

24
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC ✓
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL ✓
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL - DETED ✓
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS - DIDES ✓



MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL

" A PARTICIPAÇÃO JUVENIL EM TAREFAS DE ALFABETIZAÇÃO
E PROMOÇÃO POPULAR "

DOCUMENTO A SER APRESENTADO NO
"SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE PRO
MOÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.
PARTICIPAÇÃO DOS CLUBES DA
UNESCO NA LUTA CONTRA O ANALFA
BETISMO", A SER REALIZADO NA
CIDADE DE QUITO, EQUADOR, NO
PERÍODO DE 30 DE MAIO A 03 DE
JUNHO DE 1983.

—	INDICE	
I	- SUMÁRIO INTRODUTÓRIO	
II	- DESENVOLVIMENTO	
1.	ANTECEDENTES	
2.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO MOBRAL	
3.	AS CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS DESENVOLVIDAS PELO MOBRAL	
4.	OS AGENTES DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS/ A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NESSA TAREFA	
III	- CONCLUSÕES	
—	BIBLIOGRAFIA	
—	ANEXOS	

I- SUMÁRIO INTRODUTÓRIO

O tema do presente trabalho — A PARTICIPAÇÃO JUVENIL NAS TAREFAS DE ALFABETIZAÇÃO E PROMOÇÃO POPULAR — é discutido a partir da experiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL, órgão do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A participação de jovens nas ações de alfabetização de adultos e promoção popular, encaminhadas pelo MOBRAL, deve ser vista no contexto histórico do próprio Movimento e a partir da linha de mobilização de recursos humanos preconizada pela organização.

Em 1970, quando do início do Programa de Alfabetização Funcional no Brasil, existiam 18,1 milhões de indivíduos adultos analfabetos, representando 33,6 % da população adulta total.

Para atuar nesse quadro crítico de analfabetismo, presente em todo o território nacional, o MOBRAL optou por um programa de massa que pudesse agir junto às camadas populares, as quais por razões econômicas, sociais e culturais não tiveram oportunidade de acesso ao sistema escolar ou de permanência regular nele.

As dimensões continentais do Brasil, a desigualdade da distribuição da população pelo país, o alto índice de crescimento demográfico, uma população eminentemente jovem e a não-universalização do ensino de 1º grau, que por lei deveria atender a todos os da faixa etária de 7 a 14 anos, foram fatores determinantes de uma ação educativa emergente, orientada, basicamente, por uma ampla mobilização popular no sentido da co-participação na tarefa de recolocar os serviços educativos básicos a disposição de uma população até então marginalizada de tais serviços.

Dentro desse marco, a linha de mobilização adotada procurou catalisar, para o Movimento, todos os segmentos comunitários dispostos a um engajamento na proposta de erradicação do analfabetismo no Brasil, no prazo de uma década. Nesse espírito mobilizador, o fator predominante na composição do quadro de recursos humanos voltados para a alfabetização de adolescentes e adultos foi o fato de que os agentes deveriam pertencer à mesma comunidade da clientela a ser atendida. Fica claro, portanto, que a faixa etária dos agentes locais não foi um fator decisivo na sua mobilização.

A linha de formação dos recursos humanos do MOBRAL reflete bem essa proposta, uma vez que não preconiza uma abordagem diferenciada para agentes locais jovens ou adultos,

procurando privilegiar, como ponto de partida nas ações de capacitação, o universo cultural das comunidades e grupos participantes.

Ainda que não prioritariamente voltado para a mobilização de agentes locais jovens, o MOBREAL, no desencadeamento de sua proposta educativa, contou, nos seus quadros, com uma incidência significativa de alfabetizadores jovens.

Posteriormente, ao longo do desenvolvimento das ações do MOBREAL, o que se observa, a partir de estudos e pesquisas realizadas, é que ainda existe considerável número de agentes jovens, mas que se registram diferentes faixas etárias, provavelmente de acordo com a natureza dos programas e com as características sócio-econômicas dos municípios onde se desenvolvem.

Finalmente, o painel que se pode formar sobre a atuação de jovens em tarefas de alfabetização e promoção popular, é um painel heterogêneo, na medida em que é condicionado por fatores culturais distintos e determinantes de diversas apresentações dos participantes quanto à própria educação, seu próprio papel enquanto beneficiário desse serviço, o papel dos educadores e a atuação de jovens nessa condição.

II - DESENVOLVIMENTO

1. ANTECEDENTES

A situação do analfabetismo no Brasil se faz presente ao longo da própria história brasileira, já que grandes contingentes da população utilizada como mão-de-obra, desde o período colonial até o período republicano, eram analfabetos.

Datam do início deste século as iniciativas caracterizadas como movimentos de luta contra o analfabetismo. A partir de 1946, começam a surgir as iniciativas oficiais, de âmbito nacional, numa tentativa de equacionar o problema.

No entanto, apesar do esforço desenvolvido, esses movimentos não conseguiram interferir na crescente evolução dos índices de analfabetismo verificados no país. O não-êxito desses movimentos relacionou-se, entre outros fatores:

- à ausência de uma estrutura organizacional que permitisse uma ação de acordo com as diversas realidades culturais, éticas e geográficas brasileiras;

- à escassez de recursos financeiros e humanos;

- a fatores externos à natureza desses movimentos, evidentemente condicionadores deles, tais como: a distribuição da população analfabeta num país de dimensão continental, a não-universalização do sistema de ensino básico, que por lei deveria atender a todos os da faixa etária de 7 a 14 anos — um grande contingente, num país de alto índice de crescimento demográfico e população eminentemente jovem.

A situação do analfabetismo no país era bastante crítica, exigindo a adoção de procedimentos que pudessem racionalizar os investimentos feitos nessa área, quando em 1967 foi formulado um decreto-lei, a fim de assegurar o papel de um órgão para o cumprimento da legislação brasileira, no tocante ao ensino supletivo.

Assim, de acordo com a Lei nº 5.379, de 15.12.67, a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos são colocadas como atividades prioritárias permanentes do Ministério da Educação e Cultura, sendo autorizada ao poder executivo do país a instituição de uma Fundação, intitulada Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL.

Os fundamentos legais para a atuação do MOBRAL, numa linha de educação continuada, encontram-se na própria legislação que formalizou a existência do órgão e que prevê "a integração em todas as promoções de alfabetismo e educação de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais; em atendimento aos problemas fundamentais de saúde, do trabalho, do lar, da religião, do civismo e da recreação"¹.

De imediato, portanto, duas missões foram colocadas para a Fundação MOBRAL: erradicar, em dez anos, o analfabetismo no país e, paralelamente, implantar um sistema que pudesse caracterizar todos os objetivos previstos em lei.

O desencadeamento da ação do MOBRAL representou uma das facetas de atuação junto ao problema educacional brasileiro. Sendo a outra representada pela implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 1971), que ampliou a educação compulsória para 8 anos e originou a criação de novos recursos para o ensino fundamental.

A título de ilustração, cabe comentar que, quando da entrada em funcionamento do MOBRAL, segundo o censo de 1970, 6,5 milhões de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos estavam fora

¹ MEC - PLANO DE ALFABETIZAÇÃO, anexo à Lei nº 5.379 de 15.12.67.

do sistema escolar.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES EDUCATIVAS DO MOBREAL

A expectativa era a de que, atuando-se para maximizar o atendimento de crianças paralelamente ao de adultos, fosse possível alcançar bons resultados ao longo de uma década, mesmo sabendo-se que tal atuação deveria atender a uma demanda crescente de crianças em função do acentuado aumento populacional.

2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO MOBREAL

Para operacionalizar sua atuação junto a adolescentes e adultos, o MOBREAL adotou alguns procedimentos básicos em termos de estrutura e funcionamento. O Movimento foi organizado em três níveis administrativos: o nível central, representado pela administração nacional do Movimento (MOBRAL Central); o nível intermediário, representado pelas Coordenações (COORD), existentes nas capitais das unidades federadas; o nível municipal, representado pelas Comissões Municipais (COMUN), existentes em cada um dos municípios brasileiros.

A abordagem da situação do analfabetismo no Brasil estava condicionada, principalmente, pela distribuição da população analfabeta em um país de dimensões continentais, o que acabou por determinar uma estratégia de ação massiva, com vistas ao atendimento generalizado a toda população carente desse serviço.

Um outro aspecto fundamental foi o fato de que, para viabilizar sua proposta educativa, o MOBREAL contou, desde sempre, com a participação das comunidades e grupos dispostos a um engajamento no desafio da erradicação do analfabetismo no país.

As principais características da estratégia de ação adotada pelo MOBREAL podem ser discutidas a partir de cinco grandes categorias: planejamento, implantação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das propostas educativas da instituição.

O planejamento das ações foi feito, até 1979, com base em

estudos e projeções referenciados no Censo Demográfico de 1970, e nos resultados que iam sendo obtidos ao longo dos anos. Eram estabelecidas metas quantitativas anuais para todas as Unidades da Federação, que reproduziam esse mecanismo a nível dos respectivos municípios.

No entanto, ao adotar, como prática de trabalho, a metodologia de ação comunitária, um caminho de maior participação da clientela foi sendo aberto, em termos de sua atuação mais significativa na decisão quanto à realização de programas do seu interesse.

A partir de 1980, iniciou-se a adoção de um procedimento de efetiva investigação dos interesses da população nos diversos programas do MOBRAL; para, a partir daí, desencadeá-los nas comunidades.

A fase de implantação dos programas e de procedimentos do planejamento das ações comporta dois segmentos básicos: a mobilização e o conveniamento.

A mobilização no MOBRAL sempre foi orientada pelos objetivos, estrutura e funcionamento de uma entidade que desenvolve uma ação educativa de massa, numa perspectiva de educação continuada.

A mobilização se coloca, então, como um processo que se inicia com o planejamento, passando por todas as fases de desenvolvimento das ações, para, através dessa dinâmica, subsidiar o replanejamento dos trabalhos.

Essa tarefa é afeta aos níveis executores: Comissões Municipais e intermediários: Coordenações Estaduais e Territoriais do MOBRAL, incluindo-se aí o SUSUG.

Dentro do espírito de mobilização aqui delineado, são firmados convênios — de modo geral, entre o MOBRAL, Comissões Municipais e Prefeituras de cada município —, para efeito de legalização da ação da Instituição a nível das comunidades, como especificação das atribuições de cada uma das partes envolvidas. Esses convênios são também assinados com outras entidades educativas e com empresas interessadas.

O desenvolvimento das ações educativas propriamente ditas guarda relação com os princípios orientadores da proposta educativa do MOBRAL, ainda que, operacionalmente, cada programa, de acordo com sua especificidade, tenha configurações

distintas. Mesmo assim, aspectos comuns podem ser ressaltados. Todos os programas contam com agentes locais, recrutados na própria comunidade da qual participa a clientela. Os agentes são capacitados para o desenvolvimento de suas funções, através de uma sistemática de qualificação por efeito multiplicador, concretizada, nas bases, pelo SUSUG e Comissões Municipais. Esta qualificação assume características específicas para cada um dos programas.

O acompanhamento dos programas é realizado pelo Subsistema de Supervisão Global (SUSUG), conforme foi explicado anteriormente.

A supervisão das ações em desenvolvimento é uma das funções do SUSUG, ao qual também são atribuídas as funções de diagnóstico, planejamento, capacitação de agentes e avaliação dos programas do MOBREAL. A supervisão, portanto, integra um processo mais amplo de acompanhamento e realimentação da prática educativa.

A avaliação dos programas educativos tem uma dimensão no interior mesmo dessas propostas, definindo-se aí por procedimentos específicos, e uma outra dimensão, representada por estudos e pesquisas desencadeados pelo Núcleo de Pesquisa do MOBREAL, extensivos a todos os programas, numa vasta gama de temas por estes propiciados.

O MOBREAL dispõe, hoje, de estudos que dão conta, entre outras questões, da caracterização dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional, avaliação dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, avaliação do Programa de Educação Integrada, avaliação do Programa de Autodidatismo, perfil do aluno e do monitor do Programa de Educação Comunitária para o Trabalho, avaliação do Programa de Educação Comunitária para a Saúde, perfil do frequentador do Posto do MOBREAL, avaliação do Plano de Diagnóstico Municipal, avaliação global do MOBREAL — análise institucional.

Após o primeiro ano de desenvolvimento do Programa de Alfabetização Funcional — PAF, por solicitação dos egressos desse Programa, viu-se a instituição na contingência de definir uma proposta educativa que oferecesse oportunidades de continuidade de estudos àqueles já alfabetizados.

No período de transição entre as décadas de 60 e 70, começava-se a discutir a necessidade de ampliar o campo da ação da educação de adultos que, cada vez mais, passava a ser

vista como um componente imprescindível ao crescimento econômico dos países.

Essa preocupação refletiu-se muito nitidamente no desenho do modelo de educação continuada, então esboçado pela instituição.

O desenvolvimento de um modelo de educação permanente, delineado pelo MOBREAL, estava intimamente relacionado à política desenvolvimentista do país, implicando que o enfoque predominante desse sistema fosse o enfoque econômico, sem contudo abandonar os aspectos cultural e social. A educação de adultos, e dentro dela a alfabetização, era vista como uma das condições básicas para o crescimento econômico do país.

Esse modelo de educação permanente buscou integrar a educação geral e o subsistema de educação para o trabalho. A educação geral traduziu-se por ações na área de alfabetização, cursos equivalentes às quatro primeiras séries do 1º grau, desenvolvimento comunitário, ação cultural. A informação profissional orientou-se por três segmentos: testagem e orientação profissional, treinamento profissional e colocação no mercado de trabalho.

No entanto, a prática educativa em desenvolvimento foi apontando a insuficiência de um modelo de educação que tivesse como referencial básico o sistema econômico. A própria experiência junto a adultos, as necessidades expressadas por estes elementos, a metodologia de trabalho adotada foram fatores que interferiram na mudança de enfoque do sistema de educação permanente, acabando por localizar na comunidade seu maior referencial. O desenvolvimento da ação do MOBREAL foi confirmando a idéia de que não era possível trabalhar com maior ênfase apenas uma dimensão dos adultos envolvidos, senão todas elas, e através de um trabalho com intenso envolvimento comunitário:

A mudança no enfoque conceitual da educação permanente levou a privilegiar a ação cultural como informadora do sistema e de todos os seus programas. Esse sistema abrange ofertas de educação geral e formação especial, porém não mais prioritariamente voltadas para o mercado de trabalho, e sim para as próprias comunidades, espaço de desenvolvimento das ações educativas.

A visão da educação de adultos e da condição de adulto dos elementos envolvidos na ação educativa do MOBREAL tem caminhado no sentido do reconhecimento de que:

. o indivíduo é um ser em formação contínua e dinâmica, o

que exige uma ação duradoura;

. a ação educativa deve levar à formação de um ser responsável, crítico e livre;

. o processo educativo deve se dar dentro de uma perspectiva de autotransformação e transformação do mundo, implicando relações interpessoais;

. o processo educativo deve considerar as experiências de vida da clientela adolescente e adulta, evitando nesse processo o desenvolvimento de conteúdos já aprendidos na própria vida;

. o amplo sentido de aprendizagem está na aquisição, pelo participante, de experiências que influenciem sua ação, supondo a possibilidade de mudanças de comportamento;

. na ação educativa deve ser privilegiado o homem nas suas relações consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo;

. a educação é um processo cujo objetivo último é o homem total que, representando um todo, não pode ter sua experiência de vida vista de um modo fragmentado;

. o processo educativo deve representar um eco a todas as perspectivas de crescimento do homem; esse processo deve conter respostas aos anseios do indivíduo enquanto ser social, cultural, biológico, de modo a instrumentalizá-lo para uma autotransformação e transformação do mundo que o cerca.

A partir da visão de educação de adultos e da condição de adultos dos participantes envolvidos na ação educativa, foi-se desenhando o modo de desenvolvimento dos programas — a sua proposta metodológica, que tem sua razão de ser calcada nesses princípios.

— CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS DESENVOLVIDAS PELO MOBRAL

O MOBRAL desenvolve ações na área de alfabetização, cursos equivalentes às quatro primeiras séries do ensino do 1º grau, cursos de semiquificação profissional promovidos pela organização ou em articulação com entidades afins, ações de caráter cultural e ações voltadas para a difusão sistemática de conteúdos de saúde, higiene e alimentação.

• PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL — PAF

O objetivo central do Programa de Alfabetização Funcional — PAF,

criado pelo MOBREAL, e, como o próprio nome indica, a alfabetização funcional de adolescentes e adultos. Esta proposta deve ser viabilizada através do aproveitamento das experiências trazidas pela população envolvida, desenvolvendo conteúdos relacionados a situações de vida dos participantes.

Os objetivos do PAF, em relação à concepção da alfabetização funcional, são:

1. desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem;
2. desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos;
3. desenvolver-lhes o raciocínio, visando a facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;
4. formar neles hábitos e atitudes em relação ao trabalho;
5. desenvolver sua criatividade, a fim de melhorar suas condições de vida, pelo aproveitamento dos recursos disponíveis;
6. Levar os alunos a:
 - . conhecerem seus direitos e deveres, assim como as melhores formas de participação comunitária;
 - . se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e comunitária;
 - . se certificarem da responsabilidade de cada um na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições;
 - . participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

O método do PAF utiliza-se de cartazes e palavras geradoras que têm uso universal e que se apóiam nas necessidades básicas do homem no campo da educação, do trabalho, da saúde, da alimentação, do lazer, do vestuário, etc. O fato de as palavras guardarem relação com necessidades humanas básicas é um pressuposto do envolvimento e interesse dos participantes no Programa.

A aplicação do método implica um conjunto de passos, que compreendem: apresentação e exploração do cartaz gerador; estudo da palavra geradora apreendida do cartaz; decomposição silábica da palavra geradora; estudo das famílias silábicas; formação e estudo de palavras novas, e formação e estudo de frases e textos.

Para o desenvolvimento do Programa, existem publicações didáticas básicas, consideradas indispensáveis à consecução dos objetivos do Programa, e complementares, que servem de apoio e enriquecimento ao processo de alfabetização. São elas:

— publicações básicas:

. Roteiro de Orientações ao Alfabetizador — instrumento didático que orienta o professor na aplicação correta da metodologia preconizada pelo MOBRAF;

. Guia do Alfabetizador — instrumento didático que orienta o professor na utilização do material didático distribuído pelo MOBRAF;

. Cartazes — instrumento didático que estimula debates sobre a temática e significação das ilustrações, possibilitando a decodificação das palavras geradoras;

. Cartões — instrumento didático que complementa os cartazes e apresenta as palavras geradoras;

. Livro de Leitura — instrumento didático destinado a concretizar as etapas do método, permitindo a aquisição de automatismo e habilidades em leitura;

. Livro de Exercícios de Linguagem — instrumento didático que visa a permitir o desenvolvimento do Programa de Alfabetização Funcional na área da linguagem, através da fixação do conteúdo e do estímulo à participação ativa do aluno no processo (leitura e escrita);

. Livro de Exercícios de Matemática — instrumento didático que visa a permitir o desenvolvimento do Programa na área de Matemática, através da fixação do conteúdo e do estímulo à participação ativa do aluno no processo;

— publicações complementares:

. livros de leitura continuada: Quem Lê Vai Longe; Leia e Faça Você Mesmo;

. jornais.

A avaliação do PAF é vista como um processo global, contínuo e abrangente, realizada, ao longo do desenvolvimento da ação pelos agentes e participantes do Programa. Para facilitar este procedimento, uma série de indicadores foram elaborados, com expressão do que deve ser alcançado no processo de aprendizagem.

O aluno, para ser considerado alfabetizado, deve ser capaz de: identificar o conteúdo dos textos e frases que lê; escrever textos e frases com sentido completo; resolver situações-problemas, envolvendo as quatro operações matemáticas, medidas de comprimento, de capacidade, de massa, de valor, de tempo e cálculo de perímetro.

Situação atual do analfabetismo

Os dados do Censo realizado no Brasil, no ano de 1980, revelam, entre o contingente de população com 15 anos e mais, a incidência de 25,9% de analfabetos, ou seja, 19.352.933 brasileiros.

Dentro do período de 1970 a 1980, houve uma diminuição, no índice de analfabetismo, de 33,6% para 25,9%, sendo que o número absoluto de analfabetos aumentou de 18.145.000 para 19.353.000.

As regiões do Brasil que concentram os maiores índices de analfabetismo, entre a população com 15 anos e mais, são exatamente as mesmas que concentram estes maiores índices em relação à população na faixa etária de 10 a 14 anos:

- REGIÃO NORDESTE (46,5% de analfabetos entre a população com 15 anos e mais, e 44,4% de analfabetos entre a população na faixa etária de 10 a 14 anos);
- REGIÃO NORTE (30,1% de analfabetos entre a população com 15 anos e mais, e 31% de analfabetos entre a população na faixa etária de 10 a 14 anos);
- REGIÃO CENTRO-OESTE (25,4% de analfabetos entre a população com 15 anos e mais, e 20,2% de analfabetos entre a população na faixa etária de 10 a 14 anos).

O que se verifica no Brasil não se distancia do quadro mais geral da situação do analfabetismo no mundo. A curva ascendente da expansão demográfica não é acompanhada, proporcionalmente, pela capacidade de absorção dos sistemas de ensino, fazendo com que o número absoluto de analfabetos continue progressivamente crescendo. Registre-se, aqui, o fato de que o desencadeamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização foi paralelo à implantação de uma reforma no ensino de 1º e 2º grau, com vistas a combater o problema educacional através de duas frentes: a erradicação do analfabetismo entre adolescentes com mais de 15 anos e adultos, e a maior capacidade de absorção pelos sistemas oficiais de ensino da clientela até 14 anos. No

entanto, as razões da problemática educacional em países em desenvolvimento repousam em questões sociais mais amplas, cujo tratamento, a partir de medidas estritamente educacionais, representa apenas uma parcela de contribuição.

. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA — PEI

Como já foi dito, no primeiro ano de funcionamento do MOBRAF — 1970 —, um grande contingente de analfabetos foi atingido e, ainda nesse ano, foi constatado, de modo empírico, o interesse pela continuidade de estudo, por parte da clientela que concluíra o processo de alfabetização.

Tornou-se imperiosa, portanto, a criação de um programa que desse seqüência ao trabalho iniciado com a alfabetização.

E nesse contexto que surge o Programa de Educação Integrada — PEI, com o objetivo de proporcionar à clientela conhecimentos básicos, correspondentes ao núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino do 1º grau, e informações para o trabalho. Este núcleo comum, que foi fixado legalmente pela Resolução nº 8, de 01.12.1971, define os objetivos e a amplitude do currículo de ensino de 1º e 2º graus, colocando como matérias e conteúdos obrigatórios: COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (Língua Portuguesa), ESTUDOS SOCIAIS (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil) e CIÊNCIAS (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas).

A proposta do PEI foi a de adequar tais conteúdos à perspectiva dos alunos adolescentes e adultos, no sentido de ampliar conhecimentos adquiridos no PAF, levando em conta toda a experiência de vida destes alunos.

A metodologia do PEI prevê uma relação direta entre o processo de ensino-aprendizagem e as situações de vida dos participantes, o que se considera provável para uma assimilação maior de conteúdos em menos espaço de tempo.

