalho e do detalhamento de todas as etapas a serem cumpridas no campo.

Tabulação dos dados e tratamento estatístico

A equipe, encarregada da elaboração dos testes de Leitura, Escrita e Cálculo, também se incumbiu de fixar os critérios pelos quais a bateria seria corrigida (chave de correção); os demais instrumentos de caracterização foram submetidos aos procedimentos usuais de controle da qualidade das respostas.

Testes, questionários e formulários foram tabulados de forma manual, contando-se com a colaboração dos estagiários do Setor de Pesquisas do MOBREAL (SEPES)⁽¹²⁾. A organização das tabelas foi feita, de modo geral, em quadros de múltiplas entradas, tendo-se como referencia básica a variável em estudo, a categorização dos municípios por receita (alta, média, baixa) e a localização das classes (zonas urbana e rural).

O tratamento estatístico, além dos cálculos usuais de percentagem, de medidas de tendência central e dispersão,

⁽¹²⁾ Foram tabulados 125 questionários respondidos pelos elementos da COMUM e 222 respondidos pelos alfabetizadores; a análise das condições físicas das salas de aula foi feita a partir de 219 questionários. No que se refere aos alunos, foram tabulados 2.777 formulários de caracterização, 2.784 testes de Leitura, 2.794 testes de Escrita e 2.794 testes de Cálculo.

realizou o teste de hipótese pela diferença de duas proporções e pelo qui-quadrado.

RESULTADOS

Os dados obtidos ⁽¹³⁾ podem ser analisados quanto aos recursos humanos e físicos utilizados para o desenvolvimento do Programa de Alfabetização Funcional (elementos das Comissões Municipais, alfabetizadores, salas de aula), quanto à caracterização dos alunos matriculados no Programa (elementos pessoais, de ocupação e de escolaridade) e quanto ao desempenho revelado nos testes (quer em função do acerto/erro nas questões, quer em relação ao rendimento global do aluno).

Recursos humanos e físicos utilizados para o desenvolvimento do Programa

Elementos das Comissões Municipais

Na COMUN, predomina o elemento feminino, em média com trinta e dois anos de idade. O nível de escolaridade, de modo geral, é baixo, havendo concentração em dois polos: um com nível de instrução limitado às quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau (ou apenas iniciadas as séries subsequentes) e o outro, atingindo, no máximo, o

⁽¹³⁾ No presente artigo, os resultados são apresentados de modo sintético, abordando-se apenas os dados mais relevantes e eliminando-se a descrição numérica. A íntegra do relatório foi editada pelo MOBREAL, embora em tiragem reduzida.

nível do 29 grau (incompleto e completo).

A maioria exerce outras atividades fora do MOBRAL (em número acentuado na área do magistério), com uma dedicação média aproximada de vinte e cinco horas semanais. A associação das variáveis baixo nível de escolaridade/exercício de outra atividade em magistério/ocupação de tempo parcial fora do MOBRAL é elemento significativo, a ser considerado na avaliação do desempenho da COMUN.

Apenas um terço dos elementos da COMUN havia tido (antes do ingresso no MOBRAL) experiência em educação de Adultos e, quando esta experiência anterior existia, era restrita a poucos anos. A recenticidade do Movimento de Alfabetização de Adultos, como Fundação, explica porque a maioria dos inquiridos afirmou ter menos de três anos de trabalho na Instituição; e importante assinalar que há um certo grau de rotatividade de funções, já que quase um terço dos elementos já havia assumido outros cargos nas Comissões Municipais.

Alfabetizadores

São em sua quase totalidade do sexo feminino, predominando os elementos com idade cronológica compreendida entre quinze e trinta e quatro anos (a média do grupo foi de vinte e oito anos e meio). Da mesma forma que foi observado face aos elementos da COMUN, o nível de escolarização formal é baixo, muitos dos alfabetizadores não tendo concluído o antigo curso primário e apenas um

pequeno numero tendo alcançado o ensino do 2º grau (completo ou incompleto).

Alem do exercício profissional no MOBREAL, mais de dois terços dos alfabetizadores exercem outras atividades, notadamente nos setores de docência (nas primeiras quatro séries do ensino do 1º grau), estudo e atividades domesticas remuneradas. Em sua maioria, estas ocupações São efetuadas em regime de tempo parcial, embora, na zona urbana, a carga horária semanal de trabalho-estudo, fora do MOBREAL, seja superior a verificada na zona rural.

Levantada a questão do tempo gasto em locomoção para atingir o Posto de Alfabetização, três-quartos dos informantes acusaram um intervalo de tempo "até cinco minutos"; a grande dispersão, contudo, indicada pelos demais, elevou, no total, a media para 11,5 minutos.

Do ponto de vista da atividade docente em relação ao ensino de adultos, a maioria alegou ser o trabalho no MOBREAL a sua primeira experiência; para mais de dois terços de alfabetizadores, obteve-se um periodo de tempo não superior a três anos (relacionados à recenticidade da própria institucionalização do Movimento de Alfabetização Adultos no País), e, em termos globais, a media aritmética de dois anos.

O baixo nivel de escolaridade formal e a pequena experiência com educação de Adultos, revelada em termos de numero de anos nessa atividade, ressaltam a importância do treinamento específico (e sua reciclagem) do do Alfabetizador, quer da supervisão continuada de sua

atuação. No que se refere a treinamento, demonstra-se que:
a) a quase totalidade dos 222 elementos da amostra havia recebido de 1 (um) a 5 (cinco) treinamentos (media aritmética igual a 3,4); b) as durações desses treinamentos (inicial e posteriores) foram diversas, na dependência das diferentes formas utilizadas para reciclagem, registrando-se uma curva tri-modal, concentrados os períodos de tempo em "até dez horas", "vinte e uma a vinte e cinco horas" e "trinta e seis a quarenta horas".