O desenvolvimento da proposta metodológica do Programa se concretiza através do estudo de temas ligados, como no PAF, às necessidades humanas básicas no campo da educação, do trabalho, da produção, da alimentação, da saúde, etc. O estudo de cada tema se faz através da exploração e trabalho sobre cartazes e textos geradores, que remetem a conteúdos específicos das áreas de Comunicação e Expressão, Ciências, Estudos Sociais e Educação para o Trabalho.

Para o desenvolvimento do Programa, existe um conjunto didático básico, constituído de: Livro de Textos Geradores, Livro de Matemática, Livro de Integração Social e Ciências, Livro de Educação para o Trabalho, Livro do Professor e conjunto de cartazes.

A avaliação no Programa de Educação Integrada é feita a partir de objetivos intermediários e terminais do Programa, definidos por área de estudo, num trabalho conjunto do MOBRAL com o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura.

O PEI, na sua fase de implantação, foi desenvolvido pelo MOBRAL em convênio com as Comissões Municipais.

A partir de 1972, o MOBRAL colocou o Programa à disposição das secretarias de educação, principalmente em função do crescimento significativo da clientela do ensino supletivo e da necessidade, portanto, de racionalizar esforços e ampliar a abrangência do Programa, que passou a ser de responsabilidade das secretarias de educação em convênio com o MOBRAL.

Por esse convênio, as referidas secretarias cedem recursos humanos, materiais e financeiros para a execução do Programa, cabendo ao MOBRAL, o fornecimento de material didático e assistência técnica às equipes que desencadeiam a ação.

Para que o Programa de Educação Integrada pudesse ser considerado equivalente às quatro primeiras séries do 1º grau, foi necessário submetê-lo ao Conselho Federal de Educação, no sentido de pleitear sua validade. O Conselho, através do Parecer nº 44/73, reconheceu a mencionada equivalência, atribuindo às secretarias de educação responsabilidade pela expedição dos certificados de conclusão do curso. Um pouco mais tarde, o MOBRAL foi autorizado a expedir estes certificados, de validade nacional, isentos do referendo das secretarias de educação.

.. O Programa de Autodidatismo — PAD

O Programa de Educação Integrada tinha sua abrangência mais fortemente concentrada na zona urbana das áreas onde foi implantado. Tal fato deixava, de um certo modo, em descóberta áreas mais distantes, periféricas e rurais, onde, obviamente, existia uma clientela em potencial para ações voltadas à escolarização ou atualização de conhecimentos.

Em decorrência dessa situação, foi delineado o Programa de

Autodidatismo — PAD, destinado a pessoas interessadas na aquisição de conteúdos, dentro de uma proposta em que os participantes organizam sua própria aprendizagem, sem frequência obrigatória a classes, tempo predeterminado para a realização dos estudos, ou seqüência rígida no trabalho com os conteúdos.

O material didático desse Programa é constituído de 23 roteiros de atividades, pautados em temas relacionados às necessidades básicas humanas no campo da educação, saúde, higiene, trabalho, produção, alimentação, transporte, etc.

Para efeito de acompanhamento dos participantes, existe a figura de um monitor, que fica à disposição no Posto do MOBREAL, com a função de atender à clientela do Programa, no tocante ao esclarecimento de dúvidas quanto aos conteúdos propostos. O Programa é acompanhado, em nível de município e estado/território, pelo Subsistema de Supervisão Global (SUSUG).

A avaliação no PAD é realizada, em conjunto, por participantes e monitores do Programa, através de uma ficha, constante de cada um dos roteiros. Após o estudo de cada um deles, o participante se posiciona diante das questões, colocadas sobre o tema do roteiro, e discute seu posicionamento com o monitor do Programa.

. O Programa de Desenvolvimento Cultural

A dimensão cultural da ação educativa, junto a adolescentes e adultos, foi vista num duplo enfoque: no interior das propostas, enquanto aproveitamento do modo de ser, estar e agir no mundo, de cada um dos envolvidos no processo, e como um desdobramento dessas propostas em ações consonantes com princípios de democratização da cultura, dinamização da criatividade e intercâmbio cultural, valorização do homem e da cultura local e preservação da cultura.

A ação cultural, enquanto complemento às atividades pedagógicas, impunha-se de forma urgente, tendo em vista a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento dos indivíduos, de contribuir para atenuar a regressão ao analfabetismo, a reprovação e a deserção, e, ainda, de incentivar o espírito associativo e comunitário.

Como mecanismo de suporte às ações culturais, foi instituído, em nível de município, um local que funciona como centro catalisador e mediador dos Programas. Este local denomina-se:

Posto do MOBRAL e tem seu espaço destinado a exposições, conferências, debates, atividades de apresentação e divulgação dos diversos tipos de arte popular, centro de leitura, informação e coleta de dados relativos à cultura local.

Os Postos do MOBRAL estão presentes na maioria dos municípios brasileiros, e, naqueles municípios ainda não alcançados, faz-se uso de uma unidade operacional móvel, que contém todo o material necessário ao desenvolvimento das atividades culturais.

. O Programa de Profissionalização

Dentro da perspectiva de um trabalho globalizado junto a adolescentes e adultos, o MOBRAL, dois anos após o início de suas atividades, desencadeou ações na área de profissionalização, tendo em vista o atendimento às necessidades da clientela nessa área. Sabia-se que os alunos, ao procurarem o curso de alfabetização, pretendiam, com ele, alcançar meios para a ascensão sócio-econômica.

Inicialmente, as ações na área de profissionalização ocorreram através de convênios entre o MOBRAL Central e Programas Nacionais de Preparação de Mão-de-Obra, visando a atender, em larga escala, as aspirações da clientela. Posteriormente, o MOBRAL incorporou à sua estrutura organizacional ações sistemáticas na área profissionalizante, representadas por programas de testagem e orientação profissional, treinamento profissional e colocação de mão-de-obra.

Em termos gerais, os cursos se caracterizam pela rapidez na execução, pela vinculação com o mercado de trabalho, pela compatibilização com os horários e nível de escolaridade da clientela.

Numa linha de valorização da cultura local e retomando a prática milenar da troca de conhecimentos entre os grupos, foi lançado o Programa de Educação Comunitária para o Trabalho, através do qual são difundidos métodos e técnicas de trabalho, de ocupações simples e úteis, ligadas ao mercado de trabalho informal. Atuam, como monitores desse Programa, pessoas experientes das comunidades, sendo dispensada a formação técnica desses elementos.

A atuação do MOBRAL na área da saúde, como nas demais áreas, também reflete a preocupação de um trabalho global, junto à clientela e em todas as suas dimensões.

Dentro da política social do governo, a área da saúde é administrada pelo Ministério da Saúde, que tem como responsabilidade a prestação de serviços na área de atendimento médico, sanitário, odontológico, entre outros.

A dimensão da atuação do MOBRAL, enquanto órgão educativo, na questão de saúde, está muito localizada no âmbito comunitário, traduzida por um trabalho gradativo em termos da idéia de mudança de atitudes, hábitos e práticas negativas em relação à saúde.

A atuação do MOBRAL nessa área está atualmente formalizada pela Lei nº 7.051, de 02.12.1982, que inclui, entre as atribuições do Movimento, a difusão de rudimentos de educação sanitária, explicitando, no seu artigo 1º, a difusão sistemática de noções de saúde, higiene e alimentação.

As ações nessa área se desenvolvem numa linha de complementação dos programas do MOBRAL, partindo deles e estendendo seus benefícios à comunidade ou mediante ações desejadas por outras entidades, visando ao atendimento de necessidades expressas pela clientela.

São exemplos de Projetos Especiais:

— ações de saúde:

. PLANEJAMENTO FAMILIAR - trabalho conjunto entre o MOBRAL, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, o ministério e as secretarias de saúde, para o desenvolvimento de conteúdos voltados para a educação sexual, métodos anticoncepcionais, conteúdos materno-infantis, etc.;

. TRABALHO COM PARTEIRAS - trabalho conjunto entre o MOBRAL e as secretarias de saúde, para o desenvolvimento de atividades de apoio e orientação a esses grupos;

. CAMPANHA DE ALEITAMENTO MATERNO - trabalho conjunto entre o MOBRAL e o Ministério da Saúde, tendo em vista a implementação dessa campanha;

— ações integradas com outras entidades atuantes na esfera social:

. SUDENE (SUPERINTENDENCIA DE DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE) - trabalho interministerial (Ministério da Educação, do Interior, da Indústria e Comércio, do Trabalho) que atua junto à população de baixa renda das zonas canavieiras, visando ao apoio à produção,

ofertas de serviços, acesso à terra, entre outros;

. RONDON - trabalho conjunto entre o MOBRAL e o Projeto RONDON, que proporciona aos universitários oportunidade de aproximação entre aspectos teóricos de sua formação e a realidade social e ao MOBRAL, apoio indispensável à implementação de suas atividades;

— ações integradas com outros programas do MOBRAL:

. HORTAS COMUNITÁRIAS - trabalho que prevê, como conteúdo, noções de alimentação, nutrição, informações técnicas e distribuição de sementes;

. AGENTES POPULARES DE SAÚDE - proposta em andamento que prevê o envolvimento de balconistas de farmácia, raizeiros, etc.;

— ações de iniciativa das Coordenações do MOBRAL:

. PATAMARES - trabalho desencadeado na Coordenação do MOBRAL, no Estado do Rio de Janeiro, em conjunto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Leão XIII, Associação de Moradores, etc., e que representa um trabalho educativo junto à população nas áreas de favelas em processo de urbanização;

. FUCMT — Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso do Sul — trabalho conjunto entre a Coordenação do MOBRAL de Mato Grosso do Sul e a referida Faculdade, visando à participação de universitários junto aos programas do MOBRAL.

4. OS AGENTES DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS/ A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NESTA TAREFA

Vistas as principais características do MOBRAL, a partir do contexto em que surgiu o Movimento, de sua estrutura e funcionamento, da natureza das ações educativas que desenvolve, cabe agora abrir a discussão em torno dos agentes locais dessas ações e do papel fundamental que ocupam na sua viabilização.

A opção do MOBRAL pelo desencadeamento de uma ação educativa de caráter de massa pressupõe, desde sempre, a co-participação das comunidades e grupos nessa tarefa.

A linha de mobilização dessas comunidades e grupos é condicionada pelos próprios objetivos, estrutura, funcionamento e natureza das propostas educativas encaminhadas pelo MOBRAL.

Assim, a ação mobilizadora, no âmbito comunitário, tem como objetivos centrais a reflexão, com as comunidades, sobre a problemática educacional que vivenciam, sobre o papel do MOBREAL diante desse quadro, sobre a importância de incorporar a produção cultural local aos conteúdos, atividades e formas de desenvolvimento dos programas.

A linha de mobilização, em termos de agentes e participantes, coloca-se para além de um chamado à co-participação na tarefa de alfabetizar ou de frequentar cursos de alfabetização.

Tomando como ponto de partida o fato de que o analfabetismo integra um quadro maior de carências e que a marginalização de pessoas e grupos não se dá apenas pela falta de escolaridade, mobilizar pessoas para uma atuação diante desse quadro implica um chamado para a discussão da situação educacional, à luz de questões sociais mais amplas.

Dentro das expectativas do MOBREAL, a participação das comunidades deve ser, principalmente, consciente, deliberada e crítica, pela compreensão dos objetivos e estratégias de ação do Movimento, pela decisão de co-participação nessa proposta, criando estratégias próprias às realidades locais.

Este procedimento, na realidade, é um processo que deve se iniciar na fase de planejamento das ações, integrando toda a prática educativa em curso, exatamente para reciclá-la de um modo permanente e sistemático.

Dentro desse marco é que o recrutamento de agentes locais para o desenvolvimento de ações sempre foi visto pelo MOBREAL.

O critério predominante para a mobilização de alfabetizadores para o Programa de Alfabetização Funcional foi o de que estes elementos pertencessem à mesma comunidade dos participantes do Programa. Tal critério teve a ver com a própria proposta metodológica do PAF, em termos de tomar como ponto de partida, para o trabalho, o universo cultural dos indivíduos e grupos envolvidos. O pressuposto foi o de que agentes e clientela de um mesmo contexto sócio-econômico-cultural poderiam desenvolver um trabalho de alfabetização decisivamente mais adequado à realidade local, em função mesmo da conveniência com esta realidade, seus problemas concretos, suas contradições e possibilidades.

Critérios outros — como faixa etária, sexo, local de habitação, experiência anterior com magistério, nível de escolaridade — quando existiram, foram muito mais determinados pelas condições decorrentes das características sócio-econômicas das comunidades, do que por orientação do MOBREAL.

Pretende-se, com isso, destacar que a participação específica de jovens nas tarefas de alfabetização de adolescentes e adultos, no MOBRAL, não mereceu, até agora, um estudo especial, senão enquanto sua dimensão de agentes locais co-participantes de um mesmo contexto social que a clientela analfabeta.

No entanto, a título de uma aproximação com a temática desse trabalho, vale colocar algumas referências numéricas, e quando possível qualitativas, em relação à faixa etária dos agentes dos programas.

Quando do início de suas atividades, o MOBRAL contou com um quadro de recursos humanos predominantemente jovem. É o que revela a pesquisa sobre o perfil do alfabetizador, realizada em 1973. Dos 66.670 alfabetizadores considerados, mais da metade tinha idade que variava de 15 a 24 anos (54,9%). Num intervalo menor, alfabetizadores situados na faixa etária de 15 a 19 anos representavam 22,5% do total considerado de alfabetizadores.

Em termos desse mesmo indicador, em relação aos municípios brasileiros com menos de 5.000 habitantes, de 5.000 a 100.000 e de mais de 100.000 habitantes, a situação não se altera quanto à predominância de alfabetizadores na faixa etária de 15 a 24 anos.

O MOBRAL carece de estudos que sirvam para subsidiar posicionamentos mais consistentes diante de várias questões que, a partir desse quadro, poderiam ser formuladas, como, por exemplo: as razões para o predomínio de um contingente significativamente jovem atuando como alfabetizador; a invariabilidade dessa situação em municípios com diferentes totais de população na grande maioria dos estados e territórios brasileiros; a representatividade, para estes jovens, de um trabalho de tal natureza, e a representatividade, para a clientela, do fato de interagir com agentes do referido segmento etário.

A carência deste e de outros estudos está relacionada ao caráter massivo do programa, ao mesmo tempo que esse próprio caráter suscita grande interesse e necessidade de informações mais sistematizadas.

É óbvio que, à luz de uma visão mais geral da questão da participação de jovens nas tarefas de alfabetização e, somando-se a outros dados disponíveis, pode-se chegar a algumas inferências sobre as questões formuladas.

Supõe-se que a presença de jovens no quadro de alfabetizadores do MOBRAL tenha a ver, entre vários outros, com os seguintes fatores:

- . predomínio de jovens no próprio contingente populacional brasileiro, o que poderia explicar a permanência desse quadro em municípios com 5.000 ou mais de 100.000 habitantes;
- . possibilidade de conjugar as tarefas de alfabetização, na sua grande maioria desenvolvidas à noite, com outras atividades especificamente voltadas para o prosseguimento dos estudos;
- . possibilidade de obter alguns rendimentos, sob a forma de gratificação, para despesas próprias ou complemento às despesas familiares;
- . ocupação de possível espaço de tempo ocioso, em virtude de mais da metade das classes de alfabetização estarem situadas na zona rural dos municípios.

Alguns dos estudos e pesquisas, realizados ao longo do desenvolvimento das ações do MOBRAL, evidenciam a faixa etária dos agentes dos Programas.

Em duas das três pesquisas consultadas, a faixa etária predominante entre os alfabetizadores continuava sendo a compreendida entre 15 a 25 anos. Em uma das pesquisas específicas sobre o PAF via televisão, a idade dos monitores era de 40 anos e mais.

Em um estudo sobre o perfil do agente e participantes do Programa de Educação Comunitária para o Trabalho, dados revelam que os agentes tinham, predominantemente, idade até 30 anos. No entanto, esta informação não vem discriminada por intervalos menores de faixa etária, para que seja possível verificar a presença de jovens especificamente.

Pode-se depreender dessas consultas, além do fato dos dados serem muito escassos para a finalidade desse estudo, que parece predominar um quadro de agentes locais jovens à frente das ações educativas encaminhadas pelo MOBRAL.

Essa inferência também encontra respaldo nas impressões das equipes das Coordenações do MOBRAL que atuam, de forma mais direta, com a realidade do trabalho de campo.

Quanto ao desempenho dos jovens como agentes, ainda segundo o depoimento de algumas Coordenações, pode-se falar de um

bom nível de motivação e engajamento no trabalho, da maior disponibilidade para participar em treinamentos e reciclagens, e, ainda, de uma atuação mais dinâmica, devido à participação em outros grupos e associações.

No que se refere à receptividade da clientela analfabeta a uma monitoria predominantemente jovem, o que se pode colocar em discussão é a relação entre essa receptividade e o nível de representações dessa clientela, de idéias como educação, estudo, escola, professor.

É possível supor que, para aqueles grupos de participantes cujas representações são de escola como o único lugar que se aprende e professor como aquele que tem muito estudo e que pode ensinar, a valorização não são dos jovens como agentes, mas também da própria proposta metodológica da alfabetização não seja muito alta em função do próprio nível de expectativa da clientela.

No entanto, os fatores culturais que determinaram as representações do mundo social e das interações nesse mundo, são muito variados, sendo, portanto, irrecusável qualquer assertiva sobre essa questão, sem estar respaldada por uma vasta gama de estudos.

— CONCLUSÕES

O MOBRAL conta, para o desenvolvimento das ações educativas, com um contingente de pessoas, representado por 35.000 brasileiros, que prestam serviço, praticamente em bases voluntárias, em todo o país.

São pessoas mobilizadas nas próprias comunidades da clientela dos programas educativos, e que, por isso, compartilham do mesmo quadro sócio-econômico e cultural, ainda que com variações sobre o maior ou menor acesso aos bens e serviços sociais.

E o universo cultural comum a agentes e participantes das ações educativas continuará sendo o maior referencial da prática educativa do MOBRAL, uma vez que este referencial antecede e permeia quaisquer outras variáveis que possam caracterizar o perfil dos agentes locais e a interação destes agentes com os participantes dos programas.

Privilegiar faixa etária, sexo, nível de escolaridade, formação específica para o magistério, em detrimento da conveniência em um mesmo espaço cultural, contrariaria a própria natureza da proposta educativa desencadeada, já que esta prática deve se construir a partir da interação entre a experiência de vida pessoal e social de todos os que vivenciam um mesmo processo educativo.

Certo é que os jovens continuarão a compor o quadro de agentes locais, e que as lacunas, sentidas, hoje, com relação ao seu desempenho como agentes locais, deverão ser sanadas com futuros estudos neste sentido.

Alem disso, as ações poderão ser encaminhadas pelo MOBRAL, no sentido de uma aproximação maior com movimentos de jovens já organizados, para trabalhos articulados, havendo até espaço para estimular e promover estas organizações.

O que se quer enfatizar, em termos conclusivos, é que o analfabetismo no Brasil ainda permanece, e que, para atuar diante desse quadro, a contribuição dos jovens é de importância fundamental, tanto quanto o é a de toda a população, independente de uma faixa etária determinada.

— BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Sêrgio Marinho - "Estudo sobre as Tabulações Avançadas do Censo Demográfico de 1980".
- MOBRAL, Assessoria de Organização e Métodos - "Pesquisa do Perfil do Alfabetizador e Inventário sobre o Local de Funcionamento das Classes de Alfabetização", 1973.
- MACHADO, Elisa M.N. - "MOBRAL, Estratégias Nacionais de Pós-Alfabetização", 1982.
- O CORREIO DA UNESCO, Ano 8, nº 8, p.134 ago.1980:
"Alfabetização, Caminho para a Liberdade".

— ANEXOS

1. TABELAS RELATIVAS AO CENSO DEMOGRÁFICO DE 1980 — ALFABETIZAÇÃO - 15 ANOS E MAIS E 10 A 14 ANOS.
2. TABELAS RELATIVAS À PESQUISA SOBRE O PERFIL DO ALFABETIZADOR, EM NÍVEL NACIONAL E POR MUNICÍPIO (COM 5.000, ATÉ 100.000 E COM MAIS DE 100.000 HABITANTES).
3. TABELAS RELATIVAS À VARIÁVEL FAIXA ETÁRIA DOS AGENTES, EXTRAÍDAS DE PESQUISAS SOBRE OS PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MOBRAF.

BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA -- MEC
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO -- MOBRAF
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL -- DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO, MÉTODOS E PESQUISA -- DIAMP



Documento apresentado no "Taller Regional sobre Problemática de la Motivación, La Retención y la Optimización del Aprendizaje en Programas de Alfabetización", patrocinado pelo CREFAL - UNESCO/OREALC.

Pátzcuaro, Michoacán, México
23 a 27 de abril de 1984

Helena Severiano Ponce Maranhão

I - O MOBRAL e o Programa de Alfabetização Funcional - BRASIL (*)

MOBRAL: estrutura

O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tendo como finalidades a Alfabetização e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. Nos primeiros anos de funcionamento caracterizou-se como órgão repassador de recursos financeiros às instituições que desenvolviam programas de Alfabetização de Adultos. A partir de setembro de 1970, foi transformado em organismo executor do programa de alfabetização.

A prioridade dada pelo MOBRAL ao Programa de Alfabetização Funcional não significou, porém, exclusividade. Assim, em 1972, surgia o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau, visando favorecer a educação continuada de adolescentes e adultos. (CORREA, 1978).

Foram criados, a partir desta visão, os Programas Cultural e de Profissionalização, em 1973, o Programa Diversificado de Ação Comunitária, em 1974, os Programas de Educação Comunitária para a Saúde e Autodidatismo, em 1975, e Tecnologia da Escassez, em 1977.

4119.0000
No ano de 1981, o Ministério da Educação e Cultura/MEC, em suas diretrizes, estabeleceu como prioridade a Educação Básica - centrada no ensino de 1º grau e no atendimento educacional ao pré-escolar - e o desenvolvimento cultural. Em relação às finalidades da Organização, adicionou-se, a partir daí, como atribuição também do MOBRAL, a Educação Pré-Escolar.

(*) Baseamo-nos no relato e informações apresentados por Almeida, T.W. et al. "Articulação entre a Educação Escolar e Extra-Escolar: o caso MOBRAL" (versão preliminar), DETED/DIAMP, MOBRAL, julho de 1983.

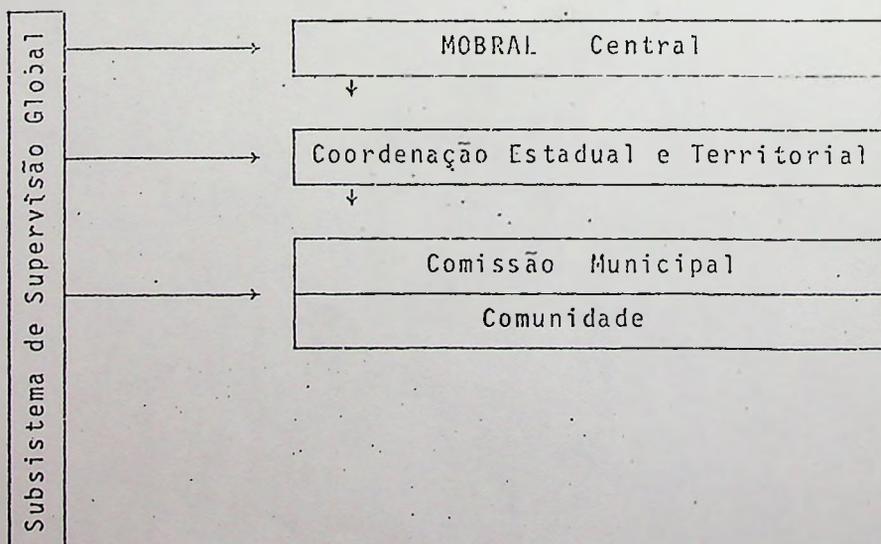
Os programas e atividades do MOBRAL estão presentes em 4.100 municípios — quase a totalidade do país — através de uma estrutura descentralizada, existente em três níveis administrativos: Federal (MOBRAL Central), Estadual ou Territorial (Coordenação Estadual e Territorial - COORD) e Municipal (Comissão Municipal - COMUN).