Inquiridos sobre os conteúdos considerados necessários para os treinamentos, a quase totalidade dos alfabetizadores indicou, por ordem de preferencia: exploração do cartaz e da palavra geradora (elementos básicos á metodologia de ensino empregada pela Instituição), matemática, integração do aluno na classe, avaliação do processo e resultado da aprendizagem (avaliação formativa e somativa), técnicas de grupo e trabalho diversificado. Quanto á forma de treinamento a ser adotada, houve nítido predomínio da escolha por abordagens do tipo multi-meios.

Em relação a supervisão de sua atividade *docente*, apenas um numero insignificante de informantes alegou não ter recebido, a maioria indicando de uma a quatro situações de supervisão, realizadas predominantemente de forma individual (contacto face a face supervisor-alfabetizador em sala de aula) e, em segundo lugar, de modo coletivo (orientação dada a grupo de alfabetizadores).

A ação de dois programas no MOBREAL (Programa Cultural e

Cursos de Alfabetização Funcional) se revela através dos seguintes dados: dos alfabetizadores que freqüentam, regular ou esporadicamente, o Posto Cultural de sua comunidade, a maior parte afirmou utilizar, em classe, as atividades do próprio Posto, e, numa escala de dez pontos (sendo dez o valor máximo), obteve-se a média aritmética de 8,6 a pergunta sobre o valor do Posto para enriquecimento pessoal do elemento docente.

Utilizada a mesma escala de doze pontos (sendo dez ainda o valor máximo), obtém-se, da mesma forma, a média aritmética de 8,6 como indicativa da importância que os alfabetizadores atribuem ao programa radiofônico "Domingo MOBREAL", para seu próprio enriquecimento pessoal; a utilização, contudo, deste programa, em classe, se registra como menos freqüente, tomado como termo de comparação o Posto Cultural.

A testagem de uma das hipóteses de maior abrangência (hipótese B), procurando verificar diferenças, por ventura existentes, entre docentes de Postos situados em zona urbana e os de zona rural, demonstrou através do teste de diferença de proporções, a nível de significância de 0,05, que são *significantes as diferenças observadas em relação:*

1. Nível de escolaridade
2. Tipo de atividade exercida fora do MOBREAL
3. Carga horária semanal dedicada á atividade exercida fora do MOBREAL

4. Tempo gasto em locomoção para atingir o Posto de Alfabetização
5. Recebimento de supervisão e numero de vezes em que esta se efetua
6. Nível de freqüência ao Posto Cultural
7. Regularidade de pagamento da gratificação mensal.

Salas de aula

Em sua maioria, os Postos de Alfabetização se localizam em estabelecimentos oficiais do ensino regular, em residências particulares da zona rural, em sítios ou fazendas. Mais de um terço das salas comporta de dezesseis a trinta alunos.

Do ponto de vista das características de construção, a maioria dos Postos tem paredes de alvenaria-concreto, embora aproximadamente a terça parte delas se apresentem com paredes de adobe, pau-a-pique, sopapo. Na quase totalidade dos casos a cobertura e feita com telhas de barro, sendo mais encontradiços os pisos de cimento, tijolo e concreto.

A maioria das salas não dispõe de iluminação elétrica, fazendo-se uso de lampião .ou lamparina. As instalações se revelam ainda mais precárias, no que tange a fornecimento de água, rede de esgoto e instalações sanitárias.

Contrastada a hipótese B (de maior abrangência), em relação às condições físicas dos prédios sediados em zona urbana e rural, empregando-se o teste de diferença de proporções a nível de significância de 0,05, demonstra-se que são *significativas as diferenças* referentes a:

1. Entidades mantenedoras:

Maior incidência de Postos em estabelecimentos oficiais na zona urbana, e em sítios e fazendas na zona rural.

2. Capacidade das salas quanto a número de alunos que comportam:

Maior capacidade dos Postos na zona urbana.

3. Características de construção do prédio:

Classes urbanas com melhores condições do que as rurais.

Caracterização dos alunos matriculados nos cursos de Alfabetização Funcional

Considerada a localização das classes, verificou-se que três quartos dos alunos estudam em Postos rurais ⁽¹⁴⁾. A caracterização do mobralense, do ponto de vista sócio econômico revela que:

⁽¹⁴⁾ Reitera-se observação já feita, no sentido de que se considerou a localização do Posto e não a procedência do aluno.

Características pessoais

Predomina o elemento masculino e a maioria dos estudantes se situa na faixa etária (privilegiada pelo MOBREAL) dos quinze aos trinta e cinco anos, obtendo-se a média aritmética aproximada de vinte e quatro anos.

Características ocupacionais

Mais de dois terços dos estudantes trabalham, basicamente em atividades agrícolas e de prestação de serviços. A carga horária semanal de trabalho é pesada (a que se acrescentam as dez horas semanais de estudo no Curso de Alfabetização Funcional), com média aritmética superior a quarenta horas, e desvio padrão pouco superior a treze.

O exercício da ocupação não representa obrigatoriamente para o mobrealense percepção de salário, o que, na realidade, ocorre em um pouco mais de cinquenta por cento dos casos. Em termos de 1975, a quantia mensal recebida pela maioria não ultrapassava a CR\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) e, efetivamente, era bem mais baixa, dado que em números redondos, a média aritmética encontrada foi de CR\$ 180,00 (cento e oitenta cruzeiros).

Características de escolaridade, passada e presente, e planos educacionais

Apenas a terça parte dos informantes havia freqüentado qualquer tipo de escola antes do ingresso no MOBREAL. Em caso afirmativo, a permanência na escola oscilava de um a

dois anos e principiara em idade tardia (ou seja depois dos sete anos, idade prevista pelo sistema educacional brasileiro para o início do período de obrigatoriedade escolar).

Interrogados sobre os motivos que os levaram a procurar o Curso de Alfabetização Funcional, obteve-se, em ordem decrescente de importância, a seguinte tendência de fatores:

- 19 - aprender a escrever;
- 29 - "subir" na vida;
- 39 - aprender a ler;
- 49 - obter melhor salário;
- 59 - contribuir melhor para o progresso do País;
- 69 - precisar menos dos "outros".

Apenas a quinta parte dos alunos já havia freqüentado o Curso de Alfabetização Funcional, em convênios anteriores; os motivos principais determinantes desta matrícula repetida foram: a) "não ter aprendido a ler e escrever"; b) "ter abandonado o curso, antes de seu termino" (evasão durante o próprio Curso).

Outros elementos importantes a considerar São:

- pequeno tempo, em termos globais, de locomoção do aluno ao Posto de Alfabetização (sete minutos em média), o que demonstra a acessibilidade da sala de aula;

- pequena penetração do programa radiofônico "Domingo MOBREAL", já que mais de cinquenta por cento dos inquiridos alegou não ouvir o Programa e os demais mencionaram audiência pequena e irregular;
- pequena participação nas atividades do Posto Cultural, sediado em seu município.

Finalmente, do ponto de vista prospectivo, a quase totalidade dos mobralenses demonstrou interesse em continuar os estudos após o período de alfabetização, optando fundamentalmente pelo curso de educação Integrada (equivalente, segundo o Conselho Federal de educação, às primeiras series do ensino de 19 grau) e por cursos de treinamento profissional. Nesse sentido, há conscientização do adolescente e do adulto que sua integração mais adequada à sociedade e suas tentativas de mobilização social não podem ficar restritas ao Programa de Alfabetização Funcional.

Testagem das hipóteses relativas a alunos

Considerando os alunos de turmas situadas em zonas urbanas e rurais os *testes aplicados a nível de significância de 0,05 evidenciaram as seguintes diferenças:*

1. Maior matrícula masculina nos Postos rurais
2. Maior numero de alunos de classes rurais que vivem no mesmo município em que nasceram

3. Maioria de alunos nos Postos rurais na faixa etária de 15 a 34 anos.
4. Maior numero de alunos de classes rurais que trabalham, comparação aos matriculados em Postos urbanos
5. Maior freqüência repetitiva a Cursos de Alfabetização Funcional nos casos de classes rurais
6. Retorno ao Curso nos Postos rurais menos relacionado ao problema de evasão durante o próprio curso
7. Maior preferencia dos alunos de classes urbanas pelo Curso de educação Integrada (no caso de continuação de estudos)
8. Maior participação dos alunos de Postos urbanos nas atividades do Posto Cultural do seu município

Desempenho dos alunos nos testes de leitura, escrita e cálculo

Os resultados obtidos pelos alunos, no fim do quarto mes e no inicio do quinto mes, do Curso de Alfabetização Funcional, na bateria de testes não podem ser analisados isoladamente e, sim, dentro de todo um contexto global, consideradas as Características dos recursos humanos e físicos (disponíveis para o desenvolvimento do Programa) e as características sócio-econômico-culturais dos próprios estudantes. A percepção do problema dessa forma i que justifica os resultados apresentados anteriormente.

Estudando-se agora, de modo mais restrito, os resultados

alcançados nos testes de Leitura (2.784 alunos), Escrita (2.794 testes) e Cálculo (2.794 testes) é possível proceder a análise, focalizando quer acertos/erros nas questões, quer o rendimento global do mobralense.

Resultados nos testes tomando-se por base as taxas de acerto/erro por questão

Em item anterior foi assinalado que cada teste foi organizado em quatro níveis de complexidade crescente. A aplicação da bateria apresentou os seguintes dados:

A) os três primeiros níveis de dificuldade no teste de Leitura obtiveram altas percentagens de acerto: de 82,3 a 89,8 para os quesitos de dificuldade 1 (menor dificuldade); de 77,5 a 86,3 para o nível 2; de 76,8 a 81,0 para o nível 3. As questões de nível 4 de dificuldade obtiveram percentuais de acerto oscilando, conforme a questão, de 40 a 50.

B) se comparado ao teste de Leitura, o de Escrita apresentou maior número de questões certas. Tomados os 18 quesitos, as percentuais de acerto oscilaram de 19,3 a 71,4 e as médias de acertos, agrupadas as questões pelos diferentes níveis de dificuldade, foram: 58,6 para o nível 1; 41,1 para o nível 2; 38,2 para o nível 3 e 25,1 para o nível 4.

C) já o teste de Cálculo, do ponto de referência de acertos nos quesitos, se colocou em posição mediana entre os outros dois (nem tão fácil quanto o da Leitura, nem tão difícil quanto o de Escrita). Foram verificadas as

seguintes percentagens médias para cada nível de dificuldade: 78,3 (nível 1), 64,5 (nível 2), 51,6 (nível 3) e 44,2 (nível 4).

Desempenho global dos alunos nos testes

não basta, entretanto, verificar a incidência do erro/acerto em cada uma das questões de cada um dos testes da bateria. Se tomarmos o aluno como marco de referência e a quantidade de erros/acertos deste aluno determinado (e, conseqüentemente do conjunto de alunos) em cada um dos testes e no total dos três testes, verifica-se que:

- no teste de Leitura, mais de dois terços dos estudantes acertaram doze ou mais das quinze questões propostas. Em oposição, apenas a décima parte registrou percentual de acerto inferior a 50% no total dos quinze quesitos;
- o teste de Escrita, como já mencionado anteriormente, foi o que apresentou maior dificuldade: mais da metade dos alunos não conseguiu acertar nove das dezoito perguntas feitas. Contudo, quase um terço dos mobralenses acertou treze ou mais dos dezoito itens do referido teste;
- a comparação do desempenho dos alunos, nos dois testes já referidos, evidencia discrepância no domínio das técnicas de Leitura e nas de Escrita, as primeiras sendo de aquisição mais fácil que as segundas;
- o desempenho do mobralense no teste de Cálculo se apresenta em posição mediana em referência aos outros

dois e, aproximadamente, dois terços dos alunos atingiram percentuais de acerto superiores a cinquenta por cento do total das questões;

- tomados globalmente os três testes, o domínio revelado pelos estudantes alcançou o ponto modal de quarenta e três quesitos respondidos corretamente, em um total de quarenta e oito da bateria;
- considerando-se cada teste isoladamente, e melhor o desempenho dos alunos dos Postos rurais (quando comparado ao dos urbanos), situação que se mantém no conjunto dos três testes.