Em nível central, se exerce a função coordenadora do processo de planejamento global, segundo diretrizes da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus - SEPS/MEC, realizando assistência técnica, acompanhamento e avaliação dos programas.

Em nível intermediário — Coordenações — se coordenam os programas do MOBRAL nos Estados e Territórios.

Em nível de município, se realizam as ações por meio das Comissões Municipais (COMUN), sob a supervisão do MOBRAL Central, Estadual/Territorial (COORD) e do Subsistema de Supervisão Global (SUSUG), cabendo ao MOBRAL Central a liberação de verbas para a gratificação dos agentes executores dos programas. O Subsistema de Supervisão Global foi implantado em 1973, visando agilizar o fluxo de informações, tendo em vista a realimentação dos programas.

A estrutura básica da Organização pode ser visualizada no gráfico a seguir:



Estão definidas como "funções permanentes da Instituição": alfabetização funcional, a educação continuada de adolescentes e adultos e a difusão sistemática de ações de saúde, higiene e alimentação⁽¹⁾.

No que se refere à implantação dos programas e atividades do MOBREAL, sua execução se desenvolve a partir da assinatura de convênios com entidades (órgãos de administração pública ou privada).

Programa de Alfabetização Funcional - PAF

Criado, em 1970, para responder a uma das finalidades do MOBREAL, estabelecida em lei, alfabetizar adolescentes e adultos, o programa de alfabetização do MOBREAL propõe-se a ser funcional, porque tem como intenção não apenas ensinar conteúdos ligados à técnica de ler, escrever e calcular, mas incluir conteúdos da própria vida do alfabetizando, voltados para a área da profissão, trabalho, saúde, alimentação, participação na comunidade, condições gerais da sua vida e da comunidade⁽²⁾.

Até 1982, o Programa tinha a duração de cinco meses com duas horas diárias. Em 1983, foram introduzidas algumas modificações, determinando carga horária de 400 horas, distribuídas entre 8 e 10 meses. Para 1984, a carga poderá variar entre 300 e 400 horas, distribuídas entre 6 e 10 meses de duração.

O PAF propõe-se a desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e cálculo; desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento dos alunos; desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de problemas dos alunos e da comunidade em que ele está inserido; formar hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho; desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida aproveitando os recursos disponíveis. Pretende também levar aos alunos a: conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade; a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua

comunidade e na conservação dos bens e instituições; e a participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

Este Programa se desenvolve em postos de alfabetização que, em sua maioria, funcionam em salas de aula do sistema regular de ensino público e privado. O alfabetizador é recrutado junto à comunidade onde o programa se insere e treinado para utilização do método adotado pelo MOBRAL.

O método⁽³⁾ utilizado pretende se fundamentar no aproveitamento das experiências significativas da clientela. Usa palavras geradoras, tendo como referência as necessidades básicas do homem, relacionadas aos temas de sobrevivência, segurança, necessidades sociais e auto-realização.

O conjunto de material didático básico é constituído de livros para o aluno (livro de leitura, livro de exercícios de linguagem e livro de matemática), do livro do alfabetizador, de um conjunto de cartazes geradores e do roteiro de orientação ao alfabetizador^(*).

A avaliação do aluno ocorre ao longo do processo e é realizada pelo alfabetizador, orientado pelo MOBRAL, tendo ele autonomia para aprovar ou não o aluno.

O acompanhamento e controle do Programa é de responsabilidade dos supervisores, contando com a participação das Comissões Municipais.

Perfil do Alfabetizador e do Aluno do PAF

Tendo como referência algumas pesquisas realizados pelo MOBRAL, será traçado um breve perfil dos alfabetizadores e alunos do Programa.

(*) As orientações mais recentes abrem espaço para utilização de outros métodos e para elaboração de material didático regional e local.

Segundo as pesquisas de "Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional" realizadas nas Regiões Nordeste (Castro e Almeida, 1976) e Sudeste (Almeida, 1978), os alfabetizadores do MOBRRAL são, em sua grande maioria, do sexo feminino, o que se aproxima da situação encontrada nas séries iniciais do ensino de 1º grau, conforme indicam vários estudos realizados nesta área, no Brasil. São relativamente jovens, atingindo uma média aritmética inferior a 30 anos de idade. O nível de escolaridade é, de um modo geral, muito baixo, sobretudo na Região Nordeste do país onde 65,7% não ultrapassaram a 4a. série do 1º grau. Embora no Sudeste o nível de escolaridade seja superior, tem-se, ainda, 22,9% dos alfabetizadores que não atingem além da 4a. série do 1º grau, e 26,6% têm escolaridade incompleta entre a 5a. e 8a. séries. Para a grande maioria dos alfabetizadores, em ambas as Regiões, o trabalho do MOBRRAL representou a primeira experiência na área de educação de adultos. Tanto no Nordeste como no Sudeste, a média de treinamentos recebidos do MOBRRAL é inferior a 4, a maioria deles com duração de 10 horas.

Em relação ao perfil do aluno, tomando como base um estudo realizado em nível nacional, junto à população que frequentou o Programa, em 1975 e 1976, resumidamente observa-se as seguintes características: pertencem às camadas sociais de baixa renda; em relação ao sexo, nas zonas urbanas, a maioria é constituída de mulheres, enquanto que na zona rural verificou-se o contrário; é uma população basicamente jovem, situando-se majoritariamente na faixa de 15 a 25 anos; entre os que trabalham, a renda mensal média aproxima-se de um salário mínimo.

II - Considerações em torno da Problemática da Motivação, Retenção e Otimização da Aprendizagem em Programas de Alfabetização de Adultos

- 1 -

Qualquer reflexão em torno da problemática da motivação, retenção e otimização da aprendizagem deve tratar de analisar conjuntamente

a interação entre diversos fatores de natureza sócio-econômica, cultural e psicológica. A compreensão destes fatores não se realiza isoladamente, na medida em que eles mantêm entre si uma relação de determinação recíproca. Portanto, buscaremos desenvolver a análise a partir de certos condicionantes sócio-culturais que tendem a influir, direta ou indiretamente, na aprendizagem tanto no que concerne às motivações e disposições passíveis de interpretação sociológica quanto no que diz respeito a certos fatores psicológicos também concernentes à retenção e à otimização da aprendizagem.

Assim, para uma análise dos fatores relativos à motivação, retenção e otimização parece interessante, inicialmente, considerar algumas questões que envolvem a noção de alfabetização e de indivíduo alfabetizado. Possivelmente, do ponto de vista do atingimento dos objetivos propostos por um determinado programa, podemos relacionar, parcialmente, o êxito ou o fracasso de certas estratégias educativas ao modo como a alfabetização é pensada pelos atores sociais envolvidos no processo.

Poderíamos supor, tendo como referência estudos e pesquisas sobre o desempenho dos adultos engajados no Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL, que a questão da motivação e retenção da aprendizagem parece manter significativa relação com as representações dos sujeitos envolvidos acerca do "estado de alfabetizado" e com suas aspirações e expectativas.

Pretendemos, para tanto, recuperar o conceito de alfabetização e a noção de alfabetizado em períodos da trajetória do Programa de Alfabetização do MOBREAL. Este caminho poderá contribuir para análise a ser desenvolvida, na medida em que busca resgatar certas representações socialmente produzidas: presentes tanto nas definições técnicas ou institucionais quanto nas representações produzidas pelos estratos sociais atingidos por esta proposta educativa.

A referência a estas definições técnicas acerca da noção de alfabetização e de alfabetizado tem como intenção esboçar um plano

de referência que permita problematizá-las, considerando o contexto sócio-cultural no qual são produzidas e utilizadas. A utilização do termo "definições técnicas" não exclui, evidentemente, que elas sejam também construídas socialmente, refletindo, provavelmente, valores socialmente dominantes que delimitam o "estado de alfabetizado", na medida em que sua referência e suporte são os requisitos que definem o universo dos letrados.

Propõe-se, como subjacente às considerações aqui desenvolvidas, que a discussão dos fatores referentes à motivação para aprendizagem passe também por uma re-análise das representações institucionais acerca dos propósitos da alfabetização e do "estado de alfabetizado" à luz das representações dos grupos envolvidos direta ou indiretamente no processo.

Portanto, um dos aspectos relevantes, relacionados aos mecanismos de motivação e de retenção, refere-se a uma tentativa de averiguar em que medida as representações técnicas, em torno das finalidades da alfabetização mantêm maior ou menor proximidade com as representações e expectativas dos grupos atingidos por este tipo de ação. Ou seja, em que medida tendem a manter correspondência com as categorias e valores subjacentes às representações dos alfabetizadores e participantes^(*) em torno dos propósitos e finalidades, possivelmente expressados por meio de suas expectativas e aspirações frente à alfabetização.

- 2 -

De modo geral, nos anos iniciais de atuação do MOBREAL, a alfabetização funcional tinha 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" (Koff et al., citado em Pereira, 1979, p. 7).

(*) Os alfabetizadores e alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL não apresentam, em geral, diferenças sociais e econômicas muito significativas. Podemos dizer que estão situados nas camadas sociais de baixa renda.

Durante a década de 70, a funcionalidade proposta tendeu a privilegiar a transmissão de conteúdos referentes à vida cultural e comunitária, à profissionalização, à saúde, sendo então expressada nos diversos Programas desenvolvidos: Pedagógico, Cultural, Profissional, Educação Comunitária para a Saúde, Diversificado de Ação Comunitária.

Assim, a implantação de outros programas de educação de adultos considerava que "os inúmeros problemas já levantados quanto à motivação, ecologia adversa, locais onde as necessidades básicas de sobrevivência não foram atendidas, têm levado o MOBRAL a trabalhar dentro do processo de Alfabetização Funcional com outros programas de interesse comunitário, que envolvam os mais resistentes, reforcem os que estão em sala de aula, evitando evasão e infreqüência e para seus ex-alunos, evitando o possível problema da regressão"⁽⁴⁾.

A preocupação com uma proposta mais extensa de educação de adultos já se expressava em 1975, quando a funcionalidade foi definida como princípio metodológico. Assim, "alfabetizar funcionalmente é passar por todos os programas do MOBRAL. A ação pedagógica/cultural/profissional assume unidade. Alfabetizado é, então, o que consegue criar, comunicar, participar, transformar e realizar"⁽⁵⁾.

Até 1976, o MOBRAL orientava os alfabetizadores no sentido de considerar alfabetizado "aquele que lesse e escrevesse o seu próprio nome, endereço e o de toda a sua família; lesse e escrevesse ordens escritas; fosse capaz de escrever pequenos bilhetes, passar telegramas e recibos, bem como redigir requerimentos se fosse orientado para isso; interpretasse o que ouvisse e lesse pequenos trechos, jornais, revistas e cartas" (Koff et al., citado em Pereira, 1979, p. 8). A partir de 1977, foi estabelecido como alfabetizado aquele que "escrevesse textos e frases com sentido completo, identificasse os conteúdos dos textos e das frases que lesse" (Koff et al., citado em Pereira, 1979, p. 8). Esta última definição das habilidades necessárias parece mais geral, não discriminando em detalhe, como a primeira, as capacidades que o aluno deveria atingir para ser considerado alfabetizado.

Ao resgatarmos estas definições começamos a encaminhar uma reflexão em torno das representações que definem as habilidades do alfabetizado, tanto do ponto de vista institucional quanto dos alfabetizadores e participantes do programa, e de suas possíveis repercussões sobre a problemática da motivação e retenção de aprendizagem em programas de alfabetização de adultos.

Não devemos deixar de assinalar que as orientações emanadas a partir das definições acima mencionadas são, evidentemente, interpretadas pelo alfabetizador a partir de sua representação sobre as capacidades e habilidades que definem o indivíduo alfabetizado.

Algumas pesquisas levantam esta possibilidade, entre elas o estudo realizado por Pereira⁽³⁾ que identifica os critérios utilizados pelos alfabetizadores para avaliar o desempenho do aluno e conclui que estes critérios são diversificados e não correspondem sempre aos parâmetros determinados pelo MOBREAL. Os critérios adotados vão desde saber "escrever o nome" até saber ler, escrever e fazer quatro operações.

Portanto, para uma compreensão dos fatores que interagem na problemática da motivação e da retenção da aprendizagem parece interessante, antes de propor qualquer estratégia otimizada, buscar conhecer os valores e critérios que informam as representações do alfabetizador acerca das habilidades que definem o aluno alfabetizado. Este conhecimento prévio permite propor conteúdos de capacitação que busquem adequar os critérios de avaliação dos alfabetizadores aos propósitos e finalidades da alfabetização, contidos nas orientações institucionais.

Tendo como referência o perfil sócio-econômico dos alfabetizadores e alunos do Programa de Alfabetização Funcional, situados, em geral, entre os estratos de baixa renda, com oportunidades de mercado aproximadas, no que se refere à renda, trabalho, acesso e disponibilidade de bens, parece interessante averiguar em que medida os critérios utilizados pelo alfabetizador em relação às habilidades que definem o indivíduo alfabetizado mantêm correspondência ou não com as motivações e expectativas dos alunos diante da alfabetização.

O conhecimento destes aspectos permite redimensionar as causas e explicações atribuídas à evasão de alunos durante a alfabetização, como também reorientar a atuação do alfabetizador tanto em relação aos seus critérios de avaliação quanto na busca de informar os alfabetizandos das habilidades socialmente reconhecidas que definem o "estado de alfabetizado".

Estes aspectos até aqui mencionados serão, adiante, clarificados a partir da descrição de resultados de diferentes pesquisas, com enfoques metodológicos diversos, indicando que certas representações em torno da alfabetização parecem ter conseqüências no desempenho e motivação para aprendizagem, em particular, parecendo influir com certa intensidade na motivação para o aprendizado da escrita⁽⁶⁾.

O fato de resgatarmos algumas definições institucionais na busca de problematizá-las frente às representações dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de alfabetização tem apenas a intenção de explicitar que os requisitos que definem o "estado de alfabetizado" expressam exigências sociais diferenciadas.

As diferentes definições acerca da alfabetização, desde a visão tradicionalista até a funcional, parecem manter relação com os contextos sociais para os quais foram pensadas e propostas. Assim, as diferenças nos requisitos que definem a constituição do alfabetizado expressam apenas o conteúdo social e cultural desta noção e indicam, por isso mesmo, que embora tal noção assuma alguma universalidade em termos de requisitos mínimos nas sociedades modernas, propõe também certas especificidades em nível de sociedades e no interior delas em nível das diversas classes ou camadas sociais que as constituem.

Considerando as diferenças de estrutura social, do sistema de educação e as condições de vida urbana e rural, as definições de alfabetização funcional variam de uma sociedade para outra. O termo alfabetização é compreendido como um construto (PECK e KLING, 1977), na medida em que assume significado a partir de um contexto sócio-cultural específico⁽⁷⁾.

Podemos, no entanto, tentar clarificar as considerações aqui propostas, a partir da referência a alguns resultados e conclusões sugeridas por estudos e pesquisas, desenvolvidos pelo MOBREAL, que tratam, direta ou indiretamente, da relação entre motivação e aprendizagem.

Amorim⁽⁸⁾ buscou desenvolver um estudo^(*) em torno dos mecanismos que envolvem as necessidades e motivações do adulto analfabeto em relação à alfabetização, na medida em que se constatava uma tendência ao desinteresse deste adulto em participar do Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL. Propunha, que "condições difíceis de atendimento e desinteresse da clientela são certamente dimensões de um mesmo problema, mas seria simplista considerar que a relação entre estes fatores poderia ser reduzida à idéia de que as dificuldades de atendimento se associam necessariamente ao desinteresse dos alunos" (Amorim, 1978, p. 1).

Portanto, muitos fatores interferem na relação entre motivação e alfabetização, no entanto, não se deve negligenciar o fato de que a necessidade e a motivação tendem a provocar o interesse a despeito das condições adversas e, em certo sentido, a intensidade da necessidade e da motivação pode ser medida pela capacidade de superar tais condições (Amorim, 1978).

Constatou-se que o adulto analfabeto apresenta, em geral, um baixo índice de motivação para alfabetização, pois apenas 5,36% dos indivíduos pesquisados pareciam possuir intensa motivação.

Observou-se ainda que "o adulto analfabeto pesquisado apresentou uma tendência a acreditar mais no trabalho do que no "estudo" como meio para satisfazer suas necessidades mais comuns e inequivocamente fundamentais. Essa constatação sugere a existência de uma certa restrição na crença da eficácia do "estudo" como fator de alcance

(*) Este estudo foi realizado entre alunos matriculados nas classes de alfabetização localizadas no Estado de Minas Gerais.

de metas existenciais básicas, vale dizer mais diretamente, a satisfação das prementes necessidades de sobrevivência e segurança" (Amorim, 1978, p.23).

Considerando a tendência acima apontada, parece possível supor que estes adultos, por meio de sua experiência de vida, quando comparam a eficácia da relação acesso à alfabetização e oportunidades ocupacionais chegam a uma conclusão pelo menos aproximada à de certas interpretações⁽⁹⁾ que tratam de avaliar os efeitos da educação sobre as mudanças ocupacionais. Parece que a crença na capacidade da educação e, especialmente, da alfabetização, de proporcionar mobilidade social, via incremento da renda e mudança ocupacional, tende a mostrar-se empiricamente pouco significativa.

Outro aspecto levantado pelo estudo de Amorim (1978) indica que os adultos analfabetos frequentes nos cursos de alfabetização do MOBRAL nem sempre parecem convencidos "dos possíveis benefícios advindos da alfabetização na medida, sobretudo, em que não procuram espontaneamente os postos de alfabetização, e sim são mobilizados pelo sistema MOBRAL para frequentar o Programa de Alfabetização" (Amorim, citado em Almeida et al., 1981, p. 62).

Recorrendo também à análise elaborada por Almeida et al. (1981) que buscava discutir o problema da dificuldade na aquisição de habilidades em escrita por parte do aluno do MOBRAL, podemos problematizar a relação entre motivação para alfabetização e as representações sociais referentes à noção de alfabetizado. Os resultados deste estudo indicavam que o desempenho na aprendizagem da escrita revelava-se aquém do esperado pelo MOBRAL. Este estudo deu origem ao desenvolvimento de uma outra pesquisa visando avaliar as habilidades psicomotoras e cognitivas na escrita dos alunos do MOBRAL⁽¹⁰⁾.

Buscava-se, por meio de diversos estudos, conhecer e analisar o produto final do Programa de Alfabetização na área cognitiva, com o fim de subsidiar o MOBRAL na avaliação de seu Programa de Alfabetização. Por outro lado, pretendia-se obter elementos de reflexão para aprimorar os critérios de aprovação estabelecidos pela Organização, tanto no que se refere aos critérios a serem utilizados

pelo alfabetizador em sala de aula, como quanto aos critérios a serem utilizados para a avaliação das habilidades cognitivas da leitura, escrita e cálculo das modalidades de alfabetização sem monitoria direta: Campanha Leitor faz Leitor, Alfabetização pela TV e/ou Rádio com recepção controlada e/ou isolada (Almeida et al., 1981).

Desenvolveram-se novas baterias de testes e os critérios de correção das mesmas foram repensados. Tais critérios foram discutidos e reformulados, sobretudo os referentes à escrita, que se tornaram menos rígidos (em termos da aquisição da norma culta da língua portuguesa) e mais reais, tendo em vista a duração do curso de alfabetização e a qualificação do alfabetizador, como também variáveis lingüísticas, geográficas e sociais. No entanto, cabe ressaltar que a utilização dos testes e a reformulação dos critérios restringiam-se apenas aos fins da referida pesquisa, não interferindo, portanto, nos critérios de avaliação empregados pelo alfabetizador nas salas de aula do Programa de Alfabetização.

Estas reformulações, porém, estavam inspiradas na preocupação em conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos do Programa. Por outro lado, podemos supor que um conhecimento aprofundado sobre estas necessidades de aprendizagem permite pensar estratégias que possam intensificar a motivação para alfabetização.

Devemos também registrar que, em termos de motivação, a principal razão que leva os alunos à busca do curso de alfabetização é, segundo o discurso dos alfabetizandos, a vontade/necessidade sobretudo de aprender a ler e assinar o nome. Portanto, a busca da escrita é pouco freqüente na fala do aluno do MOBREAL, dado este que seguramente tem um peso significativo na aprendizagem e domínio do código escrito⁽⁶⁾ e denota uma representação, pelo menos, particular em torno dos atributos e habilidades que definem o indivíduo alfabetizado.

Baseando-nos ainda em Almeida: "Cabe também destacar depoimentos desta mesma natureza registrados em relatórios de estudo junto a alunos do MOBREAL, tanto na zona rural quanto na periferia urbana, realizados pelo Setor de Pesquisa do MOBREAL, que não devem ser

ignorados quando se busca definir o que seja um indivíduo alfabetizado em termos de habilidades cognitivas, sobretudo no que se refere à leitura e escrita. Vale a pena apresentar alguns depoimentos dos alunos, quando relatavam suas expectativas em relação à instrução/educação evidenciando principalmente um interesse em relação à aprendizagem da leitura e à assinatura (aprender a escrever o nome)" (Almeida et al., 1981, p.16).

Segundo estas pesquisas, uma⁽¹¹⁾ realizada com informantes dos municípios de Cândido Godói no Estado do Rio Grande do Sul e em Coité no Estado da Bahia — municípios com características rurais; e as demais realizadas entre alunos do MOBREAL residentes na periferia urbana do município do Rio de Janeiro⁽¹²⁾ e entre alunos residentes no município de Friburgo⁽¹³⁾, Estado do Rio de Janeiro, podemos depreender os seguintes depoimentos:

"... Pergunta: Mas quais são suas necessidades?

Resposta: Escrever o nome e saber ler e conhecer a leitura um pouquinho..."

"... quem não sabe ler não sabe onde está, porque hoje em dia, por exemplo, todo lugar que nós vamos tem um significado, tem um nome tá entendendo, então pra uma pessoa que não sabe ler vai assim de cabeça..."

"Eu quero assinã meu documento sabe?

... você sabe q'eu acho importante porque senão ês vão tirã meu documento como analfabeta, nê? E eu num quero sabe?"

"Às vezes a gente quer assinar uma coisa e não pode. Aí toca o maior dedão lá, nê. Maior vergonha! O que eu desejo é aprender a ler... pra não passar tanta vergonha na vida. E... pra não passar tanta vergonha, nê... Eu fico até sem jeito de ir lá tirar, nê, porque tem hora que... Mas tem que fazer mesmo, nê... Eles põe lá analfabeta e é a maior vergonha nê..."