Relações entre características dos alunos e resultados obtidos nos testes

A hipótese A (de maior abrangência) e as hipóteses específicas de A a J, apresentadas no item *Hipótese*, foram testadas em termos de dependência/independência de variáveis, apresentando os seguintes resultados mais significativos, a nível 0,05:

Características sócio-econômico-culturais dos alunos e desempenho nos testes	Hipótese de dependência/independência das variáveis
Sexo/desempenho	Aceita a hipótese de independência
Idade cronológica/desempenho	<i>Rejeitada</i> a hipótese de independência
Exercício de atividade ocupacional/desempenho	Aceita a hipótese de independência

(continuação)

Características sócio-econômico-culturais dos alunos e desempenho nos testes	Hipótese de dependência/independência das variáveis
Carga horária semanal de trabalho/desempenho	Aceita a hipótese de independência
Frequência anterior a outra escola/desempenho	<i>Rejeitada</i> a hipótese de independência
Tempo de estudo anterior/desempenho	<i>Rejeitada</i> a hipótese de independência
Frequência anterior a Curso de Alfabetização Funcional/desempenho	<i>Rejeitada</i> a hipótese de independência
Número de cursos de Alfabetização Funcional freqüentados/desempenho	Aceita a hipótese de independência
Participação no Programa Cultural (audiência ao Programa Radiofônico "Domingo MOBREAL" e participação nas atividades do Posto Cultural)/Desempenho ⁽¹⁵⁾	Aceita a hipótese de independência

(¹⁵) Os dados obtidos em relação do Posto Cultural devem ser encarados com cautela. De um lado, os Postos haviam sido recém-inaugurados nos municípios pesquisados; de outro a proporção, entre os melhores alunos, daqueles que freqüentam o Posto, é maior do que a que seria esperada em caso de independência das variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em 1975 na Região Nordeste do País (e estendida, em 1976, com as modificações que se mostraram necessárias, à Região Sudeste) não pretendia avaliar de modo global a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), nem mesmo o Programa de Alfabetização Funcional, como se assinalou anteriormente. Entendida a avaliação como uma atividade complexa, que se objetiva em termos de eficácia, eficiência e efetividade e se realiza através do diagnóstico de uma dada situação e do julgamento dos resultados encontrados em função de parâmetros previamente fixados, o que se pretendeu foi apenas fornecer subsídios para uma avaliação mais abrangente e, conseqüentemente, mais real.

Os dados levantados e as análises feitas parecem, contudo, relevantes como sugestões para planejamento de atividades futuras. Fruto de um país em desenvolvimento, o MOBRAL se depara, nos locais em que é mais necessária a sua ação, com um conjunto de condições adversas: as condições físicas dos prédios utilizados como salas de aula; baixo nível de escolaridade formal, quer dos elementos da administração local (COMUN), quer dos próprios alfabetizadores; condições sócio-econômicas precárias de seus alunos. Dado que a própria existência dessas condições negativas que propicia a criação e a manutenção do Movimento, não podem ser elas usadas como justificativas para possíveis falhas e deficiências, mais, ao contrário devem ser levadas em conta no planejamento das ações.

E os resultados da presente pesquisa parecem justificar a adoção das seguintes medidas: a) intensificação de uma ação conjunta do MOBRAL com outras agencias locais, objetivando a solução, global ou parcial, dos problemas sócio-econômico-culturais encontrados; b) intensificação e diversificação dos programas do MOBRAL, incluindo não apenas os de cunho, notadamente escolar (como os cursos de Alfabetização Funcional e educação Integrada), como também os de alcance comunitário e individual (programas de saúde, programas de desenvolvimento de comunidades, programas de profissionalização, programas culturais etc), ja que a escolarização formal é apenas um dos instrumentos de adaptação do homem á sociedade em que vive; c) realização de estudos e pesquisas, objetivando a obtenção de métodos mais eficientes de ensino, quer para alunos de escolaridade tardia (notadamente para aqueles de nivel intelectual mais baixo e de carências culturais mais acentuadas), quer para a formação, em ritmo acelerado, de alfabetizadores; d) ampliação e intensificação do processo de supervisão da atividade docente, inclusive com estudo de formas alternativas de execução, dado que se verificou a dificuldade de atendimento aos Postos rurais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

COCHRAN, W.G. *Sampling techniques*. 2. ed. New York, John Wiley, 1963.

ESTEVES, O.P. *Testes, medidas e avaliação*. Rio de Janeiro, Arte e Industria, 1973.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. *Documento Básico*, Rio de Janeiro, 1975.

- HOEL; PORT & SPONE. *Introduction to Statistical theory.*
(s.l.), Houghton Mifflin, 1971.
- NOVAES, M.H. Os testes no diagnóstico escolar. In: ____
Testes e medidas na educação. Rio de Janeiro, Fundação
Getúlio Vargas, 1970.
- NUNNALLY JR., J.C. *Introduction to psychological
measurement.* New York, McGraw-Hill, 1970.
- THORNDIKE, R.L. & Hagen, E. *Testes y técnicas de
medición en Psicología y Educación.* México, Trillas,
1970.
- YOUNG, R.K. & VELDMAN, D.J. *Introducción a la estadística
aplicada a las ciencias de la conducta.* México, Trillas,
1970.

II. Estudo exploratório sobre os critérios de avaliação do Alfabetizador do Maranhão

Tânia Dauster Magalhães e Silva

OBJETIVO

A Coordenação Estadual do MOBRAL do Maranhão solicitou ao MOBRAL Central um estudo que visava depreender os fatores intervenientes nas altas produtividades registradas naquele Estado.

Com este objetivo foram selecionados os municípios de Tutóia e Parnarama para uma pesquisa exploratória, realizada pelo Setor de Pesquisa, com a finalidade de identificar hipóteses de trabalho que pudessem servir de base a um estudo sobre o comportamento do PAF no Estado.

O estudo teve como hipótese a possível relação entre os critérios de avaliação do alfabetizador nos municípios de Tutóia" e Parnarama e os índices de produtividade verificados em cada um deles.

Para a sua realização, adotou-se como estratégia, entrevistar numa linha não diretiva, alfabetizadores dos dois municípios em questão ⁽¹⁾.

O roteiro básico abrangeu questões tais como:

(1) A realização de pesquisa utilizando uma metodologia "qualitativa" - entrevistas em profundidade - constitui experiência pioneira no âmbito do Setor de Pesquisa do MOBRAL.

representação do aluno, MOBREAL, educação e avaliação. As perguntas foram elaboradas previamente com formas alternativas, que podiam ser ou não utilizadas, dependendo da interação entre entrevistados e entrevistadores. Outras perguntas poderiam ser formuladas desde que satisfizessem a linha de indagação do entrevistador.

Partindo da hipótese de uma possível relação entre os critérios de avaliação utilizados e as taxas de produtividade no Estado, decidiu-se fazer uma análise de conteúdo das entrevistas visando num primeiro momento:

- Levantar/descrever os critérios de avaliação que o alfabetizador afirma utilizar;
- Levantar/identificar conceitos (nível teórico) a respeito de avaliação;
- Identificar condições que permitiram a emergência dos critérios de avaliação;
- Obter sugestões e críticas dos alfabetizadores em questão, no que se refere ao processo de avaliação.

Com este objetivo foram elaborados quadros de análise, organizados a partir das seguintes categorias:

- 1 - critérios práticos (ligados a vivência do alfabetizador)
- 2 - conceitos/representações
- 3 - condições de emergência

4 - críticas/sugestões

A partir desses quadros foram feitas observações quanto:

- . aos critérios práticos de avaliação - *o que* (aspectos pedagógico e social avaliados) e *o como* (instrumentos de avaliação);
- . aos conceitos sobre avaliação - idéias gerais/representações formuladas;
- . as condições que permitiram a emergência dos critérios - *o porque*, ou seja, fatores de caráter pedagógico e social que possam interferir no julgamento dos alunos.

Cada depoimento foi analisado, segundo essas categorias e registrados nos quadros os conteúdos capazes de preencher os requisitos acima.

Em um segundo momento, avaliou-se o conteúdo expresso nas entrevistas, a partir do que o MOBREAL transmite ao campo como instrução para avaliação. Buscava-se assim enfatizar semelhanças e diferenças entre o que o MOBREAL apresenta e o que o alfabetizador afirma utilizar, baseado na sua vivência.

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os critérios do MOBRAL (critérios normativos)

Nas mais recentes publicações do MOBRAL dirigidas aos alfabetizadores não foram identificados conteúdos sobre avaliação que, por sua abordagem conceitual, possam servir de apoio e fundamentação as orientações práticas veiculadas. As diretrizes são apresentadas em forma de itens ou através de uma série de atividades sugeridas sobre pontos básicos da metodologia do PAF, cuja execução adequada demonstraria o progresso do aluno.

Essas orientações enfatizam os aspectos didático-pedagógicos do processo de alfabetização, sem focalizar outras aquisições e mudanças de comportamento que, em função do curso, o aluno deveria conquistar. Como exemplo, pode citar-se a obtenção de documentos, fato este que demonstraria o alcance do programa em um espaço maior que o da sala de aula e uma percepção diferenciada do aluno, em relação ao mundo que o cerca.

Resta saber como o alfabetizador recebe e usa estes referenciais de avaliação: Até que ponto ele os aplica? Até que ponto faz uma adaptação dos referenciais a sua realidade? Até que ponto outros fatores, tais como seu nível de escolaridade, dão a sua prática uma perspectiva distorcida?

OS CRITÉRIOS DOS ALFABETIZADORES

No exame feito de cada entrevista registraram-se literalmente, fragmentos do discurso do alfabetizador relativos a:

Crítérios práticos - foram aí englobados o sentido muito concreto de observação que o alfabetizador desenvolve - isto e - para ele, trata-se de uma questão de bom senso, dizer se o aluno está ou não alfabetizado, a opinião que dá a respeito do que é um bom aluno e a diferença que estabelece entre o bom e o mau aluno, e os tipos de avaliação que utiliza: testes, provas e atividades.

Conceitos/representações - foram aí arrolados o que de mais próximo a uma visão sobre avaliação surgiu; algumas colocações que, por não estarem operacionalizadas, poderiam caber melhor a nível de idéias gerais, de um certo grau de categorização sobre o assunto em questão;

Condições que permitiram a emergência dos critérios - foram aí apresentados fatores de caráter pedagógico ou social e, outras percepções, que poderiam estar influenciando nos critérios de avaliação e de emissão de certificados.

Críticas e sugestões - não foram detectadas nas entrevistas analisadas.