Podemos notar nestes e em outros depoimentos, que a busca do aprendizado da assinatura do nome e o aprendizado de leitura é uma constante na fala dos atores pesquisados e é curioso ressaltar que não se faz menção direta no sentido da aprendizagem da escrita.

Percebemos bem que estas aspirações frente à alfabetização têm conseqüências relevantes sobre a motivação e retenção da aprendizagem. Mais adiante, buscaremos levantar algumas questões que indicam uma possível relação entre as representações e expectativas perante a alfabetização e a motivação para permanência nas classes de alfabetização e para aprendizagem de habilidades significativas para constituição social do alfabetizado.

Porém, retornando às razões apresentadas pelos sujeitos investigados por estas pesquisas em relação à sua inserção no Programa de Alfabetização do MOBREAL, devemos salientar alguns aspectos.

No caso brasileiro, o único documento ao qual o analfabeto não pode ter acesso é o título de eleitor. Nos demais, a assinatura pode ser substituída pela impressão digital. No entanto, tal recurso assume um significado estigmatizador, representando para o analfabeto o reconhecimento público de sua situação.

Por outro lado, no meio rural, a capacidade de ler nomes de ruas, praças, letreiros de ônibus, jornais, e o acesso à assinatura do nome são representados como condições mínimas necessárias para migrar da zona rural para urbana. Nesta estratégia de migração, a capacidade de ter a assinatura do nome em determinados documentos, por exemplo, a carteira de trabalho, agrega-se, em nível das representações, à facilidade de circular no espaço urbano e de inserção no mercado de trabalho. Podemos supor que o estigma de analfabeto é superado ou pelo menos não imediatamente reconhecível, do ponto de vista destes sujeitos investigados. Numa sociedade onde o analfabeto não tem acesso a certos direitos políticos básicos da ordem liberal-democrática, a capacidade de assinar o nome parece representar, de algum modo, sua constituição enquanto sujeito social.

Devemos também considerar que o alfabetizador está informado das motivações dominantes nos alunos frente à alfabetização: "aprender a assinar" e "ler alguma coisa"; portanto ele provavelmente avalia a "funcionalidade" que estes meios representam para produção - reprodução das unidades familiares. Assim, parece que na representação do alfabetizador e do aluno algo de positivo e significativo foi alcançado⁽¹¹⁾.

Outro aspecto importante, que já tivemos oportunidade de mencionar, é a proximidade sócio-econômica entre alfabetizadores e alunos do MOBREAL, expressando-se, talvez, culturalmente nas representações, necessidades e interesses de ambos os grupos.

O que podemos inferir destas pesquisas é que a clientela do MOBREAL busca de fato o aprendizado da leitura e assinatura do nome. Na medida em que tais aspirações relacionam-se à motivação do aluno, detectamos, então, aspectos significativos para uma das explicações para o fraco desempenho do alfabetizando nas habilidades da escrita (Almeida et al., 1981).

- 4 -

No entanto, tais aspectos também devem considerar certos pré-requisitos perceptuais e intelectivos necessários no aprendiz para que o processo de alfabetização possa ser desencadeado. Ou seja, ao mesmo tempo que consideramos certas motivações sustentadas em determinados condicionantes sócio-culturais, não devemos relegar aspectos relativos a uma preparação e prontidão frente a certas habilidades que se relacionam e facilitam a retenção da aprendizagem.

Os pré-requisitos perceptuais e intelectivos necessários ao desenvolvimento da alfabetização referem-se a certas capacidades, tais como: "capacidade de fazer discriminações visuais necessárias à percepção dos traçados das letras que por vezes são sutis; capacidade para realizar percepções auditivas que permitam discriminar sons separados apenas por traços distintivos; capacidade de dar-se conta de que a fala pode ser segmentada em unidades

portadoras de significado, dentre essas cabe destacar duas como relevantes na escrita — as palavras que devem ser representadas entre espaços e os períodos que devem iniciar com letra maiúscula e terminados por ponto" (Lemle, citado em Almeida et al., 1981, p.17).

Tendo como referência o estudo de Pereira et al. (1984), que buscava investigar a relação das deficiências nas áreas de psicomotricidade, atenção, percepção e inteligência com dificuldades da escrita, procuraremos descrever algumas considerações interessantes que apontam para a importância de certas habilidades perceptivas e intelectivas para intensificar a retenção da aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionar a motivação dos alunos frente à alfabetização. Os autores indicam que este estudo privilegiou variáveis relacionadas ao aluno, não considerando porém determinadas variáveis significativas para análise de outros aspectos relativos à aprendizagem, tais como: aspectos ligados à prática em educação de adultos, relacionados à metodologia utilizada no Programa de Alfabetização Funcional, etc.

Como já mencionamos, este estudo teve origem em diversas pesquisas⁽⁶⁾; (7); (14); (15) que indicavam um baixo rendimento na escrita por parte dos alunos do MOBRAL. Portanto, a partir destes resultados começou-se a questionar as possíveis causas deste desempenho insatisfatório.

Segundo Pereira (1984), para o MOBRAL, seria relevante pesquisar as razões deste baixo nível de competência, pois isto possibilitaria um conhecimento das causas do fracasso de determinados alunos como também subsidiaria um possível trabalho de prevenção, com classes experimentais, em relação às variáveis que se apresentassem como mais significativas e que estariam interferindo no processo de aprendizagem da escrita. Além disso, por meio deste acompanhamento e análise mais acurada, os resultados encontrados poderiam servir de alerta para a necessidade de maior atenção a certas áreas nos níveis do pré-escolar e primeiro grau em populações com características semelhantes.

No que se refere à percepção, esta pesquisa privilegiou o aspecto visual, considerando, evidentemente, sua relevância em relação à aquisição do código escrito e sua relação com a formação de conceitos. Conforme estudo de Schivitz (1977), os adultos analfabetos com menor índice de percepção provavelmente apresentam problemas nessa área e, num programa de alfabetização que exige formação de conceitos, encontrarão dificuldades nessa aprendizagem.

Pereira ainda considera relevante salientar que a percepção se vê modificada pelas características psicológicas e fisiológicas do indivíduo, como também por suas experiências de aprendizagem passadas, e está baseada em suas necessidades atuais e em seus valores e metas. Portanto, devemos lembrar que a clientela do MOBRRAL, o adulto analfabeto, na maioria das vezes não frequentou a escola quando criança, e que seu ambiente, possivelmente, não estimulava experiências que desenvolvessem determinados aspectos da percepção. Reside aí um dos fatores que diferenciam o processo de aprendizagem da criança e do adulto: enquanto que na criança se procura ampliar a sua experiência, no adulto o objetivo é ajustar sua experiência de vida ao processo de aprendizagem.

Como é sabido, a função de psicomotricidade também assume papel importante na aquisição do código escrito e, por diversos fatores relacionados à experiência de vida do adulto, ele tende a apresentar menor flexibilidade nas mãos e nos dedos provocando uma dificuldade na aprendizagem da escrita (Schivitz, 1977).

Esta dificuldade, além das provenientes dos aspectos perceptivos, tem conseqüências no que se refere à motivação para a permanência nos cursos de alfabetização. Tem-se observado que muitos dos adultos que chegam a dominar as técnicas de leitura acabam abandonando o curso de alfabetização porque não conseguem os mesmos resultados em relação à escrita devido a problemas motores. Tal fato foi ressaltado na pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas/MOBRAL (1976) ⁽¹⁶⁾ em que é dito que a reprovação do aluno do PAF talvez se associe a dificuldades para aprender a escrever. Além disso, indica que, dentre os reprovados no Programa, 42% dos indivíduos revelaram dificuldades quanto à firmeza nas mãos. Nesta

medida é que se enfatiza a necessidade de exercícios psicomotores preparatórios para os alunos que ingressam no curso de alfabetização do MOBREAL.

No que se refere à atenção⁽¹⁰⁾ para aquisição da habilidade da escrita, devemos considerar que o adulto analfabeto tem esta capacidade afetada em função de diversos fatores: problemas familiares, cansaço, já que na maioria das vezes vem para a aula diretamente após o trabalho, poucas horas de sono, fatores estes decorrentes das dificuldades econômicas que definem a inserção sócio-econômica dos estratos ou grupos sociais envolvidos em programas de alfabetização de adultos.

Assim, considerando as condições de vida desta população, podemos supor que poucas oportunidades tiveram no sentido de adquirir algumas atitudes beneficiadoras do ato de aprender. Ainda segundo Pereira (1984), a capacidade para concentrar a atenção pode não ter sido suficientemente desenvolvida, embora esta capacidade possa ter sido adquirida a partir de necessidades profissionais.

Em função dos fatores indicados, a atenção seria mais uma variável a ser considerada no planejamento didático, a fim de que metodologias alternativas sejam introduzidas para tornar mais eficiente sua interferência no processo de aprendizagem (Pereira et al., 1984).

Além das variáveis consideradas acima, o estudo aqui descrito considerou também a variável inteligência, na medida em que o rendimento intelectual afeta diretamente as demais funções.

No que se refere às funções mencionadas, devemos considerar um outro aspecto, relativo à experiência escolar do adulto, pois a deterioração das capacidades tende a se acentuar quanto mais prolongada tenha sido a interrupção dos estudos. Ademais, a experiência escolar anterior torna mais lento o declínio das aptidões, inclusive o das funções motoras (Leon, citado em Pereira et al., 1984).

Considerando ainda fatores relacionados ao contexto de vida destes alunos provenientes das camadas sociais de baixa renda e sua relação com o desenvolvimento mental, procurou-se também investigar o nível operatório do adulto analfabeto⁽¹⁷⁾, concluindo que o desempenho insatisfatório decorre das condições intelectualmente pouco estimulantes do seu meio. Pressupondo-se, assim, que o analfabetismo incide sobre os modos de conhecimento, observação e reflexão do indivíduo, provocando uma estratégia operatória mais próxima ao concreto e mais limitada na área de proposições verbais (lógica verbal), na medida em que a ausência de escolaridade e estímulos adequados em determinadas épocas da vida pode bloquear o desenvolvimento das estratégias operatórias do sujeito.

Parece-nos, no entanto, interessante fazer referência a outras pesquisas realizadas entre diferentes grupos étnicos, e também baseadas em Piaget, que indicam que os estágios postulados por ele realmente existem e obedecem à seqüência por ele apresentada, mas que não ocorrem obrigatoriamente numa idade determinada (Vernon, citado em Pereira et al., 1984). Autores como Levy, Bruhl e Carothers afirmam que alguns grupos não atingem o nível abstrato. Outros pesquisadores, porém, testaram índios americanos e povos africanos com os Blocos de Kohs e obtiveram resultados que, embora inferiores aos dos brancos, revelavam que as falhas destes grupos não eram maiores no nível abstrato do que no concreto⁽¹⁰⁾.

A menção a estas pesquisas busca sugerir, conforme indica Pereira (1984), a necessidade de considerar o tipo de sociedade, pois em cada uma existem diferenças do modo de percepção ou concepção, decorrentes de idiomas distintos, circunstâncias físicas, tradições e valores; o nível de raciocínio dependerá do contexto e dos estímulos provenientes. Grupos não habituados às formas de abstração desenvolvidas pela formação escolar são, no entanto, capazes de abstração nos seus jogos e sistemas legais.

Consideramos interessante apresentar alguns resultados encontrados neste estudo acerca da relação das deficiências nas áreas de psicomotricidade, atenção, percepção e inteligência com dificuldades na escrita.

Do ponto de vista do alfabetizador, as causas de evasão mais recorrentes seriam: trabalho, doença e problemas pessoais. Quanto ao trabalho, ocasionadas por mudança de local de trabalho, dinheiro, horário de trabalho e viagem dos "patrões", este último provavelmente relacionado ao emprego doméstico remunerado. Em relação aos problemas pessoais são apresentados como mais comuns: a falta de vontade de progredir, vergonha devido à idade; cansaço; "a idéia (ou cabeça) não dá" e problemas familiares. De modo geral, a causa de evasão mais apontada refere-se ao trabalho. Permitindo supor que, em relação à motivação, pelo menos parte dos adultos envolvidos não tendem necessariamente a representar a alfabetização como instrumento primordial frente a suas estratégias perante o trabalho.

Entre os alfabetizadores observou-se, também, uma multiplicidade de definições quanto aos conteúdos necessários para o aluno ser considerado alfabetizado, indicando concordância com estudos realizados anteriormente. Estas definições vão desde "escrever o nome" e o de sua família até saber ler bem, aprender corretamente as quatro operações ou ainda escrever um bilhete ou carta, passar e depositar cheque, passar telegrama e preencher um formulário.

Percebe-se que existe entre os alfabetizadores um consenso em termos de que as áreas prioritárias são a leitura, escrita e cálculo, porém o nível de exigência é muito variado: em escrita, a variação se desloca desde "escrever o nome" até um bilhete; em leitura, ler palavras até a leitura de pequenos trechos; e, em cálculo, fazer as quatro operações até resolver problemas.

No que se refere ao desempenho dos alunos em escrita — informações obtidas por meio de testes cujo emprego era restrito aos fins da pesquisa, não interferindo nos critérios de avaliação do alfabetizador — a maioria dos alunos pesquisados somente conseguiu escrever a palavra geradora, não atingindo, portanto, os comportamentos restantes, como a escrita de qualquer palavra, a escrita de frase, a escrita de texto.

Em relação aos testes psicológicos que foram aplicados em dois momentos, no início e no final do curso de alfabetização, observou-se

um progresso ao final dos cinco meses de curso em relação às variáveis percepção, atenção e psicomotricidade. No que se refere à inteligência não se registrou diferença significativa entre os dois momentos. Tal fato mostra-se bastante lógico, na medida em que o rendimento intelectual é pré-condição para que as demais áreas possam revelar mudanças positivas de desempenho.

Em termos da influência das variáveis pesquisadas, observou-se que a "inteligência" e "psicomotricidade" influem sobre o desempenho em escrita, explicando até 20% da variação deste desempenho.

No que se refere a variáveis sócio-econômicas e desempenho nos testes psicológicos, verificou-se que, com exceção da idade, as demais (sexo, escolaridade, migração, saúde, ocupação etc.) não apresentam influência significativa. Em relação à idade, quanto mais jovem, melhor o desempenho no teste de inteligência, percepção e atenção; porém, o mesmo não ocorreu com o teste de psicomotricidade.

Adicionaríamos aos resultados do estudo acima referido, alguns resultados obtidos pela pesquisa "Reestudo dos Dados das Pesquisas: Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional nas Regiões Nordeste e Sudeste - Estudo Comparativo" (1981) e que gerou o estudo sobre as variáveis psicológicas intervenientes no aprendizado da escrita.

Observou-se que os egressos do Programa de Alfabetização detêm habilidades de leitura e cálculo que possibilitam que as necessidades do seu dia-a-dia em relação a estas técnicas estejam, de algum modo, preenchidas e, possivelmente, satisfeitas do ponto de vista de suas aspirações primeiras em relação à alfabetização. Quanto às habilidades de escrita, os resultados mostraram-se inferiores aos atingidos em leitura e cálculo.

Assim, voltamos a mencionar que em relação às habilidades dos alunos do MOBREAL, ao término do Programa, e mais especificamente no que se refere às da escrita, sugere-se a hipótese de que os alfabetizadores dão prioridade ao ensino da leitura e à assinatura do nome, uma vez que, segundo estudos realizados, os alunos do

MOBRAL efetivamente buscam, em primeiro plano, estes domínios cognitivos, ficando assim a aprendizagem de habilidades do código escrito para um plano menos importante. Evidentemente, devemos considerar que o aprendizado desta habilidade é mais difícil e posterior à aquisição da habilidade da leitura⁽⁶⁾.

Resta como recomendação⁽¹⁰⁾ que o MOBRAL volte sua atenção para uma estimulação das áreas perceptivas, intelectivas e motoras antecedendo o desenvolvimento da alfabetização propriamente dita, buscando assim formas de criar uma prontidão, dotando os alunos da capacidade de melhor utilizarem seu potencial.

Pereira (1984), citando Fuglesang (1973, p. 57), corrobora sua posição: "curiosamente a maioria dos programas de alfabetização de adultos encontra-se na mesma situação, até mesmo os ditos funcionais ou orientados para o trabalho. Eles se perdem na superficialidade no ensino de uma linguagem escrita, na assunção quase ingênua, de que a relevância do conteúdo do material de leitura no dia-a-dia do aluno é o fator chave de motivação..."

- 5 -

Por ora, buscaremos indicar algumas estratégias e meios utilizados pelo MOBRAL visando intensificar a motivação e retenção da aprendizagem por parte dos participantes do Programa de Alfabetização Funcional, como também estender sua permanência no processo educativo.

Partindo do suposto que "torna-se difícil e de pouca utilidade ensinar quando não existem condições exteriores que permitam que as habilidades adquiridas possam ser utilizadas e conseqüentemente retidas..." (MOBRAL, 1977, p. 4), o MOBRAL buscou trabalhar dentro do processo de Alfabetização Funcional com outras ações de interesse comunitário, buscando envolver a população adulta analfabeta, reforçar e motivar o processo de aprendizagem dos adultos já engajados no programa — pretendendo evitar a infreqüência e a evasão — e reduzir o possível problema da regressão entre os egressos do Programa⁽⁴⁾.

Dentre estas preocupações, o fator regressão apresentou-se como uma das razões que motivou o MOBRAL para a criação de outros programas, sendo também elemento motivador para implantação de um Sistema de Educação Permanente.

Podemos detectar entre os programas e ações propostas uma preocupação em envolver a população potencialmente objeto de sua ação no sentido de motivá-la em relação à alfabetização e à "educação permanente". Parece interessante ressaltar os objetivos de alguns destes programas propostos.

O Programa de Educação Integrada - PEI surgiu da constatação de que a maioria dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional se concentrava na faixa de 15 a 25 anos, representando, portanto, grande parcela da população ativa, e também da suposição de que os egressos da alfabetização aspiravam por uma oportunidade de continuar seus estudos⁽¹⁸⁾.

Segundo resultados da pesquisa realizada, em nível nacional, em 1979, com o fim de conhecer o perfil do professor e aluno do Programa de Educação Integrada, verificou-se que a maioria dos alunos frequentes ao Programa provinham do ensino formal ou regular (Almeida e Leblond, 1981).

De acordo com estes resultados "parecem existir dificuldades dos egressos do Programa de Alfabetização Funcional - PAF para um acompanhamento eficaz do Programa de Educação Integrada, o que pode ser proveniente de um desnível entre as habilidades cognitivas adquiridas no PAF e as mínimas necessárias para cursar o PEI com eficácia" (Almeida e Leblond, citado em Almeida et al., 1983, p.53).

No entanto, dentre as diversas propostas educativas, a relativa à área cultural aproxima-se mais de uma estratégia que busca intensificar a motivação do aluno para a alfabetização e também sua permanência no Programa. A proposta cultural visa atenuar a regressão ao analfabetismo, reduzir a deserção dos alunos de alfabetização funcional, diminuir o número de reprovações, agir como fator de mobilização e incentivar o espírito associativo e comunitário.

No que se refere, ainda, à área cultural, alguns aspectos podem ser considerados a partir do diagnóstico elaborado pelas Coordenações Estaduais no Encontro sobre o Cultural realizado em outubro de 83⁽¹⁹⁾. Observou-se na trajetória do programa cultural uma não inserção efetiva deste programa no contexto da proposta de Educação de Adultos do MOBREAL, ou seja, ocorreu pouca integração entre a área pedagógica e a área cultural. A pouca ênfase dada aos conteúdos do programa cultural nos treinamentos de supervisores, de alfabetizadores e de professores ocasionou a não sensibilização dos agentes locais em relação ao papel da cultura no processo educativo.

Portanto, concluem que a não integração e ação conjunta das áreas pedagógica e cultural em busca da concretização da permanência e continuidade do processo educativo, foi um dos fatores que fizeram com que o programa se distanciasse de seus objetivos iniciais. Observou-se que o programa cultural direcionou-se mais para a comunidade em geral do que propriamente para a clientela-alvo, não tendo, portanto, uma ação efetiva a serviço desta mesma clientela.

Outras experiências foram realizadas nos anos 70, preocupadas com a motivação e intensificação da aprendizagem, buscando utilizar recursos audiovisuais: Programa de Alfabetização Funcional via Rádio e Programa de Alfabetização Funcional pela TV. A utilização destes recursos fundamenta-se na constatação de que os modernos meios de comunicação de massas abrem grandes possibilidades para funções tais como educar, informar e difundir conhecimentos. A utilização mais direta destes recursos no trabalho de campo apresenta-se, cada vez mais, como alternativa e resposta para problemas ligados à capacitação e à transmissão de conteúdos.

A introdução do rádio no Programa de Alfabetização Funcional procurava responder às necessidades tanto do alfabetizador quanto do aluno. Em relação ao alfabetizador pretendia garantir/preservar a metodologia do Programa e possibilitar um constante treinamento.

O Programa de Alfabetização Funcional via Rádio foi implantado em seis Estados da Federação, em 1977: Ceará, Mato Grosso/Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará, Minas Gerais/Norte, abrangendo 80 municípios e 14.705 alunos conveniados.

A experiência acima mencionada foi acompanhada por um projeto de pesquisa experimental visando verificar até que ponto a introdução do rádio possibilita alcançar eficientemente as metas propostas pelo PAF⁽²⁰⁾.

Esta pesquisa exploratória foi realizada apenas nos Estados do Rio Grande do Sul e do Pará, buscando identificar os efeitos da utilização do rádio no Programa de Alfabetização Funcional. No entanto, seus resultados não permitiram discriminar com algum nível de segurança estes efeitos, na medida em que a obtenção de informações foi prejudicada por diversos fatores, entre eles, fortes enchentes que impediram o comparecimento de alunos às classes de alfabetização.

Para esta pesquisa exploratória, foram selecionados quatro municípios, em cada Estado, com classes de alfabetização onde os alfabetizadores utilizavam, durante 20 minutos da aula, o rádio como recurso de apoio e classes de alfabetização convencionais ou sem rádio. Pretendia-se, assim, comparar as duas modalidades do Programa de Alfabetização: Programa de Alfabetização Funcional via Rádio e Programa de Alfabetização Funcional.

Buscou-se avaliar a influência do rádio junto aos monitores (classes com rádio), comparando o seu desempenho em relação aos alfabetizadores (classes sem rádio), por meio de um teste para aferir a capacitação de ambos no que se refere à metodologia adotada pelo MOBREAL. No entanto, não foram observadas diferenças significativas entre monitores e alfabetizadores não permitindo, portanto, conclusão mais definitiva sobre a interferência do rádio.

Em relação aos alunos, foram observados os seguintes aspectos gerais. As classes sem rádio (PAF convencional) tendem a apresentar maior permanência dos alunos, em ambos os Estados pesquisados.

Uma série de fatores interferem na permanência do aluno em classe, mas é possível especular: a utilização do rádio parece não se apresentar como motivação e estímulo para maior continuidade dos alunos no programa de alfabetização; ou, por outro lado, o rádio interfere tornando mais rápida a aprendizagem e os alunos (classes

com rádio), na medida em que começam a manipular as técnicas de leitura, escrita e cálculo, tendem a abandonar o curso de alfabetização.