OS CRITÉRIOS DE CONTEÚDO DO DISCURSO DO ALFABETIZADOR

Procedimentos

Como foi mencionado, o caminho percorrido para examinar as entrevistas dos alfabetizadores foi o seguinte:

Partiu-se, inicialmente, de um levantamento e descrição, no qual foram privilegiados aqueles pontos considerados chaves no discurso do alfabetizador, que, por sua vez, foram registrados literalmente nos Quadros.

Em seguida, fez-se a análise crítica do conteúdo levantado, tendo como referencial o discurso do MOBRAL. Tentou-se aí verificar, de que forma o discurso do MOBRAL sobre avaliação chega do alfabetizador, ou seja, até que ponto a prática do alfabetizador reflete este discurso e até que ponto a sua prática, lhe permite induzir parâmetros de avaliação.

Finalmente, nas conclusões, foram levantadas e discutidas algumas hipóteses, que podem servir para aprofundar e ampliar esta investigação.

Análise do conteúdo

Pretendeu-se aqui, examinar o conteúdo levantado, buscando as semelhanças e diferenças existentes em relação ao discurso normativo do MOBRAL Central.

Foram focalizados, sobretudo, os conteúdos referentes às categorias relativas aos "critérios práticos" e "conceitos", nos quais os aspectos acima referidos deveriam aparecer de forma mais evidente.

Quanto aos critérios práticos

O alfabetizador, para avaliar seu aluno, tende a concentrar-se em aspectos pedagógicos detectáveis no âmbito da sala de aula.

Isto indica que, outros objetivos do Programa de Alfabetização Funcional, ligados a integração do aluno ao social, não assumem relevância. Para o alfabetizador, outras mudanças de comportamento, além da aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, não parecem ser levadas em consideração, quando chega o momento de avaliar o aluno.

Em um questionamento mais aprofundado, percebe-se que o alfabetizador pode ver a obtenção de documentos pelo aluno como um indício de assimilação de conhecimento. Na entrevista com um alfabetizador, a respeito do fato do aluno tirar documentos poder ser levado em conta para avaliação, obteve-se a seguinte resposta: "Serve muito. Porque eles tem uma chance já grande, já ter conseguido aquilo que eles no prazo de cinco meses, já sabe assinar um documento que antes não conhecia".

O alfabetizador conhece o aproveitamento do aluno pela observação e bom senso, prescinde de testes para dizer quem esta ou não alfabetizado, embora, sinta a

necessidade de instrumentais, para respaldo de sua opinião. Acredita, inclusive, na utilidade de um material específico de avaliação dentro dos moldes do material didático do MOBRAL.

Quando descreve o tipo de avaliação que realiza, o faz à semelhança do que o MOBRAL sugere, através do decálogo, sem atingir uma operacionalização mais minuciosa em forma de atividades.

Ressaltam, como pontos mais importantes entre os dez itens do decálogo, aqueles que, de maneira sintética, um alfabetizador levantou: "Saber ler alguma coisa, saber escrever o nome dele e dos familiares, saber escrever pequenos bilhetes, entender um pouco de tudo, né? Matemática, as quatro operações".

Fugindo a este esquema, encontra-se a idéia de que o aluno quando alfabetizado também avalia o professor e, quando o faz, demonstra o seu conhecimento: "Por acaso a professora escreve errado, eles já sabendo escrever diz: o professor faltou um *m*, a senhora colocou um *p* no lugar do *b*, então assim ele já está sabendo".

É interessante notar ainda, uma aplicação mais criativa dos princípios de avaliação: "Dou jornal prá eles ler, tem noite que pede livro do PES, dou prá eles ler, eles olham o livro, alguma palavra que eles entende ler lêem, e outras so faz mesmo olhar porque não entende nada".

Outro exemplo ressalta a experiência e intuição do alfabetizador a respeito das dificuldades do aluno: "Sim,

um jornal, claro que eles já tinha uma boa idéia de leitura, um livro, talvez não, porque talvez surja qualquer um nome assim mais difícil, eles não vão ter condições de ler".

De uma maneira geral, a representação do bom aluno por parte do alfabetizador reproduz a perspectiva do sistema formal de ensino, que tende a pensar os processos de avaliação do aluno dentro do universo da escola, sem considerar suas condições sócio-econômicas, sua cultura e sua vida.

Nesta linha, a análise do que seja um bom e um mau aluno, raramente, vai além da percepção das carências do aluno enquanto aluno, não atingindo seu objeto em outras dimensões: o bom aluno é estudioso, pontual, bem comportado, assiste às aulas com atenção, não falta ao colégio, cuida dos deveres direito, etc.

Depreende-se que, quando o alfabetizador privilegia a sua posição de professor – daquele que estende um saber ao outro – ele infantiliza o aluno. No entanto, em outros momentos, ele demonstra claramente como é contraditória a relação que estabelece com o aluno adulto, na medida que percebe que, parte das dificuldades de aprendizagem, se encontram na sua estrutura de vida e de trabalho. Ao privilegiar a relação professor/aluno, como tradicionalmente é vista, ele se distancia do aluno e condescende com ele. Este fato é fundamental para a compreensão da dinâmica de avaliação.

Como exemplo:

"Ele tem de ser um bom aluno, se ele não falta ao colégio, se ele cuida dos deveres direito, e isso que um bon aluno e", ou "Eu acho que seja, quando ele, quando cumpre com os deveres, sabe respeitar os professores, sabe também os colega. Aquele que frequenta a aula, não falte muito".

A partir desses critérios não há lugar entre os indicadores de avaliação do desempenho em classe, para o que o aluno possa trazer como contribuição para o grupo, seu nível de participação, aquisição de atitudes ou criação de novos hábitos relevantes para a sua realidade.

A ótica do alfabetizador em relação à função que exerce denota todo um condicionamento e convencionalismo do sistema escolar. Ao responder sobre temas tais como avaliação, testes, bom e mau aluno o faz dentro de uma correção esperada. Da mesma forma, os tipos de avaliação que afirma realizar seguem as orientações encontradas no Roteiro do Alfabetizador.

Em suma, a prática de avaliação, segundo o que afirma o alfabetizador, está condicionada à situação de sala de aula, ligada ao decálogo, demonstrando pouca sensibilidade para fazer a avaliação da adequação dos conhecimentos adquiridos á vida.

Quanto aos conceitos

Que pensa o alfabetizador sobre a avaliação? Que idéias tem a respeito?

Questionamentos como os que seguem foram colocados para o alfabetizador, a fim de verificar como elabora o tema da avaliação, além do que expressa a respeito de sua prática concreta:

- importância da avaliação
- vantagem da avaliação
- o que o aluno sente ao ser avaliado
- pontos que devem ser avaliados

A partir das respostas encontradas, percebe-se que o alfabetizador encontra dificuldade em verbalizar o sentido mais geral e abstrato que, provavelmente, infere através de sua prática de avaliação. Por isso, as formulações muitas vezes obscuras, afetivas, ficam a meio caminho entre a experiência vivida e uma generalização sobre o assunto.

"Porque é, assim, mais desembaraçadamente, chegar a uma repartição, né? Porque a gente tem aquele nervoso, ainda mais aqueles que não tem costume de ter aquela chance de escrever seu nome, ser a primeira vez dá um nervoso né? Então aquilo é uma avaliação grandíssima pra gente eles ter, eles já faz aquilo, já chegou a conseguir assinar as assinaturas deles sozinho".

Fica claro, nos depoimentos obtidos, que o alfabetizador está consciente da importância da avaliação no processo de aprendizagem e, ainda, que é vivida pelo aluno como uma experiência traumática que o deixa nervoso. Sensível a este problema, o alfabetizador só fala na avaliação,

depois que ela foi feita.

"Não, eu acho que não i, sabe porque? Porque quando a gente deixa, olha aí gente amanhã a gente vai fazer uma avaliação – Professora e aquele negócio de prova? – Não gente, então por esse motivo eu noto eles nervoso, aí não faz nada. E, procurando fazer sem eles notarem que e uma avaliação, eles fazem tudo direitinho".

Neste nível de idéias mais gerais sobre avaliação é que se percebe a abertura do alfabetizador para valorizar a obtenção de documentos como um indicador do crescimento do aluno.

"Porque i interessante os documentos para mim. Professora, olha aqui meus documentos, tirei. Tou muito satisfeito, ja assinei, ja registrei meu filho, porque tem de assinar, antes ele não era registrado porque eu tinha de assinar um livro no cartório mas eu já assinei, olha aqui o registro dos meus filhos. Eles trazem para mim ver... Então e uma avaliação ótima, não e?"

Quanto às condições que permitiram a emergência dos critérios

As formulações sobre avaliação que o alfabetizador manifesta, intencionalmente, trazem a marca da orientação pedagógica do MOBREAL Central e já foram discutidas acima.

Interessa aqui abordar outros referenciais que fogem ao quadro institucional, mas que podem estar interferindo nos

critérios de avaliação e de emissão de certificados.

Existe, por exemplo, uma noção de que é importante aprovar o maior número de alunos, que, talvez, esteja ligada a imagem do alfabetizador como pessoa competente e interessada.

"É vantagem para o alfabetizador, eu já expliquei porque, a turma sendo, tendo vinte e cinco prá ele alfabetizar, o alfabetizador fazer força e passar muito, dos dezesseis, dezoito, porque não pode alfabetizar tudo... Porque eles sabe, a comissão sabe o que o alfabetizador está interessado nos alunos".

Considerando ainda o interesse que teria o alfabetizador na aprovação de um maior número de alunos, encontra-se o seguinte depoimento:

"Porque quando eu comecei a trabalhar no MOBREAL em 73, o rateio eles São interessados, ambiciosos, sabe, tem muitos não e todos, que muitos fazem i ajudar mesmo, era pelo número de alunos alfabetizados, então numa classe de trinta alunos acontece eles trazerem o boletim prá mim, considerando trinta alunos alfabetizados, coisa que não acontece, porque eu tenho assim, eu não tenho uma cultura muito grande mas eu tenho prática de trabalhar no primário, e no MOBREAL, já trabalhei em três convênios, então eu sei... Se no MOBREAL existe 30 alunos eles não podem ser alfabetizados em 5 meses - e impossível. Todos os trinta não pode - A metade tem condições mais da metade não dá".

A referência ao nível de conhecimento do alfabetizador, também, aparece como um fator que interfere na avaliação do aluno, desde que o alfabetizador poderia considerar alfabetizados, alunos que de fato não leram ainda: "Eu penso, que de acordo com o grau de instrução do alfabetizador, ele dá mais, como é que se diz, aumenta mais a cultura dos alunos, e isso que eu penso, porque tem alfabetizador do MOBREAL adota uma coisa, eu não sei bem, e da região que não tem assim uma pessoa, que tem mais assim um saber, que tenha, por exemplo, o 2º ano primário, tanto no interior, tá capaz de ser alfabetizado sei que no interior, né? E o MOBREAL adota esses negócios que não acho que não seja muito certo, ni? Mas e, eu, mas cada um tem uma opinião, né?... É, isso tá ruim, porque eles consideram alunos alfabetizados enquanto aqueles alunos não sabem de nada".

Enfim, do enunciado obscuro, depreende-se a discussão sobre a problemática do desempenho do aluno e nível de escolaridade do professor, e a preocupação em definir o que seria este aluno alfabetizado.