O desempenho dos alunos foi avaliado por meio de um teste -- aplicado no último mês do curso de alfabetização -- cujo emprego apenas se restringia aos fins da referida pesquisa. Observou-se então que no Pará, 95,8% dos alunos das classes com rádio contra 64,1% das classes sem rádio acertaram próximo ao número máximo de questões; no Rio Grande do Sul, 30,9% no PAF/via rádio e 38,5% no PAF convencional alcançaram em torno do máximo de acertos (*).

No caso do Pará, pode-se inferir que o rádio teria uma possível interferência no sentido de aumentar o rendimento e aprendizado dos alunos, o mesmo não ocorrendo no Rio Grande do Sul.

Tais resultados permitiram levantar a seguinte suposição: devido à menor penetração dos meios de comunicação de massa, no Estado do Pará, o rádio teria potencialmente sua influência acrescida, por apresentar-se, nestas classes, como elemento motivador e estímulo para fixar a atenção dos alunos e, conseqüentemente, provocar maior aprendizado. No Rio Grande do Sul, onde não se observaram diferenças significativas de rendimento, supõe-se inversamente: a maior penetração de outros meios de comunicação concorreriam com o rádio, como estímulo para prender o interesse dos alunos, ou seja, estes alunos, por estarem expostos a uma diversidade de veículos de informação, seriam menos suscetíveis à influência do rádio.

Como já dissemos, a pesquisa aqui referida sofre certas limitações provenientes de uma grande perda de informações, porém, se os dados obtidos refletem alguma correspondência com a realidade, eles levam a considerar que a utilização do rádio tende a ser mais ou menos efetiva em função do acesso ou não dos alunos, nas demais situações de vida, a outros meios de comunicação; ou seja, se o rádio atua como meio quase exclusivo e, por isso, talvez,

(*) O baixo desempenho observado no Rio Grande do Sul deve ser creditado às fortes enchentes ocorridas na época, impedindo o comparecimento dos alunos às classes de alfabetização.

surpreendente, ele tenderia a provocar um acréscimo na atenção e portanto na intensidade do aprendizado.

O Programa de Alfabetização Funcional pela televisão⁽²¹⁾, veiculado via Empresa Brasileira de Telecomunicações - EMBRATEL, teve sua primeira transmissão em 1979. Este programa apresentou como insumos: 61 programas de TV, material instrucional gráfico para os alunos, material instrucional para treinamento de pessoal.

A recepção do Programa de Alfabetização pela TV - PAF/TV se deu em três modalidades:

1. Recepção Organizada (RO) - na qual os alunos assistem e exploram o programa (aula) em teleposto sob a orientação de um monitor.
2. Recepção Controlada (RC) - na qual os alunos assistem ao programa (aula) em suas casas ou em outro lugar e lhes é oferecido um Ponto de Encontro, para junto a um orientador de aprendizagem tirarem dúvidas e receberem orientações.
3. Recepção Isolada (RI) - na qual o aluno assiste ao programa (aula) em casa ou em outro lugar e estuda sozinho.

A avaliação dos alunos objetivando aprovação/obtenção do diploma de alfabetizado, se deu de diferentes formas, ou seja, na Recepção Organizada foi feita no decorrer dos diversos meses, pelo monitor, adotando os mesmos critérios de avaliação do PAF Convencional. Nas modalidades de Recepção Controlada e Recepção Isolada a avaliação se deu no final do curso quando os alunos foram submetidos a uma bateria de testes de leitura, escrita e cálculo.

O PAF/TV se desenvolveu em duas horas de atividades diárias, de acordo com o estabelecido na metodologia do Programa.

Serão descritos alguns dos resultados do estudo sobre o PAF/TV. Quanto ao desempenho dos alunos inscritos no PAF/TV - Recepção Organizada constatou-se que 81,1% permaneceram no programa, dos quais 52,5% foram aprovados, enquanto que no PAF convencional

a proporção dos que permaneceram é quase a mesma (82,6%), mas a proporção dos aprovados é menor (37,3%).

Quanto à localização dos postos de recepção organizada do PAF/TV verificou-se uma proporção importante de postos funcionando em presídios, o que corresponde a um dos objetivos do programa quanto à clientela a ser atingida. Assim, o principal motivo de evasão referia-se à "liberdade/transferência" (38,0%) destes alunos presidiários.

Os outros motivos apontados entre os alunos foram problemas de saúde, trabalho e mudança de endereço, motivos bem próximos aos indicados para evasão no PAF convencional.

A quase totalidade dos postos de recepção nas várias modalidades do PAF/TV — recepção organizada, recepção controlada e recepção isolada — estão localizados na zona urbana. Isto já era esperado devido à maior penetração da televisão e maior disponibilidade de aparelhos receptores nas áreas urbanas do país.

O índice de aprovação para os alunos do PAF/TV — Recepção Organizada que permaneceram até o final do programa foi superior a 0,50. O fato deste programa ter atingido um índice de aprovação maior do que o PAF Convencional não deve ser visto como consequência das diferenças metodológicas entre estas duas modalidades, mas, como uma possível consequência das diferenças de características dos alunos, que na modalidade do PAF/TV — Recepção Organizada têm mais idade e freqüentaram anteriormente a escola em maior proporção.

É possível depreender que, de modo geral, as estratégias, procedimentos e meios até aqui apresentados não conseguiram, a partir dos resultados indicados pelas avaliações e estudos, interferir de modo significativo no sentido de intensificar a motivação e a retenção da aprendizagem. Em certa medida, além de algumas destas experiências não terem tido continuidade, podemos atribuir sua pouca influência como decorrente do fato de não levarem em conta muitos dos fatores apontados pelos diversos estudos e pesquisas realizadas com o fim de: avaliar o desempenho de alfabetizadores e alunos do Programa de Alfabetização Funcional;

levantar os aspectos que teriam influência em relação aos níveis de rendimento insatisfatórios; investigar as causas de evasão e sua relação com a motivação e aprendizagem na alfabetização.

Entre os fatores detectados e não considerados pelas estratégias e procedimentos utilizados, podemos ressaltar os que relacionam motivação para a alfabetização e representações em torno do "ser alfabetizado". Expressados pelos alunos no que se refere às suas aspirações frente à alfabetização e pelos alfabetizadores no que se refere aos critérios empregados para avaliar e aprovar os alunos. Critérios estes que, embora correspondessem, em muitos casos, às aspirações dos alfabetizandos, se distanciavam dos comportamentos terminais definidos pelo programa.

Também não foram consideradas recomendações sobre a importância de uma preparação do adulto analfabeto, anterior ao início da alfabetização propriamente dita, para desenvolver algumas pré-condições relacionadas à percepção e motricidade que incidem significativamente no aprendizado e, conseqüentemente, na motivação e permanência no curso de alfabetização.

Porém, a constatação dos resultados pouco satisfatórios do Programa no que se refere à motivação e retenção da aprendizagem e à permanência dos alunos no processo educativo, levou a se repensar certos procedimentos, surgindo daí algumas propostas, ainda recentes, preocupadas em superar estas dificuldades e outras decorrentes de um planejamento determinado em nível nacional.

Diferentemente dos procedimentos adotados anteriormente, o MOBREAL tem desenvolvido uma estratégia que permite às Coordenações Estaduais proporem projetos específicos e experimentais na área de alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos. Portanto, tem-se buscado uma maior flexibilidade e adequação, a partir da elaboração de propostas educativas que respondam às necessidades regionais e locais. Propostas estas orientadas para um conhecimento prévio das condições e necessidades da população atingida, propondo-se, também, a repensar os métodos e materiais didáticos, a partir do reconhecimento de certas especificidades regionais e locais, visando, deste modo, encontrar meios para intensificar a motivação e a aprendizagem.

São entendidos como projetos específicos ou locais "aqueles que tomam como ponto de partida as características próprias a um determinado contexto para, a partir destas características, equacionar uma ação específica. Esta ação, portanto, é adequada apenas a locais, estados ou regiões que tenham características semelhantes àquelas que foram parâmetro inicial da proposta"⁽²²⁾.

Prevê-se, ainda, "a possibilidade de projetos experimentais na área de alfabetização, que se constituam em alternativa para as propostas existentes. Esta forma de ação possibilitará a experimentação e, possivelmente, a validação de métodos e processos distintos dos atuais. Por isto mesmo, tais propostas deverão ser restritas, experimentais, rigorosamente acompanhadas e avaliadas, servindo de base para estudos e investigação"⁽²²⁾.

A abertura para o desenvolvimento destes projetos não implica em abandono dos projetos/programas nacionais que ainda constituem a maior parte dos projetos desenvolvidos pela Organização.

"Entende-se por projetos nacionais aqueles que tomam como base características genéricas do Brasil e são constituídos de forma a poderem ser aplicados nos diferentes contextos que compõem a realidade brasileira. O princípio de flexibilidade, inerente a todos os projetos nacionais, possibilita, no entanto, a necessária adequação às características locais"⁽²²⁾.

Também dentro de uma estratégia de ampliação da penetração do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRRAL, busca-se estimular a realização de convênios com empresas privadas, ou seja, estabelecer contatos com estas empresas, visando desenvolver propostas educativas adequadas às necessidades específicas de aprendizado dos seus empregados, baseadas na transmissão de habilidades estreitamente relacionadas à possibilidade de aprimoramento profissional dos empregados. Neste sentido, parece possível intensificar a motivação em relação à alfabetização na medida em que ela se insere intimamente nas necessidades de aperfeiçoamento profissional dos participantes.

Propostas em nível estadual estão sendo desenvolvidas em conformidade com as recentes orientações, que buscam dotar de maior adequação

às realidades regionais e locais os projetos desenvolvidos pelo MOBREAL. Buscaremos descrever algumas destas propostas, embora estejam ainda em fase de acompanhamento, ainda não tendo fornecido subsídios suficientes para avaliar os resultados alcançados.

Em agosto de 1982, o MOBREAL elaborou uma proposta de educação supletiva que procurava garantir a continuidade entre o Programa de Alfabetização Funcional e o Programa de Educação Integrada, continuidade esta prejudicada não só com relação ao perfil de desempenho de saída do Programa de Alfabetização Funcional e o de entrada no Programa de Educação Integrada, como também pela dificuldade de garantir a existência destes Programas no mesmo município. Partia-se, então da seguinte postura: "É necessário delimitar uma oferta única, em nível das 4 primeiras séries do 1º Grau que possibilite a permanência do não-alfabetizado no processo educacional..."⁽²³⁾.

No mesmo momento, porém, que era pensada esta proposta, "a Coordenação Estadual do MOBREAL da Paraíba iniciava, em caráter experimental, um projeto que pretendia responder, pela sua concepção e operacionalização, às necessidades da clientela com relação à continuidade do processo de educação supletiva iniciado com a alfabetização... Este projeto apresenta, como característica básica, a utilização sequencial do Programa de Alfabetização Funcional, do Programa de Educação Integrada e do Programa de Educação Comunitária para o Trabalho, sendo denominado de Projeto de Integração e Continuidade - PIC" (Duque, 1983, p.1/2). Objetivando "... dotar pessoas com a capacidade de ler e escrever até o nível da 4ª. série e, também, com alguma sistematização de conhecimento profissional, através do Projeto de Educação Comunitária para o Trabalho". (Souza, citado em Duque, 1983, p.2).

A busca de um projeto alternativo baseou-se na constatação e confirmação a partir de "dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, relativos a 1980, que indicavam, apesar dos anos de esforço de alfabetização, que a população analfabeta chega a mais de 49%, no Estado da Paraíba"⁽²⁴⁾.

Assim propunha o projeto, em 1982: "A integração/continuidade desses Projetos se fará a partir do treinamento específico de monitores para que se assegure à clientela um percentual mínimo de 75% de participação e 50% de aproveitamento, apropriando-se os conteúdos programáticos de cada projeto em benefício das diversas turmas que se iniciem no Programa de Alfabetização Funcional, estimulando o prosseguimento até a Educação Integrada com a utilização simultânea do Projeto de Educação Comunitária para o Trabalho, conforme peculiaridade dos municípios e aptidão de cada turma" (Souza, 1982, item 1).

Dentre as propostas elaboradas pelas Coordenações Estaduais do MOBREAL é interessante destacar o "Projeto de Educação Participativa — Uma Alternativa para o Nordeste"^(*), que se constituiu no primeiro resultado prático a partir do Seminário "Discutindo o Nordeste", realizado em Fortaleza, em 1983.

"O objetivo do projeto é diminuir a distância entre as práticas educativas e a realidade local, envolvendo desde a organização social e familiar até o mercado de trabalho. A partir de uma pesquisa participativa, que agora está começando, os habitantes de cada microrregião irão apontar as suas reais necessidades no campo educacional" (Ação Comum/MOBRAL, fev. 84, p. 3).

Estão envolvidas neste projeto as seguintes Coordenações Estaduais do MOBREAL da Região Nordeste do País: Piauí, Pernambuco, Sergipe, Ceará.

De acordo com a proposta de utilização de uma metodologia de pesquisa participativa, busca-se um conhecimento da realidade, a partir da troca entre o conhecimento da população em relação aos seus problemas e as formas mais adequadas para sua resolução e o conhecimento técnico dos pesquisadores envolvidos. O recurso a

(*) As informações apresentadas baseiam-se no artigo "Educação Participativa é a Alternativa Nordestina" publicado no jornal Ação Comum/MOBRAL, Rio de Janeiro, fevereiro de 1984, ano VI, nº 51, p. 3.

esta estratégia objetiva "produzir, de forma participativa, planos de ação para serem desenvolvidos junto à população" (Ação Comum/MOBRAI, fev. 84, p. 3).

Estas propostas em desenvolvimento podem representar um passo adiante para reduzir as dificuldades que persistem para um atingimento eficiente dos objetivos do Programa de Alfabetização Funcional. No entanto, voltamos a propor que as dificuldades e obstáculos em relação ao incremento da motivação e da retenção da aprendizagem na alfabetização de adultos passam também, além dos aspectos psicológicos enfatizados, pelas representações, aspirações e estratégias dos sujeitos envolvidos frente à alfabetização.

Acreditamos que a elaboração de estratégias que otimizem a aprendizagem supõe também um conhecimento prévio de certas condições sócio-culturais particulares e peculiares a determinadas sociedades, que parecem influir na problemática. Assim, no tópico a seguir, tendo como referência as condições brasileiras, tentaremos sugerir algumas questões pertinentes à investigação da motivação no que concerne à alfabetização, problematizando-as a partir de um ponto de vista sócio-cultural.

III - Algumas Sugestões para Investigação da Problemática da Motivação em Programas de Alfabetização de Adultos

As suposições que pretendemos desenvolver apoiam-se, principalmente, em nossa vivência numa organização voltada para educação de adultos e em algumas observações realizadas a partir de contato com alfabetizadores e alunos do curso de alfabetização do MOBRAI, durante períodos de trabalho de campo.

Procuraremos tratar aqui da questão da motivação para a alfabetização no que se refere à necessidade de conhecimento e estudo das representações e estratégias sociais elaboradas pelos atores sociais diretamente envolvidos no processo⁽²⁷⁾. Tal conhecimento permitirá pensar estratégias educativas que reorientem certas

representações dos alfabetizadores no sentido de enfatizar a transmissão das habilidades, capacidades e conhecimentos predominantemente reconhecidos, nas sociedades modernas, como constituintes do "estado de alfabetizado" como também propor meios capazes de intensificar a motivação dos alfabetizandos em relação à aquisição destes atributos.

Vitória
15

Para compreender as motivações do adulto frente à alfabetização, a questão da superação do estigma social provocado pela condição de analfabeto apresenta-se como um dos aspectos relevantes. No entanto, acreditamos que não basta situar o processo de alfabetização como momento de passagem e circunstância propiciadora para superação deste estigma, porque o entendimento do processo de trânsito para o "estado de alfabetizado" supõe uma compreensão mais complexa de como os atores envolvidos concebem este estado e seus atributos definidores.

Podemos supor que, do ponto de vista destes atores, o momento em que o estigma é superado pode não ser exatamente o momento de aprovação e de recebimento do certificado de conclusão do curso de alfabetização. Portanto, para compreender qual o momento e quais os requisitos para que o estigma seja superado, precisamos compreender o que expressam as habilidades que identificam o alfabetizado, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo.

A definição destas habilidades, evidentemente, mantém também correspondência com a percepção que o adulto "analfabeto" ou "semi-alfabetizado" tem do ato de ler e escrever.

Em estudo anterior⁽¹²⁾ tivemos a oportunidade de perceber que, em certos casos, o ato de escrever é definido enquanto capacidade de desenhar ou reproduzir as frases escritas no quadro negro. Este tipo de percepção não se restringe apenas ao alfabetizando; em alguns casos, o alfabetizador pode assumir como critério da habilidade da escrita, a capacidade de reprodução ou de cópia das letras pelos alunos.

Em relação ao ato de ler, ele pode chegar até a ser classificado como mais difícil do que o de "escrever", conforme a percepção

descrita acima. Assim, a habilidade de ler parece manter correspondência em termos de percepção, com a real capacidade que define a leitura, enquanto a habilidade de escrever nem sempre é apreendida como tal.

Nossa menção a esta observação busca problematizar a questão de que a percepção sobre as habilidades que definem o indivíduo alfabetizado parece não ser recorrente, ou seja, não pode ser generalizada para todos os segmentos sociais; e, em termos de MOBREAL — apesar das orientações emanadas — não pode também ser generalizada no que se refere às percepções do alfabetizador, também oriundo das camadas de baixa renda. Evidentemente, não estamos, com este exemplo, querendo afirmar que todos os analfabetos ou "semi-alfabetizados", nem que todos os alfabetizadores detêm esta percepção sobre o domínio da escrita. O que nos parece importante é que este exemplo reforça a suposição de que a superação do estado de analfabeto admite outros referenciais diversos dos contidos nas definições técnicas e socialmente dominantes acerca do alfabetizado. Ou seja, do mesmo modo que os critérios técnicos que delimitam as habilidades da alfabetização se deslocam desde os níveis mais baixos de exigência até níveis mais altos, o mesmo poderia estar ocorrendo entre grupos envolvidos na alfabetização.

No entanto, estas diferenças quanto à representação sobre o ato de escrever têm conseqüências interessantes. Por exemplo, na medida em que a forma de superar o estado de analfabeto se expressa a partir da capacidade de desenhar o próprio nome, é possível especular que muitas das causas para o abandono durante o processo de alfabetização, como também para o baixo índice dos que prosseguem até completar as quatro primeiras séries do 1º grau — atribuídas a inúmeros motivos, entre eles, a "desmotivação", em muitos casos, decorrente do cansaço após o trabalho — podem estar também revelando que, do ponto de vista do ator, ele pode ter alcançado o que esperava da alfabetização, ou seja, "assinar o nome", evitando, assim, que seja reconhecido como analfabeto.

Enfim, queremos dizer que as questões que envolvem as expectativas em torno da alfabetização e que tratam das motivações para superação

do estigma de analfabeto passam também sobre o tipo de percepção acerca dos atributos que podem expressar "o ser alfabetizado". Neste particular estaria se relacionando a um dos atributos mais imediatos e visíveis — a habilidade de desenhar seu próprio nome representada como capacidade de escrever.

Devemos também ampliar nosso conhecimento, centrando a análise na alfabetização enquanto possa ser assumida pelos sujeitos envolvidos como requisito estratégico em relação à sua inserção ocupacional, ou seja, em que medida a alfabetização se insere nas estratégias dos alfabetizados frente ao trabalho.

60h Para tratar das questões que envolvem educação e trabalho é necessário, inicialmente, fazermos algumas considerações no sentido de indicar que tal relação não está aqui sendo introduzida como simples resultado da visão, bastante divulgada e aceita, nos anos 60 e 70, que tendia a relacionar, quase mecanicamente, educação e mobilidade social. Tal associação se dava a partir do suposto que quanto maior a escolaridade, maior o acesso às ocupações especializadas e, portanto, a níveis de renda mais altos.

Como tem sido indicado por outras abordagens, muitos são os fatores que, a partir do aumento considerável da procura de educação, têm interferido na relação entre expansão das oportunidades educacionais, por um lado, e as ofertas de emprego suscitadas pelo crescimento da estrutura ocupacional, por outro lado⁽⁹⁾.

Ainda tratando da perspectiva mais ampla da educação — independentemente do nível de escolaridade proporcionado — os diversos fatores compõem os chamados "efeitos não esperados" suscitados pela expansão das oportunidades educacionais, nas últimas décadas, nas sociedades modernas, em ritmo maior do que as oportunidades ocupacionais. Um dos efeitos que tem sido bastante considerado é a tendência à exigência de níveis mais altos de escolaridade para inserção em funções anteriormente preenchidas por indivíduos com menor escolarização. Este tipo de consequência mais imediatamente notada entre as ocupações mais especializadas, que já tendiam a exigir anteriormente um certo tempo de instrução escolar, pode estar também, mesmo que com menor intensidade,

ocorrendo entre as ocupações que antes exigiam menor ou nenhuma escolarização.

Portanto, parece importante averiguar, no sentido de viabilizar propostas de alfabetização cada vez mais adequadas às necessidades dos alfabetizandos e possivelmente intensificadoras da motivação, qual a dimensão que a educação e a alfabetização assumem entre os grupos envolvidos.

60/100
Parece-nos que, de modo geral, ainda é dominante, na sociedade brasileira, a visão que entende a educação como dimensão privilegiada para diminuir as desigualdades econômicas, entre os diversos segmentos sociais. No entanto, mesmo que tal visão esteja presente entre as camadas sociais de baixa renda, podemos, porém, supor, no que se refere à relação mais imediata entre alfabetização e estratégias ocupacionais, que, ao considerarem os usos concretos da alfabetização no universo do trabalho, estes parecem ter referências bem precisas.

Tais referências possivelmente se relacionariam ao modo como a alfabetização é pensada no que se refere a uma busca de melhoria da situação ocupacional destes adultos sem escolaridade.

60/100
Na medida em que os participantes do Programa de Alfabetização Funcional nos centros urbanos estão, em geral, inseridos nas ocupações manuais, em muitos casos exercidas sob as condições de instabilidade que definem o mercado não-formal de ocupações, podemos especular sobre duas estratégias básicas que o acesso à alfabetização viabilizaria, do ponto de vista destes atores.

60/100
A primeira refere-se à busca de conhecimentos básicos das técnicas de leitura, escrita e cálculo que permitiriam, futuramente, deslocar-se das ocupações informais em busca dos vínculos legais que definem as condições de trabalho do mercado formal de empregos. Em estudo anterior⁽¹²⁾, tivemos a oportunidade de notar que, possivelmente, esta estratégia se relacionaria aos adultos situados nas faixas de idade mais avançadas.

No entanto, o que nos parece importante supor, em relação a esta primeira estratégia, é que o acesso à alfabetização visando mudança de ocupação parece não se situar numa perspectiva com vistas a um incremento do nível de renda que traduziria uma eventual mobilidade ascendente.

Provavelmente, os adultos em questão estariam buscando apenas amenizar as condições que definem sua inserção no mercado de ocupações manuais.

A segunda estratégia parece se esboçar adicionando, à mudança de ocupação, a busca de uma profissionalização, que traduza uma melhor posição na hierarquia ocupacional. Em geral, considerando nossas observações anteriores, ela se relaciona aos adultos em faixas etárias mais jovens. No entanto, a busca desta profissionalização pode, em alguns casos, revelar uma visão bastante fantasiosa acerca das possibilidades da educação como viabilizadora de mudanças significativas na situação ocupacional destes adultos, na medida em que se aspira assumir uma função de significativo "status" e prestígio na hierarquia ocupacional.

O que parece interessante notar é que esta segunda estratégia reforça a visão da educação como instrumento de mobilidade social, independente do nível atingido e da idade em que ela é obtida, ou seja, não importa que se situe na alfabetização e/ou nas primeiras séries do 1º grau e nem que o acesso esteja sendo conseguido apenas na idade adulta. Estas representações não consideram e nem resultam, evidentemente, de uma confrontação entre os valores que entendem a educação como mecanismo privilegiado para superar as desigualdades sociais e as condições reais de acesso ao mercado de trabalho das camadas sociais de baixa renda.

60 / 40
 Por outro lado, a visão da educação enquanto meio viabilizador de uma possível mobilidade social supõe como subjacente um modelo que apreende a hierarquia e desigualdade social como apenas produzidos por diferenças de oportunidades educativas. Aproximando-se mais, talvez, de um modelo de sociedade que, segundo Lockwood⁽²⁵⁾, baseia-se no prestígio e hierarquia, do que de um modelo de poder ou dicotômico, que revela um tipo de apreensão em que as diferenças

de oportunidades sociais refletem as desigualdades sustentadas em interesses de classes antagônicas e conflitantes.

No entanto, parece provável que, entre os grupos envolvidos, independente do tipo de estratégia privilegiada, se encontre como subjacente uma visão relacionada a um modelo de sociedade hierárquico. Pois, no caso em que a alfabetização seja apenas aspirada enquanto possibilidade de mudança para ocupações manuais exercidas nos limites do mercado formal, isto não permite deduzir que, em relação à educação em seu aspecto mais amplo, ela não seja compreendida como um dos eixos que dão sentido à hierarquia social e, portanto, constitui-se numa dimensão privilegiada para justificar as diferenças de oportunidades sociais.

60 m | Outro aspecto importante a ser considerado, nas condições brasileiras, refere-se à relação entre o acesso à alfabetização e a ampliação das oportunidades de participação política, que tem sido tratada com ênfase especial nas diversas concepções em torno das finalidades da educação de adultos. Nesta medida, parece relevante investigar como o espaço da cidadania é pensado pelos sujeitos que procuram a alfabetização.

60 | Partindo desta matriz liberal, as propostas de educação de adultos têm buscado, a partir da ênfase na transmissão eficiente dos conteúdos instrumentais (leitura, escrita e cálculo), fazer da alfabetização um meio de ampliar as possibilidades de participação política de amplos contingentes à margem. No entanto, entendemos que seria interessante aprofundar como a questão da extensão dos direitos políticos e da constituição da cidadania tem sido pensada por aqueles contingentes.

Evidentemente, o acesso ao direito de voto situa-se como indicador mais imediato, porém, a busca da alfabetização, enquanto pensada como acesso a certos direitos e benefícios sociais, poderia supor uma intenção mais abrangente no que diz respeito aos direitos que definem a cidadania.

Considerando algumas observações a partir de contatos e entrevistas com alunos do programa de alfabetização funcional, parece possível

60/109 (supor que o acesso ao direito de votar não assume prioridade quando se compara com os aspectos referentes à obtenção de certos benefícios e serviços sociais.

Uma das fortes motivações em relação à alfabetização parece se expressar pela busca de instrumentos que permitam circular melhor nas condições de uma sociedade moderna, ou seja, transitar, de modo mais seguro, nos limites de uma ordem social legal-burocrática.

A alfabetização, enquanto estratégia de inserção social mais ampla e segura, permite, também, especular se a obtenção de um acesso mais facilitado a determinados benefícios sociais tenderia a assumir peso maior, na estratégia de vida dos sujeitos, do que a possibilidade de acesso à cidadania política.

Ao fazer estas considerações não estamos minimizando a importância da extensão dos direitos políticos, apenas estamos especulando sobre a possibilidade de existir uma hierarquia de valores que difere da visão dominante em relação às dimensões mais prioritárias que constituem a noção de cidadania.

Talvez, para estes adultos carentes dos códigos mínimos que permitem circular no "mundo dos letrados", a capacidade de transitar em certos espaços sociais característicos de uma organização burocrática, com o fim de obter certos benefícios (por exemplo, saúde, aposentadoria, pensão, etc.), estratégicos para sua reprodução e de sua família, podem refletir mais adequadamente as motivações que conduzem à alfabetização.

Para situar melhor estas idéias que buscam dimensionar o significado da cidadania entre as camadas sociais de baixa renda, consideraremos certas especulações que se referem ao papel do voto no meio rural. Neste caso, propõe-se que o acesso ao título de eleitor tende a assumir o seguinte significado: sua obtenção torna-se importante para estas camadas, na medida em que permite a cada indivíduo transformar-se numa espécie de "eleitor-cativo" de determinado político local em troca de uma eventual "proteção" e assistência perante certas dificuldades, como doença, por exemplo.

Assim, no meio rural, como a oferta de certos serviços sociais pelo Estado não assume a amplitude observada no meio urbano, o voto representa um meio de prover certas necessidades através de laços pessoais baseados no clientelismo político. Enquanto meio de escolha política assume, assim, proeminência como instrumento mais imediato para obtenção de certos "favores" dos políticos locais.

No entanto, no meio urbano, poderíamos supor que a relação entre motivação para alfabetização e o acesso ao direito do voto não parece ser muito compatível com o tipo de estratégia acima descrita, porque as relações sociais aí estabelecidas definem-se em geral pela impessoalidade.

Parece possível especular, então, que, nas condições urbanas, as motivações que se relacionam ao acesso a certos direitos políticos e sociais assumiriam dois sentidos principais, que tendem a se relacionar com a noção de cidadania.

O primeiro sentido refere-se à dimensão mais visível da cidadania, a alfabetização sendo privilegiada enquanto viabiliza a possibilidade de tornar-se eleitor. Podemos especular que a noção de cidadania tenderia a assumir estritamente a dimensão política.

O segundo sentido consideraria mais a dimensão que se expressa pelo acesso aos direitos sociais. A alfabetização seria vista como possibilitando um acesso mais facilitado a determinados benefícios sociais.

A título de hipótese, parece possível cogitar que o segundo sentido assumiria maior peso para os adultos que buscam a alfabetização, do que o primeiro — que os instrumentaliza para a participação política. Buscaríamos o que denominamos provisoriamente de "cidadania social" em oposição aos aspectos estritamente relacionados aos direitos políticos do cidadão. Tal busca, mesmo que motivada pela necessidade de resolução de problemas práticos, poderia também significar um dos sinais da constituição do sujeito social. "Ingressar" na dimensão social pode assumir maior valor, para os estratos que têm um acesso limitado a certos benefícios sociais, do que na dimensão política.

A existência de uma imagem social negativa em torno do analfabeto parece tornar mais premente, para os sujeitos engajados na alfabetização, a aquisição de certos sinais mais visíveis que indicam sua inserção, participação e "lugar" na sociedade, e que também resultam em benefícios mais concretos e imediatos para suas vidas.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar também a importância do estudo de outros aspectos que interagem na aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento dos adultos frequentes em programas de alfabetização. Até aqui temos tratado das representações sociais dos grupos envolvidos na alfabetização no que se refere aos conceitos, noções e categorias que são expressados através do seu discurso verbal acerca da motivação para a alfabetização, e que podem interferir na aprendizagem e permanência no curso.

No entanto, acreditamos ser relevante investigar os aspectos concernentes às formas de percepção visual do adulto analfabeto, ou seja, os modos de apreensão visual que provavelmente incidem no processo de aprendizagem.

Portanto, no que se refere à motivação e retenção da aprendizagem, deveríamos também investigar a relação entre o tipo de apreensão visual do adulto analfabeto e as características visuais das mensagens veiculadas pelos materiais didáticos utilizados. Como sabemos, muitos estudos têm indicado que a percepção e apreensão visual do adulto analfabeto assumem certas peculiaridades na medida em que, em função de sua experiência anterior e do repertório adquirido, ele não está familiarizado com a representação gráfica dos elementos visuais contidos nos materiais de apoio à alfabetização.

Assim, "os recursos gráficos constituem um aspecto específico, já estudado em outros países mas pouco explorado em nossa realidade. Estudos como o realizado no Quênia, mostram a existência de um 'analfabetismo visual' (Fuglesang, 1973) dificultando ou até mesmo impedindo a compreensão da mensagem contida num desenho ou fotografia"⁽²⁶⁾. Para avaliarmos a incidência destes aspectos sobre o aprendizado, faz-se necessário realizar uma investigação

profunda e sistemática, no sentido de levantar e conhecer as formas de apreensão visual dos adultos analfabetos.

Ainda são insuficientes, no Brasil, estudos e pesquisas que investiguem o tipo de percepção dos adultos analfabetos no que concerne à sua apreensão da relação estabelecida entre as ilustrações e o código escrito presentes nos materiais didáticos. Na medida em que os critérios estabelecidos para organização das informações visuais contidas nos materiais didáticos, não decorrem de um conhecimento anterior sobre o tipo de percepção visual do analfabeto, é possível supor que eles não estejam necessariamente se constituindo como um recurso para intensificar a aprendizagem — sua incidência pode estar sendo nula.

O conhecimento sobre os modos de percepção permitiria adotar critérios consonantes com uma proposta de educação visual gradativa, levando o adulto, em processo de alfabetização, a apreender a lógica contida na organização e representação das mensagens escritas e visuais. O entendimento do padrão de organização e da relação entre as representações visuais e gráficas utilizadas como recurso para fixação da aprendizagem apresenta-se como mais um dos fatores que podem reforçar a motivação e interferir positivamente no aprendizado destes adultos.

Para que sejamos capazes de elaborar materiais didáticos que dêem conta de um processo de educação visual, necessitamos, em primeiro lugar, conhecer o repertório visual do adulto analfabeto — suas especificidades e peculiaridades. Deste modo, a partir destas informações, podemos procurar estabelecer uma ponte entre o tipo de apreensão visual determinado pelos padrões de uma cultura letrada e a experiência visual dos iletrados, organizada segundo padrões de percepção ainda pouco pesquisados.

O conhecimento do campo de percepção visual do analfabeto representa um passo essencial para repensarmos os critérios até então utilizados para a programação visual dos materiais didáticos e de apoio à alfabetização. Buscando, então, investigar, propor e introduzir, nestes materiais, etapas sequenciais para aprendizagem que conduzam o alfabetizando ao conhecimento dos mecanismos lógicos

que organizam a apresentação das mensagens gráficas e visuais, facilitando, assim, o próprio processo de alfabetização.

Esta investigação deve abranger níveis de problemas complementares e essenciais para elaboração de materiais didáticos que ampliem o repertório visual do adulto analfabeto: estudo das mensagens icônicas (ilustrações) e sua relação com o código escrito nos materiais didáticos utilizados e estudo do repertório visual do adulto analfabeto e de sua apreensão acerca daquela relação.

Notas bibliográficas:

- (1) FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Proposta de reorganização - grupo de trabalho definido pela Portaria nº 688 de 07/12/82. Rio de Janeiro, 1982, p. 2 (mimeo).
- (2) FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Sistema MOBRAL. Rio de Janeiro, 1974.
- (3) PEREIRA, R. C. Avaliação do desempenho do aluno do Programa de Alfabetização Funcional em 59 meses no Estado de São Paulo. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1983.
- (4) FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Relatório da subcomissão encarregada de estudar o fenômeno da regressão de ex-alunos de cursos de alfabetização do MOBRAL. Rio de Janeiro, 1977. p. 12.
- (5) RAMOS, C. A funcionalidade nos programas do MOBRAL. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1976. p. 8.
- (6) ALMEIDA, T. W. et al. Reestudo dos dados das pesquisas: subsídios para avaliação do Programa de Alfabetização Funcional nas regiões Nordeste e Sudeste - estudo comparativo. Rio de Janeiro, SEPES/MOBRAL, 1981.
- (7) PEREIRA, R. C. A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/JESAE, 1979.
- (8) AMORIM, J. R. O adulto analfabeto e a necessidade de alfabetização. Belo Horizonte, MOBRAL/COORD-MG/S, 1978.
- (9) Entre outros: BOUDON, R. Efeitos perversos e ordem social. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

- (10) PEREIRA, R. C. et al. Relação das deficiências nas áreas de psicomotricidade, atenção, percepção e inteligência com dificuldades da escrita. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984.
- (11) LOVISOLO, H. R. Unidade de produção familiar na agricultura e educação/Primeira parte: Da terra e da educação/Segunda parte: Do trabalho e da educação. Rio de Janeiro, Setor de Pesquisa do MOBRAL, 1979/1981.
- (12) SILVA, T. D.; MARANHÃO, H. P. et al. O cavalo dos outros - um estudo sobre a categoria social educação e os alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Rio de Janeiro, Setor de Pesquisa do MOBRAL, 1980.
- (13) RIVAS, C. N. O Mobarlense e o Domínio do Léxico. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1980.
- (14) CASTRO e ALMEIDA. Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional, Região Nordeste. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1976.
- (15) ALMEIDA, T. W. et al. Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional, Região Sudeste. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1978.
- (16) FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Diagnóstico de evasão e reprovação no curso de alfabetização da Fundação MOBRAL. Rio de Janeiro, FGV/ISOP e MOBRAL, 1976.
- (17) SILVA, T. D. Análise do nível operatório do adulto analfabeto. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1975.
- (18) ALMEIDA, T. W. Articulação entre educação escolar e extra-escolar: o caso MOBRAL; versão preliminar. Rio de Janeiro, DETED/MOBRAL, 1983.
- (19) MURTINHO, M. E. et al. Avaliação do Encontro sobre o Cultural; documento preliminar. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED, 1983.

- (20) MARANHÃO, H. P. (relatora) et al. Pesquisa exploratória do Programa de Alfabetização Funcional via rádio. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1978.
- (21) ALMEIDA et al. Estudo sobre o Programa de Alfabetização Funcional pela TV: primeira veiculação - 1979. Rio de Janeiro, MOBRAL/SEPES, 1981.
- (22) FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Ação do MOBRAL para 1984. Rio de Janeiro, 1983. p. 5, 6.
- (23) DUQUE, O. Projeto de Integração e Continuidade - PIC - uma tentativa de recuperação e diagnóstico de um projeto experimental. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1983. p.1.
- (24) SOUZA, R. V. Projeto de Integração e Continuidade - PIC. João Pessoa, MOBRAL/COORD-PB, 1982. item 2.
- (25) LOCKWOOD, D. Fonte de variação de imagens que a classe trabalhadora tem da sociedade. In: Hierarquias em classes. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- (26) Murtinho M. E. et al. Projeto Avaliação do Material Didático do Programa de Alfabetização Funcional. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984, p. 3.
- (27) As idéias aqui desenvolvidas baseiam-se em: MARANHÃO, H. P. Projeto de Pesquisa Alfabetização: um estudo das representações e estratégias sociais, a ser desenvolvido para Dissertação de Mestrado em Ciência Política do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ, com o apoio do MOBRAL, jan. 1984.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, T.W. et al. A história e situação atual da avaliação no MOBRAL. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1983.
- _____. Articulação entre a educação escolar e extra-escolar: o caso MOBRAL; versão preliminar. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1983.
- _____. Reestudo dos dados das pesquisas: subsídios para avaliação do Programa de Alfabetização Funcional nas regiões Nordeste e Sudeste - estudo comparativo. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1981.
- ALMEIDA, T.W. e LEBLOND, J.R. Estudo sobre o Programa de Alfabetização Funcional pela TV: primeira veiculação - 1979. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1981.
- AMORIM, J.R. O adulto analfabeto e a necessidade de alfabetização. Belo Horizonte, MOBRAL/COORD-MG/S, 1978.
- BANDEIRA, M.S. Áreas de resistência ao Programa de Alfabetização Funcional. Rio de Janeiro, MOBRAL/SEPES, s/d.
- BOUDON, R. Efeitos perversos e ordem social. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CASTRO e ALMEIDA. Subsídios para avaliação do Programa de Alfabetização Funcional, Região Nordeste. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1976.
- DUQUE, O. Projeto de Integração e Continuidade - PIC - uma tentativa de recuperação e diagnóstico de um projeto experimental. Rio de Janeiro, MOBRAL, DETED/DIAMP, 1983.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Diagnóstico de evasão e reprovação no curso de alfabetização da Fundação MOBRAL. Rio de Janeiro, FGV/ISOP e MOBRAL, 1976.
- FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. A ação do MOBRAL para 1984; versão preliminar. Rio de Janeiro, 1983.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Ação Comum,
Rio de Janeiro, nº 51, ano 4, fev. 1984.

_____. Proposta de educação supletiva. Rio de Janeiro,
MOBRAL/DEPEC/DISUT, 1982.

_____. Proposta de reorganização — grupo de trabalho
definido pela portaria nº 688 de 07/12/82. Rio de Janeiro, 1982.

_____. Relatório da subcomissão encarregada de estudar
o fenômeno da regressão de ex-alunos de cursos de alfabetização
do MOBRAL. Rio de Janeiro, 1977.

GÕES FILHO, P. de et al. Alfabetização dos Pais e Educação dos
Filhos. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1979.

LOCKWOOD, D. Fonte de Variação de Imagens que a Classe Trabalhadora
tem da Sociedade. In: Hierarquias em Classes. Rio de Janeiro,
Zahar, 1974.

LOVISOLO, H.R. Unidade de Produção Familiar na Agricultura e
Educação/Primeira Parte: Da Terra e da Educação/Segunda Parte:
Do Trabalho e da Educação. Rio de Janeiro, Setor de Pesquisa
do MOBRAL, 1979/1981.

MARANHÃO, H.P. Projeto de Pesquisa Alfabetização: um estudo das
representações e estratégias sociais, a ser desenvolvido para
Dissertação de Mestrado em Ciência Política do Instituto
Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ, com apoio
do MOBRAL, jan. 1984.

_____. (relatora). et al. Pesquisa exploratória do
Programa de Alfabetização Funcional via rádio. Rio de Janeiro,
MOBRAL, 1978.

MURTINHO, M.E. et al. Avaliação do encontro sobre o cultural;
documento preliminar. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED, 1983.

- MURTINHO, M.E. et al. Projeto Avaliação do Material Didático do Programa de Alfabetização Funcional. Rio de Janeiro. MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984.
- PEREIRA, R.C. A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1979.
- _____. Avaliação do desempenho do aluno do Programa de Alfabetização Funcional em 59 meses no Estado de São Paulo. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1983.
- PEREIRA, R.C. et al. Relação das deficiências nas áreas de psicomotricidade, atenção, percepção e inteligência com dificuldades da escrita. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984.
- RAMOS, C. A funcionalidade nos programas do MOBRAL. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1976.
- RIVAS, C.N. O Mobralense e o domínio do léxico. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1980.
- SILVA, T.D; MARANHÃO, H.P. et al. O cavalo dos outros - um estudo sobre a categoria social educação e os alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Rio de Janeiro, Setor de Pesquisa do MOBRAL, 1980.
- SILVA, T.D. Análise do nível operatório do adulto analfabeto. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1975.
- SOUZA, R.V. Projeto de Integração e Continuidade — PIC. João Pessoa, MOBRAL/CGORD/PB, 1982.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Ação Comum.
Rio de Janeiro, n. 51, ano 4, fev. 1984.

_____. Proposta de educação supletiva. Rio de
Janeiro, MOBRAL/DEPEC/DISUT, 1982:

_____. Proposta de reorganização — grupo de
trabalho definido pela portaria nº 688 de 07/12/82. Rio
de Janeiro, 1982.

_____. Relatório da subcomissão encarregada de
estudar o fenômeno da regressão de ex-alunos de cursos
de alfabetização do MOBRAL. Rio de Janeiro, 1977.

GÖES FILHO, P. de et al. Alfabetização dos Pais e Educação dos
Filhos. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1979.

LOCKWOOD, D. Fonte de Variação de Imagens que a Classe
Trabalhadora tem da Sociedade. In: Hierarquias em Classes.
Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

LOVISOLO, H. R. Unidade de Produção Familiar na Agricultura e
Educação/Primeira Parte: Da Terra e da Educação/Segunda Parte:
Do Trabalho e da Educação. Rio de Janeiro, Setor de
Pesquisa do MOBRAL, 1979/1981.

MARANHÃO, H. P. Projeto de Pesquisa Alfabetização: um estudo
das representações e estratégias sociais, a ser desenvolvido
para Dissertação de Mestrado em Ciência Política do
Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ,
com apoio do MOBRAL, jan. 1984.

MARANHÃO, H.P. (relatora) et al. Pesquisa exploratória do
Programa de Alfabetização Funcional via rádio. Rio de
Janeiro, MOBRAL, 1978.

MURTINHO, M.E. et al. Avaliação do encontro sobre o cultural;
documento preliminar. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED, 1983.

- MURTINHO, M.E. et al. Projeto Avaliação do Material Didático do Programa de Alfabetização Funcional. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984.
- PEREIRA, R.C. A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1979.
- _____. Avaliação do desempenho do aluno do Programa de Alfabetização Funcional em 59 meses no Estado de São Paulo. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1983.
- PEREIRA, R. C. et al. Relação das deficiências nas áreas de psicomotricidade, atenção, percepção e inteligência com dificuldades da escrita. Rio de Janeiro, MOBRAL/DETED/DIAMP, 1984.
- RAMOS, C. A funcionalidade nos programas do MOBRAL. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1976.
- RIVAS, C.N. O Mobarlense e o domínio do léxico. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1980.
- SILVA, T.D; MARANHÃO, H.P. et al. O cavalo dos outros - um estudo sobre a categoria social educação e os alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Rio de Janeiro, Setor de Pesquisa do MOBRAL, 1980.
- SILVA, T.D. Análise do nível operatório do adulto analfabeto. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1975.
- SQUZA, R.V. Projeto de Integração e Continuidade — PIC. João Pessoa, MOBRAL/COORD-PB, 1982.

A N E X O

ÍNDICES DE ANALFABETISMO, POR REGIÃO GEOGRÁFICA — BRASIL

REGIÃO	População 15 anos e mais	ANALFABETOS	ÍNDICE (%)
NORTE	3.198.856	935.324	29,2
NORDESTE	19.864.784	9.062.553	50,7
SUDESTE	34.185.152	5.888.016	17,2
SUL	12.133.466	1.972.082	16,3
CENTRO-OESTE	4.450.345	1.125.058	25,3
BRASIL	73.832.603	18.983.033	25,7

OBS.: Índice de analfabetismo, em 1970, para a população de 15 anos ou mais, 33,6%.