Quanto às críticas e sugestões

não foram registradas críticas e sugestões explícitas, donde conclui-se uma atitude não crítica do grupo em relação ao tema da avaliação.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO FINAL

Este estudo teve como objetivos:

1. identificar os critérios de avaliação do alfabetizador
2. validar os índices de produtividade nos municípios escolhidos.

Estes objetivos surgiram, uma vez que se pressupunha como hipótese de trabalho, uma possível relação entre os critérios de avaliação do alfabetizador destes municípios e os índices de produtividade encontrados.

Na medida que foi feita uma dupla pesquisa – junto aos alfabetizadores, numa linha de entrevistas e junto aos alunos, ou seja, a aplicação do teste de Produto Final, pode-se associar os resultados obtidos em ambas no sentido de vislumbrar uma resposta para o problema inicial ⁽¹⁾.

A análise de conteúdo das entrevistas mostrou que a nível de prática, não existe discrepância entre o discurso normativo do MOBRAL e o desempenho que o alfabetizador afirma observar. O alfabetizador parece aplicar as regras que o MOBRAL dita, reproduzindo-as sem uma adaptação significativa à sua realidade.

Interessante notar, também, como o discurso chega intacto

⁽¹⁾ PEREIRA, Regina Coeli A. A. Construção e Pré-teste de uma Bateria de Testes de Leitura, Escrita e Cálculo para o Programa de Alfabetização Funcional. MOBRAL, 1978.

ao campo, e a maneira bastante uniforme pela qual estão presentes, no grupo entrevistado, os itens que servem para avaliar o aluno.

Neste sentido pode-se dizer que o alfabetizador tem uma atitude correta face ao problema da avaliação. Foram encontrados poucos exemplares de uma aplicação mais criativa das regras, como o uso de jornais e livros para avaliar o aluno.

É possível, que o alfabetizador sinta-se pouco estimulado a inovar e a adotar uma linha mais independente e, também, por outro lado, externe apenas o que acredita ser esperado dele.

E que pensa o alfabetizador sobre o tema avaliação? Sua prática concreta permite inferências mais gerais? O discurso do MOBREAL, por sua vez, estimula-o neste sentido?

Nada disto parece ocorrer. Fica bastante difícil para o alfabetizador expressar-se com clareza e de maneira mais conceituai a respeito. E, assim, como foi colocado anteriormente, as formulações feitas ficam a meio caminho entre a experiência concreta e tentativas de formulações mais gerais a respeito.

O alfabetizador sofre diferentes pressões que de alguma maneira deve transferir para o aluno. Uma das maneiras de expressá-las está ligada às "metas", que estabelece no interior da sala de aula, no que mais uma vez reproduz o discurso do MOBREAL. Daí, a idéia de que deve aprovar uma maioria ou pelo menos a metade de seus alunos.

1. foram detectados os critérios de avaliação do alfabetizador nestes municípios;
2. estes critérios não parecem interferir nas produtividades encontradas nos mesmos municípios.

Pretende-se, finalmente, retomar para discussão, alguns temas que foram, anteriormente, ventilados no corpo deste trabalho.

De fato, os dados levantados não confirmaram a hipótese que surgiu, inicialmente, com maior clareza. Esta hipótese partia do pressuposto de que um baixo nível de exigência do alfabetizador, poderia refletir-se nos critérios práticos de avaliação do aluno. Disto, como foi colocado, não se tem nenhum indício.

Por outro lado, admitida uma convergência entre o fator produtividade e o desempenho dos alunos, verifica-se que, de acordo com os resultados encontrados na aplicação do teste de Produto Final (Leitura, Escrita e Cálculo), nos municípios de Tutóia e Parnarama, o desempenho registrado é muito acima da média prevista, o que parece significativo na abordagem da produtividade.

Esta questão assume, portanto, dimensões mais amplas que podem, a título de uma especulação em torno do tema, serem apontadas. Elas são fruto de impressões, observações e discussões que preocuparam os técnicos que foram a campo para a realização das entrevistas com alfabetizadores e aplicação dos testes nos alunos do PAF.

Embora, Parnarama e Tutóia apresentem realidades socio-econômicas distintas, algumas observações podem ser generalizadas e pensadas como possíveis fatores que interferem na produtividade.

Aqui, serão então apresentados para reflexão e discussão:

1. o nível de escolaridade dos alfabetizadores, muitos dos quais tinham curso primário concluído e continuavam seus estudos;
2. o desempenho do Sistema de Supervisão – notou-se grande motivação, envolvimento e disponibilidade para o trabalho, no grupo em questão;
3. o prestígio conferido pela comunidade ao indivíduo que é alfabetizador e o significado econômico que seus vencimentos assumem nas áreas visitadas;
4. a motivação de elementos da COMUN,
5. a pressão social para freqüentar os cursos do MOBREAL, em termos do significado que isto assume na vida do indivíduo, tanto imediatamente como para futuro. AÍ, apontam-se alguns exemplos da importância da alfabetização, que foram observados e, parecem "consensuais" entre alunos:
 - a - para conseguir carteira de trabalho;
 - b - para conseguir vender o produto da pesca na cooperativa local;
 - c - para conseguir trabalho em empresas pesqueiras e serrarias;

d - para viajar;

e - para conseguir aposentadoria pelo FUNRURAL;

f - para *fazer* operações bancárias.

Concluindo, acredita-se que os pontos acima mencionados possam servir como sugestões para futuros estudos ligados à produtividade do Programa de Alfabetização no Estado.

BIBLIOGRAFIA

BORDIN, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*.
Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.

PRODUÇÃO

Setor de Documentação - SEDOC.

PROGRAMAÇÃO VISUAL *Setor*

de Edição - SETED

CAPA E DIAGRAMAÇÃO *Yonne*

Maria Nehme Simão

DATILOGRAFIA

Auristela O. Monteiro

Zuleika Santos



Ministério da Educação e Cultura – MEC
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)