Fonte: Censo Demográfico de 1980 - Dados gerais

PROGRAMA/PROJETO PAF ANO 1983

COORD	META ANUAL		CONVENIADO				FREQUÊNCIA %				APROVADOS/PRODUTIV. %		
	AGEN- TES	PARTICI- PANTES	AGENTES		PARTICIPANTES		PERDA DE MOBILIZA- ÇÃO (*)	INVASÃO (**)	EVASÃO	EVASÃO LÍQUIDA	APROVADOS (***)		ÍNDICE PRODU- TIVIDA- DE (****)
				%		%					URBANA	RURAL	
ACRE	199	2.985	201	101,0	4.056	135,9	19,5	17,5	39,2	21,7	0,0	0,0	0,0
RONDÔNIA	152	2.280	165	108,6	3.549	155,7	3,6	28,9	60,6	31,7	71,5	64,1	31,2
RORAIMA	35	525	40	114,3	712	135,6	23,9	12,1	59,0	46,0	-	-	-
AMAPÁ	94	1.280	103	109,6	1.916	149,7	25,2	20,5	50,9	30,4	48,5	0,0	34,8
AMAZONAS	644	9.275	544	84,5	10.060	108,5	18,6	17,6	42,0	24,4	35,2	10,4	16,7
PARÁ	958	13.970	897	93,6	17.426	124,7	13,4	56,3	60,5	4,2	62,3	54,3	37,7
MARANHÃO	2.277	24.975	2.366	103,9	35.471	142,0	6,5	1,8	37,2	35,4	69,9	63,1	38,8
PIAUI	1.280	16.775	1.365	106,6	26.670	158,9	9,4	17,8	37,7	19,9	48,8	33,8	28,0
CEARÁ	2.000	30.000	1.856	92,8	39.463	131,5	3,4	17,7	43,8	26,1	27,2	24,8	16,0
RIO GRANDE DO NORTE	1.968	25.485	1.761	89,5	32.010	125,6	9,9	4,4	34,5	30,1	27,5	27,9	20,0
PARAÍBA	2.500	37.500	2.787	111,5	52.065	138,8	2,4	18,0	30,6	12,6	44,9	46,4	39,1
PERNAMBUCO	3.947	56.780	3.820	96,8	62.937	110,8	5,9	11,8	31,1	19,3	53,7	38,4	35,1
ALAGOAS	977	14.135	972	99,5	18.937	133,9	8,5	12,8	29,3	16,5	39,9	46,6	37,1
SERGIPE	1.819	18.280	928	76,1	18.891	103,3	8,4	7,6	25,7	18,1	40,6	35,4	30,6
BAHIA	6.067	90.055	5.856	96,5	115.890	128,6	9,0	5,0	34,8	29,8	32,5	33,3	18,7
MINAS GERAIS/NORTE	2.296	31.420	2.405	104,8	44.333	141,1	8,0	17,3	51,1	33,8	39,5	43,9	25,5
MINAS GERAIS/SUL	1.173	15.465	1.159	98,8	15.789	102,1	4,3	27,1	31,1	4,0	27,3	34,3	29,8
ESPIRITO SANTO	681	9.485	581	85,3	11.103	117,1	11,0	3,7	49,0	45,3	43,6	51,1	22,1
RIO DE JANEIRO	3.043	34.230	2.089	68,6	25.724	75,2	12,3	23,0	56,5	33,5	28,7	35,1	15,1
COMET	389	5.815	464	119,2	8.352	143,7	8,4	44,6	65,6	21,0	29,7	0,0	18,1
SÃO PAULO	4.024	59.585	1.730	42,9	34.990	58,1	9,1	21,1	46,2	19,1	40,8	33,8	29,3
PARANÁ	1.754	24.505	1.644	93,7	31.030	126,6	16,5	27,5	53,3	25,8	50,0	56,5	32,9
SANTA CATARINA	704	9.550	370	52,5	6.272	65,7	11,7	24,9	48,7	23,8	66,4	91,5	47,9
RIO GRANDE DO SUL	830	11.050	921	110,9	14.192	128,4	16,9	22,7	50,6	27,9	54,1	55,9	36,6
MATO GROSSO	298	4.470	339	113,7	6.348	142,0	13,3	21,8	49,7	27,9	47,4	26,5	22,9
MATO GROSSO/SUL	364	5.295	349	94,7	6.955	131,3	21,1	24,3	52,4	28,1	51,6	56,4	31,5
GOIÁS	881	12.655	873	99,1	17.905	141,5	10,1	26,4	58,4	32,0	14,8	12,5	7,7
DISTRITO FEDERAL	251	3.625	270	107,6	5.336	147,2	0,0	44,3	61,2	16,9	51,6	49,9	47,4
TOTAL	41.005	571.450	36.855	89,9	668.393	116,9	8,7	17,4	43,9	26,5	41,7	41,4	28,2

* diferença entre o número de participantes cadastrados e o número de participantes no início do Programa

** somatório do número de alunos que ingressam no Programa após o seu início

*** número de alunos aprovados no último mês do Programa dividido pelo número de alunos em classe, neste mês

**** número de alunos aprovados dividido pelo número de alunos conveniados



EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA

QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS CULTURAIS

por

Azize Maria V. de Medeiros
Maria Teresa Castelo Branco

Documento elaborado para
o XVII Congresso da OMEP
Genebra - 1983

ÍNDICE

Itens	Página
I - Introdução	01
II - Definição do Tema	04
III- Plano de Estudo	07
IV - Caracterização do Município	10
V - Organização da Pré-Escola nas Comunidades	16
1. Povoado Rochedo	16
2. Povoado Rochedinho	18
3. Vila Cascalho	19
VI - Resumo de Conversas	22
1. Povoado Rochedo	22
2. Povoado Rochedinho	26
3. Vila Cascalho	27
4. Comissão Municipal de Piracanjuba	27
VII- Análise da Situação	31
1. Rochedo e Rochedinho	31
1.1. Quanto à ação comunitária	31
1.2. Quanto à atuação educativa	34
2. Cascalho	37
2.1. Quanto à ação comunitária	37
2.2. Quanto à ação educativa	38
VIII- Estudo Comparativo entre as experiências de Rochedo, Rochedinho e Cascalho	39
1. Quanto às semelhanças	39
2. Quanto às diferenças	39

Itens	Página
IX - Aspectos Institucionais	42
1. Quanto à elaboração da proposta	42
2. Quanto ao processo de capacitação de recursos humanos	42
3. Quanto à Estratégia Operacional	43
X - Conclusão	44
Bibliografia	45

ESTUDO REALIZADO EM INÍCIO DE 1983

I. INTRODUÇÃO

O Brasil, país situado na América do Sul, com um território de 8.511.965m² e uma população de aproximadamente 120 milhões de habitantes, apresentava, de acordo com o censo de 1980, 23 milhões de crianças de 0 a 6 anos. Destas apenas 5%, ou seja, pouco mais de um milhão recebia algum tipo de atendimento voltado basicamente às populações de maior poder aquisitivo.

O MOBREAL, através do trabalho junto às comunidades, vinha desenvolvendo, desde 1980, uma ação de apoio aos grupos, que se mobilizavam para um trabalho conjunto de atendimento educacional às crianças em idade pré-escolar.

Diante das precárias condições da vida de maior parte da população infantil brasileira, decorrente do baixo nível sócio-econômico das famílias, o Ministério da Educação e Cultura decidiu desenvolver a educação pré-escolar por considerá-la a base de todo o processo educativo.

Em 1981, por solicitação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) redireciona sua ação para participar da expansão do atendimento à criança em idade pré-escolar, envolvendo-se, desta forma, no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Para desenvolver esse trabalho de grandes números, sem perder de vista o compromisso com a população de baixa renda, o MOBREAL viu-se diante dos seguintes desafios:

- 1- respeitar a origem, a linguagem, os valores, o ambiente da criança sem lhe negar, entretanto, o acesso à linguagem; aos valores e a todos os bens da cultura dominante;
- 2- observar a exigência de qualidade em face do grande número de crianças a serem atendidas;

3- desenvolver uma metodologia didático-pedagógica complementada com atendimento nutricional e médico.

Para responder a esses desafios o MOBRAL elabora uma proposta educativa que enfatiza o "respeito pelo ritmo de cada criança, a maneira como se realizam suas descobertas, forma de comunicar, o tipo de linguagem, enfim o modo dela perceber o mundo, que varia de acordo com a cultura na qual está inserida. Daí porque a necessidade de se desenvolver um trabalho a partir da criança, do que ela tem, do que ela apresenta, das coisas que faz e traz para a pré-escola. Isto implica não só no conhecimento e valorização, por parte do educador, da cultura local, como também num envolvimento maior família/pré-escola/comunidade.*

Pressupõe-se, portanto, que esta proposta sofrerá reformulações já que deve ser adaptada às diferenças culturais. E nesse sentido, estas adequações, em um processo contínuo de troca instituição/população, deverão realimentar o Programa como um todo.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a instituição sistematize e analise experiências de campo, para que se possa questionar, reformular e acompanhar o desenvolvimento da proposta educativa.

O presente estudo pretende conhecer como se concretiza a proposta educativa para o pré-escolar, em uma determinada experiência de um município.

A escolha do município não foi aleatória. Queremos enfocar, principalmente a questão da participação da comunidade, pois, partimos do pressuposto de que essa variável é de suma importância na concretização de uma proposta capaz de se adequar à cultura das crianças.

(*). Educação Pré-Escolar, Princípios Metodológicos - documento MOBRAL

Há mais de dois anos, uma experiência comunitária vem se desenvolvendo, no município de Piracanjuba, em diversos povoados da zona rural, cujas unidades de pré-escolar surgem de uma ação conjunta entre a Instituição e a população. Já na zona urbana, cuja população não se encontra tão organizada quanto a da zona rural, as unidades pré-escolar não se beneficiam tanto de uma ação conjunta.

Poderíamos, portanto comparar, em um contexto semelhante de trabalho institucional, experiências que se desenvolvem através de uma ação comunitária, com outras, cuja participação das comunidades é quase inexistente.

As observações de campo e a análise da situação foram orientadas por uma definição inicial do tema e pelo estabelecimento de um plano de estudo. Optamos por não utilizar instrumentais de coleta de dados, pois, a intenção era de conviver com as pessoas, aprofundar nosso nível de dúvidas, levantar questões a serem pensadas, discutidas e pesquisadas. Pretendíamos, apenas, criar um espaço polêmico para o tema, aproximando-nos das pessoas, que fazem concretamente o programa de educação pré-escolar.

II. DEFINIÇÃO DO TEMA

A busca de uma metodologia, que respeite as diferenças culturais, é, na verdade, a busca da concretização de uma proposta de educação, que, por seus próprios princípios, deve ser recriada na prática. Isto é, a busca de uma proposta que só se define numa ação que estabelecem, entre si, instituição/população (adultos), população (família e monitor)/criança.

O MOBREAL rejeita, desde o início, a idéia de uma proposta acabada, pois, necessita ser construída, constantemente, na prática dos agentes com o grupo social.

O que se valoriza é a expressão da criança e a da comunidade, no sentido de contribuir para a construção do auto-conceito positivo e capacidade crítica, com o que se pressupõe possibilitar uma atuação mais autônoma dessa população no seu meio.

Desse ponto de vista, o fundamental é que as camadas populares expressem, *crítiquem e ajam de acordo com seus próprios pontos de vista.* A criança não pode, portanto, ser definida somente através das teorias do desenvolvimento infantil. Trata-se de descobri-la no seu contexto social.

O que servirá de corpo à proposta metodológica será a cultura da criança, que *é indissociável do modo como o seu grupo social se organiza para a produção da vida material.*

A diferenciação das condições materiais de existência na nossa sociedade determina a produção de conteúdos culturais, também diferenciados. Apesar dos meios de comunicação de massa tentarem impor um padrão único de cultura e muitos valores serem disseminados a partir desse mecanismo, os grupos sociais reinterpretem o que lhes é imposto. A partir dessas reinterpretações, recriam-se formas de sociabilidade, modos de

organização e expressam-se interesses que podem contrapor-se aos padrões e interesses dominantes.*

Trata-se de lidar com as culturas como elas são e não como os educadores acham que deveriam ser. Trata-se de trabalhar sobre aquilo que elas expressam e a maneira como se constituem.

Não é possível, portanto, deixarmos de nos reportar às experiências concretas com a pré-escola nas comunidades.

A cultura da qual se deve partir é constitutiva de cada criança real, que elabora as representações do seu meio, do seu ponto de vista particular, e em situações específicas de sua existência individual.

A metodologia proposta calca-se no "dizer" da criança, que tem o sentido próprio de cada uma, mas que é tecido na linguagem do seu grupo social. Por isso, o papel do monitor, junto à criança, é de incentivar e valorizar o que ela realiza, estimulando a investigação e o questionamento sobre o mundo que a rodeia. Expressão, experimentação, indagação, percepção, sistematização são primordiais para o processo de aprendizagem. Não é o monitor que aloja o saber, pois é a criança que descobre e sistematiza seu próprio saber. O monitor possui, também, *um saber* que vai colocar ao dispor da criança na elaboração e sistematização dos seus conhecimentos a respeito do mundo.

Para que esse monitor não se coloque no "lugar do saber", ou de quem "conhece" frente a quem "não conhece", torna-se necessário que também ele tenha diante do mundo uma atitude de indagação constante e esteja construindo, com o grupo social das crianças, formas solidárias de conhecer e decidir sobre a educação infantil. Trata-se de uma educação que interessa, principalmente, às famílias das crianças.

(*) ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*

O conhecimento sobre a criança deve ser encontrado nas formas de expressão das mesmas e na maneira de pensar e explicar a vida própria ao seu grupo social.

Dessa forma, a pré-escola deve ser um espaço aberto para a comunidade, um espaço, onde devem fluir a vida e o espírito de grupo. Para tanto, os adultos responsáveis pela educação das crianças têm que estar vivendo um processo de socialização, que crie este espírito de grupo, que não pode ser inventado artificialmente. Torna-se necessário que estes adultos vivam um processo de tomada de decisões conjuntas com relação à vida comunitária, incluindo nesta, a situação das crianças.

Além disso, a criança pequena, por colocar o adulto em um lugar privilegiado na sua vida, molda sua personalidade em função das expectativas desse adulto. Como seria possível desenvolver um auto-conceito positivo, um respeito por si mesma se os adultos, com os quais convive, não tiverem expectativas de sucesso em relação a ela?

Sabemos que estas expectativas referem-se diretamente à valorização das próprias formas de viver e saber do seu grupo social. Disso resulta que esse grupo social somente respeitará a criança, na medida em que se respeita, pela valorização do seu próprio saber.

Fica mais uma vez clara a necessidade desse grupo social ser aquele que dirija as ações da sua comunidade, tomando suas decisões a partir daquilo que considera importante. A "forma" da pré-escola deve surgir, portanto, de um contexto de discussão e construção a partir da instituição/população/criança.

III. PLANO DE ESTUDO

1. TEMA

— Uma Metodologia que Respeite as Diferenças Culturais.

2. OBJETIVO

— Conhecer como se concretiza a proposta educativa do MOBRAL para o pré-escolar, através do estudo comparativo entre a prática educativa que conta com a participação da comunidade e aquela cuja participação comunitária é inexistente, dentro de um mesmo contexto de trabalho institucional.

3. ASPECTOS A SEREM LEVANTADOS

— Caracterização do município e dos locais estudados.

— A Ação Comunitária e a Pré-Escola:

- . formas de organização dos grupos;
- . expectativas da comunidade em relação à Pré-Escola;
- . posição da comunidade em relação às influências da Pré-Escola no comportamento das crianças.

— A atuação educativa da Pré-Escola:

- . como se dá a organização do espaço e do trabalho nas unidades pré-escolares;
- . quem define a atuação educativa nas unidades pré-escolares.

4. PROBLEMAS FORMULADOS

— O fato da pré-escola ter surgido a partir de uma ação conjunta entre instituição/população/criança determinaria uma prática educativa mais adequada às diferenças culturais?

— Que condições a instituição oferece para a concretização de sua proposta educativa?

5. PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Para a caracterização do município obtivemos dados das seguintes fontes:

- documento da Prefeitura de Piracanjuba;
- entrevista com o atual Prefeito, com ex-Prefeito, com o Diretor de Educação do município e com o Presidente da Comissão Municipal do MOBRAL;
- documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
- relato de algumas pessoas da comunidade.

Os demais aspectos foram levantados a partir de um convívio de 10 dias com a presidente da Comissão Municipal do MOBRAL (COMUN), nas comunidades, em um primeiro momento e, posteriormente, em discussões, em separado com a mesma, a respeito do estudo já realizado.

Nestes 10 dias conversamos com mães, pais, professores municipais, diretores de escola, monitoras do pré-escolar, lideranças locais, elementos da comissão municipal do MOBRAL, crianças e supervisora de área, de quem estivemos acompanhadas todo o tempo de permanência no município.

Visitamos 6 povoados e algumas vilas da periferia urbana para construirmos uma idéia geral do município e conhecermos a diversidade de experiências existentes.

Descrevemos, somente 3 experiências escolhidas para o estudo. Trata-se das unidades dos povoados de Rochedo e Rochedinho (zona rural) e da Vila Cascalho (periferia da zona urbana).

Os dois povoados escolhidos são muito próximos apresentando, não obstante, características de trabalho bastante diversas. A composição dos grupos sociais e a atuação das monitoras são fatores que caracterizam a diferença entre os povoados.

Só foi possível perceber isto, quando estávamos no processo de conhecer. Por isso, achamos interessante apresentar as duas experiências de ação comunitária. A Vila Cascalho é o lugar onde as famílias não estão organizadas para uma ação conjunta.

IV. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

1. LOCAL ESCOLHIDO

— Piracanjuba, município do Sul do Estado de Goiás, a 86 km da capital - Goiânia, na região Centro-Oeste do Brasil.

2. ÁREA

— 2.682 km²

3. CLIMA

— Tropical úmido, com abundância de água (rios e córregos). Relevo de planalto. Temperatura média de 23º C. Duas estações bem definidas -- seca e fria, chuvosa e quente.

4. VEGETAÇÃO

— Savana, campos limpos, campos cerrados, além de pequenas áreas de floresta tropical, quase sempre às margens dos rios.

5. PROCEDÊNCIA DOS HABITANTES

— Os primeiros vieram de Minas Gerais e, hoje, a cidade conta com grande número de imigrantes sírios e libaneses e de outros estados, que adquirem terras e se transferem para o município, ou vêm para trabalhar nos estabelecimentos bancários.

6. POPULAÇÃO URBANA E RURAL

- Urbana: 12.728 habitantes
- Rural : 11.895 habitantes
- Total : 24.623 habitantes

7. DISTRIBUIÇÃO DESSA POPULAÇÃO

- Sede do Município
- Povoado Prof. Jamil Sáfady
- Povoado Boa Nova
- Povoado Centro Estulânia
- Povoado Rochedo
- Povoado Rochedinho
- Povoado de Maria Cruzada

8. ASPECTOS ECONÔMICOS

8.1. Agricultura e Pecuária

- 13.5% do solo do Município é cultivado

O rebanho predominante é de bovinos, criado para leite e corte. A produção de leite é a mais incentivada, pela presença de indústria de laticínios no município.

Exportam-se gado bovino, suíno, leite e derivados.

8.2. Extrativismo

- produto de extração vegetal e madeira bruta,

8.3. Indústria

- laticínios - Cia. LECO, complexo industrial que fabrica manteiga, doce-de-leite, iogurte etc.;
- fábrica de móveis e desdobramento de madeira;
- cerâmica e olarias;
- torrefação de café;
- benefícios de arroz;
- fumo em corda;
- esquadrias-metálicas.

8.4. Serviços

Como crescimento da cidade, houve aumento de serviços necessários à sua manutenção. Cresceu, assim, o número de funcionários públicos e de bancos.

Isto no entanto, não representou um aumento de oferta de trabalho para a população local, pois, a mão-de-obra, na sua maioria, veio de fora, o que significou aumento da população.

8.5. Comércio

O município importa roupas, calçados, tecidos, eletrodomésticos e produtos industrializados em geral.

9. FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES

9.1. População da periferia urbana

A população urbana é oscilante. No período escolar as famílias da zona rural vêm para periferia, em busca de escola para seus filhos.

A zona urbana, de acordo com o censo de 1970, contava com 6.163 habitantes, enquanto a zona rural contava com 16.679 habitantes. Observa-se, portanto, pelo censo de 1980, que houve um enorme aumento de habitantes na zona urbana, enquanto que uma considerável diminuição na zona rural. Isto se deveu à mecanização da lavoura, através de incentivo do Banco do Brasil (Crédito Rural), deixando desempregado grande número de pessoas que foram substituídas pelas máquinas. Esse contingente migrou para a zona urbana em busca de trabalho nas indústrias e serviços, que surgiram.

Outro fator que tem contribuído para o êxodo rural é a especialização do município na pecuária. A pecuária exige quantidade menor de trabalhadores do que a lavoura. A partir daí, os lavradores têm que buscar novos locais de trabalho na zona urbana ou em outras terras, gerando uma enorme quantidade de famílias que vivem de forma nômade.

Esta população que vem da zona rural vai se aglomerando em vilas, na periferia da sede do município. São indivíduos que vivem, principalmente, da prestação de serviços, tanto nas lavouras como em outras atividades. O trabalho das mulheres fora de casa constitui, às vezes, a única fonte de renda familiar.

9.2. População rural.

Os lavradores trabalham, basicamente, sob dois sistemas:

- como assalariados - ganhando por jornada de trabalho;
- como meeiros - utilizando a terra cedida pelo proprietário, que recebe, em troca, a metade da produção.

A população da zona rural distribui-se pelas fazendas ou pequenos povoados, que ficam à distância de 25 a 50 km da sede do município.

As estradas que ligam estes povoados à sede do município são de difícil acesso, deixando-os isolados em épocas de chuva.

Na maioria dos povoados, as casas se distribuem em torno de um largo. Alguns mais prósperos como Rochedo (pela presença de uma usina hidrelétrica), Prof. Jamil Safady, Boa Nova (pela proximidade da rodovia) possuem casas de tijolos, com instalações sanitárias — fossa séptica —, igreja, escolas e posto médico. Em outros, como Rochedinho e Maria Cruzada, muitas casas são pequenos ranchos feitos de bambu, tronco de árvores e folhas de buriti.* A escola é de classe multigraduada (1 turma com todas as 4 primeiras séries primárias), não há posto médico e o sistema de fossas é rústico — fossas negras.

Em todos eles, no entanto, a situação da pauperização da população é muito grande.

Os homens se ocupam da lavoura, pesca, pecuária (vaqueiros) ou comércio (pequenas vendinhas) e as mulheres cuidam da casa e das crianças.

As crianças ajudam os pais, desde cedo, no campo (meninos) e em casa (meninas). O trabalho feminino e masculino é bem demarcado nos grupos.

A maioria das pessoas produz para o consumo familiar. Os lavradores não conseguem excedentes para a comercialização. Não há muito o que comprar porque não há o que vender. É difícil desenvolver qualquer tipo de produção doméstica, pois, o que se tem é para a sobrevivência da família. Além disso, grande parte da população é nômade, não estabelecendo vínculos com a terra. Essas pessoas não têm condições de ingressar em um mercado de manufaturas e nem sequer participam de um mercado de alimentos. As famílias constituem, portanto, pequenos núcleos de subsistência. Isto determina o modo como vão se expressar e se relacionar dentro e fora da comunidade.

(*) *Palmeira dotada de fruto amarelo do qual se extrai óleo e broto terminal comestível.*

9.3. Cultura dos grupos

As formas de trabalho, de organização e de relacionamento entre as pessoas, grupos e natureza compõem aquilo que chamamos cultura dos grupos. Também a religião compõe esse quadro. Os povoados e vilas têm profundas influências religiosas (católica ou espírita) que lhes servem de base para a compreensão do mundo em que vivem.

Cada um deles, no entanto, tem uma história própria que lhes dá feições distintas e modos de pensar específicos.

O que nos permite estabelecer uma identidade entre eles é o modo de produção da vida material semelhante, a idêntica situação de miséria e a extrema falta de serviços de saúde, saneamento e educação a que estão sujeitos.

V. ORGANIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NAS COMUNIDADES

1. POVOADO DE ROCHEDO

— Número de famílias - 70

— Número de crianças matriculadas no pré-escolar - 64

— Ocupações principais da população:

. lavradores

. pescadores

. vaqueiros

. tratoristas

. funcionários da Central Elétrica (10 famílias)

. donas de casa

— Histórico

As pessoas da comunidade já vinham se reunindo com a presidente da COMUN e supervisora de área do MOBREAL, para tentarem, juntos, resolver alguns problemas que o grupo havia levantado, como: conseguir uma cadeia, pintar e arrumar a igreja para o Natal, limpar as ruas etc.

Numa das reuniões, a agente apresentou para o grupo a idéia de se organizar uma pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, pois, poder-se-ia contar com uma pequena verba do MOBREAL, alguns materiais e o apoio técnico da Agente na orientação das monitoras.

A idéia foi bem aceita e decidiu-se montar um rancho, em caráter provisório. Segundo a agente, a comunidade se mobilizou porque a idéia foi absorvida como um desafio.

O grupo marcou uma data para inauguração da "escolinha". As professoras trabalhariam como voluntárias. No entanto, ninguém se mobilizava para os mutirões.

A agente trabalhava, muitas vezes, sozinha. Segundo relato das pessoas da comunidade com as quais conversamos, eles começaram a se sensibilizar a partir do esforço e persistência dessa agente.

Trabalharam, então, para ajudá-la.

Paralelamente à construção do rancho, a agente solicitou apoio da Secretaria de Saúde, que a ajudou nos esclarecimentos do grupo quanto aos problemas de verminose, tratamento de água, localização dos poços e construção de fossas. Todas as famílias do povoado se interessaram em construir suas fossas, recebendo para tanto, orientação e algum material da Secretaria de Saúde.

O rancho ficou pronto e o pré-escolar foi inaugurado. Após algum tempo de funcionamento, o grupo resolveu construir a "escolinha" dos pequenos no pátio da Escola Municipal. Hoje, o pré-escolar está funcionando em uma ampla e arejada sala de alvenaria. Em outra área, atrás da sala, foram construídos a cozinha e, ao fundo, o banheiro.

No terreno atrás da sala, os pais já prepararam os canteiros para a horta, que enriquecerá a merenda das crianças. Ao redor da escola há um pequeno jardim.

As mães que tinham máquinas aprenderam corte e costura, em curso promovido pela agente, e algumas vão preparar o uniforme das crianças.

A sala é muito bem organizada, com cantinhos preparados para cada atividade e prateleiras ao alcance das crianças. Há, ainda, um filtro e uma pia para as crianças lavarem as mãos ou pincéis.

Bancos compridos foram aproveitados como cadeiras e mesas, cortando-se os pés de alguns.

As bonecas de pano e palha foram confeccionadas pelas mães das crianças. Alguns brinquedos de barro e instrumentos musicais foram feitos pelas crianças maiores (os grandes ajudantes da construção). No início, para todos os trabalhos feitos com as crianças, utilizava-se somente o material encontrado e criado no local.

Esse pré-escolar já tem quase 2 anos de funcionamento e as professoras são as mesmas que começaram. Atualmente, elas recebem gratificação, treinamento do MCBRAL e materiais do MOBREAL, tais como: lápis, cera, cola, papel, tinta, livros de história, cartolina, cartazes, pincéis, joguinhos e massa de modelar.

Frequentam o Pré-Escolar crianças de 1 ano até mais de 6 anos, embora somente as de 4 a 6 anos estejam matriculadas.

2. POVOADO DE ROCHEDINHO

— Número de famílias - 35

— Número de crianças matriculas no pré-escolar: 25 crianças

— Ocupações principais da população:

- . lavradores
- . vaqueiros
- . comerciantes
- . donas de casa.

— Histórico

Rochedinho é um povoado próximo a Rochedo, extremamente pobre e desatendido.

A Presidente da Comissão Municipal do MOBREAL começou a trabalhar em Rochedinho à mesma época em que começou em Rochedo.

A idéia da Prê-Escola mobilizou muito as pessoas, que acharam importante "fazer alguma coisa por suas crianças".

Marcaram um dia para preparar o rancho, cuja construção estava em atraso em relação à data da inauguração. A agente, então lançou um desafio que foi aceito.

O grupo trabalhou sem descanso e, no dia da inauguração, estava pronto.

Segundo o Sr. Nego, líder do grupo, "não podiam deixar a Haidê mal".

A monitora é a mesma há 2 anos. Mora em Rochedo e começou como voluntária.

O rancho fica no pátio central, em torno do qual estão as casas das crianças. Ao lado há um barracão, onde funciona a Escola Municipal (classe multigraduada). Perto da Unidade não há poço, nem banheiro. A merenda é trazida da casa da merendeira e as crianças vão ao banheiro em suas próprias casas.

O rancho é muito bem decorado. Rodeado de bancos, onde a professora preparou os cantinhos com bonecas, livros, tinta, massa, lápis etc. Há também, o cantinho da limpeza com uma bacia d'água e toalha.

No início, o material usado era sucata, coisas da natureza e as bonecas confeccionadas pelas mães. Hoje, utilizam também o material mandado pelo MOBREAL.

3. VILA CASCALHO

- Número de famílias - 48 famílias
- Número de crianças matriculadas no pré-escolar - 30 crianças
- Ocupações principais da população:
 - . lavradores

- . biscateiros
- . prostitutas
- . empregadas domésticas
- . pedreiros
- . leiteiros
- . pedintes
- . lavadeiras.

— Histórico

A população, que foi constituindo a vila, vive realmente "periférica" à cidade, isto é, "à margem" da sociedade do centro da cidade em termos de direito aos serviços e ao trabalho. A maioria dessa população veio da zona rural, em busca de uma melhor qualidade de vida na cidade. Muitos, no entanto, ainda continuam trabalhando na lavoura e se deslocam para o campo.

A presidente da Comissão Municipal do MOBRAF visitou cada família do Cascalho, convidando-as para uma reunião, onde discutiriam sobre a idéia de um Pré-Escolar na vila.

Nessa reunião, à qual compareceu 50% da comunidade, resolveu-se construir uma escola, onde, funcionaria o primeiro grau e o pré-escolar.

Partiram, então, para a fase de levantamento de fundos para compra de material. Fizeram festas, pediram ajuda a outras pessoas da zona rural e conseguiram que a Prefeitura pagasse a mão-de-obra para construir a escola. A população de Cascalho participou limpando e cercando o local.

Após esta primeira mobilização para um trabalho conjunto, a Comissão Municipal não pôde dar continuidade às reuniões com a comunidade. O pré-escolar está funcionando sem a participação mais efetiva dos pais.

Por ocasião de nossa visita, estava começando a organizar-se um outro pré-escolar, orientado por uma irmã de caridade, que tem contado com apoio do MOBREAL. Esta irmã começou a realizar vários cursos de corte-costura, pintura, cerâmica etc., que têm sido bem aceitos pelas mães das crianças.

Visitando a Unidade de Pré-Escolar e observamos que as crianças desenvolvem poucas atividades. Propusemos algumas brincadeiras e as crianças não responderam muito aos nossos estímulos.

A sala é ampla, com prateleira, onde fica guardado todo o material (tinta, papel, brinquedo, joguinhos, lápis cera, livrinhos etc.).

Ao redor, encontram-se bancos compridos que servem de mesa e outros mais baixos, que servem de cadeira para as crianças.

Na sala havia desde um bebê de menos de 1 ano até uma criança de mais de 6 anos (deficiente), sendo que muitas tinham de 2 a 3 anos. Contudo, as atividades não estavam sendo diversificadas. Algumas brincavam de corda e outras, sentadas, olhavam.

A escola estava sem merenda.

Providenciou-se (junto a várias instituições), um lanche para as crianças que comeram com voracidade, ficando, depois, mais animadas.

O bebê que frequenta a pré-escola é cuidado o tempo todo pela irmãzinha, que não tem com quem deixá-lo para ir à "escolinha". A menina não descuida dele nunca, segundo a monitora.

VI. RESUMO DE CONVERSAS

Achamos que alguns trechos das conversas, que anotamos, dão uma visão geral do que diferentes pessoas das comunidades esperam da educação pré-escolar, e como tem sido o trabalho coletivo.

Acrescentamos um resumo das observações do grupo formado pela presidente da COMUN, equipe de apoio comunitário de Rochedo e Supervisora de Área, e um relato escrito pela presidente da COMUN a respeito do seu papel de agente.

1. POVOADO ROCHEDO

1.1. Trechos de conversas com mães, pais e avós de crianças

Alguns anos atrás Rochedo não era assim... havia mais movimento... o comércio era melhor porque nos fins de semana vinha muita gente de fora... muita gente mudou... não tem trabalho... têm as máquinas e muito gado... também não tinha escola para as crianças...

Depois que a Haidê veio ficou muito melhor...

Eu mesma não sabia nem ler... era como se fosse cega... agora não... Ninguém acreditava não... depois a gente via o esforço dela...

As pessoas não se entendiam... agora parece que as pessoas se uniram... as pessoas conversam... ficou melhor... Agora também já tem escola... as pessoas já estão até vindo... onde tem escola é melhor de morar...

Com a "escolinha" as crianças ficam menos custosas... acostumam com escola... quando forem para escola já sabem alguma coisa... vão aprendendo alguma coisa...

Eles ficavam assim no canto quando vinha alguém... agora eles estão mais ativos... já sabem contar o que fazem... têm mais saúde... ele fala das coisas... está mais saído... parece até que está no Grupo!... brinca com outras crianças... chega em casa cantando... explica o que aprendeu... quer fazer em casa o que aprende na "escolinha" (rezar, lavar as mãos etc.)... puxa conversa... parece até que ficou mais forte, não fica mais doente como antes... meu filho foi com 8 meses e não deu nem desanda prá dente...

OBS: Foram feitas, ainda, algumas reclamações quanto à necessidade de merenda para os maiores que levam os irmãos.

1.2. Trechos de conversa com o grupo formado por:

- Vice-Diretor da Escola Municipal
- Diretora da Escola Municipal
- Zeladora da Escola Municipal
- Presidente da Comissão Municipal
- Supervisora de Área

As crianças só querem ficar até a hora da merenda... as crianças às vezes não querem fazer as coisas na Escola mas fazem em casa... estão precisando de atividades para os grandes que levam os irmãos... eles atrapalham a professora, mas não podemos mandar eles embora... eles ajudaram a construir a pré-escola, e eles é que trazem os irmãos... alguns não gostam da escola e querem ficar na pré-escola... as crianças da pré-escola que estão agora na alfabetização estão indo muito bem... têm melhor coordenação motora... são mais ativos... a professora só reclama porque só fazem o que querem

O problema maior agora é a merenda que não tem vindo... eles não querem ficar...

1.3. Trechos da conversa com as monitoras

As crianças gostaram da "escolinha" quando começou e funcionava no "rancho", mas queriam a escola deles, quer dizer, não sentiam, que ali era uma escola. Era difícil controlar as crianças, eles fugiam... Agora eles gostam mais... mas vêm mais por causa da merenda... mas estão mais ativos... quando eles chegam perguntamos o que querem fazer e eles escolhem... não planejamos porque quando chega aqui muda tudo, eles querem fazer outras coisas... algumas mães ajudam muito... tem uma avó que traz dez crianças e ajuda tomar conta... ela às vezes, conta histórias... conta histórias de lobisomem... a gente disse para ela não assustar as crianças, mas eles gostam... ficaram assustados na hora, mas depois passa, não ligam mais...

Antes tinha reunião semanal com as mães agora não... As mães e os pais sempre ajudam quando precisa... agora estão fazendo a horta... foram eles que construíram a escola e limparam o terreno... mas não dão sugestão no trabalho com a criança... no início as mães se ofendiam quando cortávamos as unhas das crianças e penteávamos os cabelos delas... agora já entendem a necessidade da higiene e até mandam as crianças mais limpinhas para a "escolinha".

1.4. Resumo da conversa com o grupo formado por 2 representantes do grupo de apoio comunitário, Presidente da COMUN e Supervisora de Área

O grupo se mostrou preocupado com a atuação das monitoras.

Pelas conversas com as mães, observação das atividades com as crianças e todo acompanhamento que vem sendo feito, consideram que as monitoras não estão realizando um bom trabalho com as crianças — não sabem diversificar as atividades, não fazem propostas para as crianças, não planejam, não ampliam as experiências, as crianças não aproveitam

material da natureza, não dão seqüência às atividades, parece que não sabem o porquê das coisas que fazem. No entanto, se saem muito bem nos treinamentos.

Outra preocupação é a extensa faixa etária que devem atender, na medida que frequentam a pré-escola desde bebês até crianças maiores de 7 anos. As crianças maiores de 6 anos e menores de 4 anos, embora não estejam matriculadas, estão, necessariamente, na sala, pois ou precisam dos cuidados dos irmãos do pré (os menores) ou vão levar os irmãozinhos (os maiores). E a pré-escola tem que saber lidar com esta situação.

Por outro lado, as monitoras não demonstram ter muita iniciativa, pois não realizam reunião com as mães sem a Presidente da COMUN, não organizaram a sala sem a participação direta da Presidente da COMUN, e não fazem planejamento do que pretendem desenvolver.

Um desafio que se colocou para eles, do grupo que impulsiona a ação comunitária, foi de dar continuidade ao trabalho apesar das pressões políticas, principalmente na época das eleições.

Houve várias tentativas de usar os espaços de discussão da comunidade para propaganda política. Além disso, se tentou afastar as pessoas, com receio do apoio popular que vinham ganhando. Porém, nenhuma dessas tentativas teve êxito.

Uma das reações mais abertamente contra essa utilização foi a queima da antiga pré-escola. O rancho onde funcionava a pré-escola ficou desativado quando a comunidade construiu o novo pré-escolar. Discutiram muito sobre o aproveitamento daquele espaço e várias idéias surgiram. Por ocasião das eleições um dos candidatos ligados à Prefeitura impôs a utilização do rancho para sua propaganda política. Todos ficaram indignados e, no dia seguinte, o rancho estava queimado. So sobrou o chão. Todos aprovaram e estão dispostos a aproveitar o piso para construir o rancho para servir ao grupo.

2. POVOADO ROCHEDINHO

2.1. Resumo da conversa com as mães

Reunimo-nos com algumas mães que ficaram muito tímidas e quase não falaram. Tivemos dificuldade, muitas vezes, de entender o que diziam pois usam vocabulário muito regional. Talvez elas também tenham tido a mesma dificuldade em relação a nós. A todo momento a agente tinha que recolocar novas perguntas e traduzir respostas.

Em síntese, algumas achavam que o pré-escolar tinha sido muito bom porque as crianças estavam mais ativas, uma outra achava que não fez muita diferença para seu filho — ele continuava "custoso".

2.2. Trechos da conversa com a monitora

As crianças gostam muito daqui... muitos não querem nem ir embora... eles brincam de roda... cantam músicas que conhecem... brincam com as bonecas e a bola... gostam de pintura, colagem, recorte e teatrinho... não gostam muito de história... gostam de ver os livrinhos... quando alguma mãe conta história eles gostam... faço brincadeiras com eles de "Bota saca na casaca", "Vender Fita", "Panclinha de Coar Fubá", "Pintinho amarelinho" e muitas outras...

Aprendi algumas dessas no treinamento, mas a maioria aprendo com eles... eles cantam, ensinam e depois a gente brinca ou canta junto... gostam também dos joguinhos... Eu pergunto a eles o que querem fazer e eles escolhem o que querem mais...

Acho que eles agora conversam mais... estão mais ativos... gostam de cantar...

Com as mães, no início, elas queriam que as crianças tivessem caderninho... depois explicamos que a "escolinha" não ia ensinar a ler e escrever... agora estão aceitando mais...

3. VILA CASCALHO

Não tivemos oportunidade de conversar com as mães, nem com os pais das crianças. Nossas informações foram colhidas dos comentários da Presidente da COMUN, de uma freira que trabalha com as mulheres do bairro e da monitora.

3.1. Trechos da conversa com a monitora

Os pais não cooperam... as mães só sabem pedir as coisas na escola... eles acham que o governo é que tem que dar... eles não têm o que comer... tem descrença demais... os pais mentem para os filhos... as crianças são preguiçosas... não gostam de fazer nada... não gostam de colar... só gostam de rolar aqui fora... às vezes gostam de cantar e desenhar... gostam de bola e corda... quando acabam de comer querem ir embora... no princípio chegavam a ficar moles e corados quando acabavam de comer... agora já acostumaram... eu entendo porque teve uma época que eu não tinha o que comer e ficava assim sem vontade de nada.

4. COMISSÃO MUNICIPAL DE PIRACANJUBA

4.1. Relato da Presidente da Comissão Municipal quanto ao seu papel como Agente

Comó agente que leva uma proposta de uma Instituição, tenho como compromisso tentar cumprir os objetivos colocados pela Instituição, entretanto, conhecendo de perto a comunidade, respeitando suas necessidades e interesses modifico, quase sempre, o que se julga ser necessário para o que É REALMENTE NECESSÁRIO.

Trabalhando com as populações de menor nível de renda, onde impera o desemprego, a fome e a doença, fica difícil trabalhar aquilo que se considera "ideal" pois o que se trabalha é o que é prioritário. Se perguntarmos à comunidade o que, realmente, suas crianças necessitam, haverá unanimidade de respostas — comida (leite, pão, carne), assistência médica, melhores condições de moradia e, por fim, escolas. Se isto é prioridade para comunidade deve ser o prioritário para mim como agente.

Como atender estas necessidades se não tentar promover a melhoria sócio-econômica das famílias?

O tempo da agente é quase todo voltado para tentativas de resolver emergências.

"Sacos vazios, esfarrapados e com traças não param em pé" por mais estímulos que lhes sejam dados.

Que expectativas podem ter crianças com fome e doentes?

Teriam as famílias condições psicológicas para discutir uma educação "ideal" para seus filhos, quando estes choram de fome?

Como desfazer a idéia, que as próprias famílias têm, de que a escola deve substituir os valores e bens culturais deles por valores da cultura dominante, que pra eles é o modelo a seguir?

O meu compromisso primeiro com as crianças dessa população que freqüentam a pré-escola é de manter-lhes a vida.

A busca da melhor forma de viver a vida é um outro passo. Seria bom se pudesse trabalhar paralelamente os dois aspectos, entretanto, somos poucos para resolver tantos e tão graves problemas.

Tento no meu trabalho, em todas as oportunidades possíveis, utilizar os conhecimentos e recursos da comunidade. As experiências de cada um são aproveitadas, como por exemplo: as formas alternativas de construção para a pré-escola, épocas de poda e plantio de árvores, locais para furar cisternas, fases da lua para cortar buriti e a madeira. Os valores e tradições são respeitados. Incentivamos a continuidade dos grupos de folia (Rochedo), as apresentações de cantores populares (músicas sertanejas), a prática do forró, da reza dos terços, batismos em fogueiras e piqueniques comunitários. Incentivamos e divulgamos o artesanato através das feiras e exposições.

Atualmente, estamos planejando, em Rochedo, a construção de uma casa de farinha que vai abrir um campo de trabalho para as mulheres. O preparo da farinha e o funcionamento desta casa é de conhecimento dessas mulheres, que fazem este serviço domesticamente. Esta atividade permitirá um esforço coletivo e uma organização muito própria do grupo sem interferência da agente. Neste caso, quem sabe sobre o assunto são eles, e além disso, sabem que sabem. O que não acontece no caso da educação na pré-escola.

Um hortão comunitário também já está em andamento e absorverá a mão-de-obra de menores e pessoas mais idosas sem ocupação.

Em Rochedinho, a idéia que está em andamento é a organização de um aviário de galinhas caipiras. Para isto temos contado com a ajuda da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural — EMATER e Banco do Brasil.

Alguns técnicos especializados têm nos ajudado (em Rochedo e Rochedinho) a estudar formas de comercialização dos produtos que as comunidades podem produzir e já produzem — frutas, verduras, legumes, galinhas, ovos, polvilho, farinha e peixe.

Acredito que só com o sucesso destas e outras alternativas que as comunidades possam ir encontrando, é que poderemos discutir ou repensar a educação pré-escolar com elas.

As comunidades precisam, primeiramente, descobrir formas de sobreviver e encontrar bem-estar social. Por isso as famílias estão preocupadas é de encontrar soluções imediatas de sobrevivência. Tenho que me unir a eles nessa labuta, porque senão corro o risco de que me deixem falando sozinha... Como quem anda vendendo sonhos e ilusões em troca de dólares, isto é, como quem oferece bens que eles não necessitam em troca de moeda que eles não têm.

VII. ANÁLISE DA SITUAÇÃO

1. ROCHEDO E ROCHEDINHO

1.1. Quanto à ação comunitária

Pelo relato das pessoas, com as quais conversamos, pudemos observar que os grupos de Rochedo e Rochedinho estão começando a conquistar uma certa autonomia, embora o "desafio" maior ainda tenha que ser feito pela agente, que é uma pessoa muito querida pela população.

Os grupos dos dois povoados têm perspectivas para o futuro em termos de um trabalho conjunto para a melhoria da qualidade de vida do povoado. Estão planejando a construção de um hortão comunitário para a comercialização em feiras e no asfalto. Pretendem melhorar a praça central que já foi arborizada. E os adultos analfabetos de Rochedinho solicitaram uma classe para eles ao MOBREAL.

O grupo de apoio de Rochedo, composto pelas pessoas mais privilegiadas no local (funcionários da hidrelétrica e professora da Escola Municipal), vem sentido que precisam dar lugar a outras pessoas, pois, as resoluções estão partindo muito deles. Isto demonstra amadurecimento e preocupação com a participação efetiva de todos.

A ação comunitária tem sido, portanto, fator de integração decisivo na tarefa de apoiar processos de desenvolvimento social local, dentro do marco da estrutura vigente.

Não se pode dizer que essa ação se baseie em uma perspectiva de educação transformadora, pois, esta implicaria em autodeterminação dos setores populares orientada para o estabelecimento de um novo sistema de relações sociais.

Na realidade, a ação comunitária vem concretizando a função de fortalecer grupos e setores, que desenvolvem ações sistemáticas para conseguirem benefícios (ou serviços) em favor daqueles que vivem do seu próprio trabalho.

Isto tem acontecido porque qualquer projeto de participação popular não se refere somente a questões pedagógicas, mas, principalmente, à questão do poder. Há os limites institucionais para a discussão dessas questões.

Não resta dúvida, no entanto, que a população, a partir da ação conjunta, tem adquirido força especial e desenvolvido sua capacidade organizativa para uma atuação mais autônoma no seu meio. Através dessa atuação, o grupo tem tido possibilidade de descobrir sua própria capacidade de ação sobre a realidade e desmistificar a concepção de que a situação de pobreza e marginalidade vivida por eles seja produto do seu próprio "atraso".

Este processo deve contribuir para o desenvolvimento do auto-conceito positivo dos grupos.

Quanto ao pré-escolar, a ação comunitária tem sido no sentido de apoio e manutenção da Unidade. A comunidade participa desta ação de várias formas: quando as mães tem livre acesso à Unidade e confeccionam materiais para as crianças; quando as crianças maiores frequentam a pré-escola e preparam brinquedos e instrumentos musicais; quando os pais vão limpar o terreno e as crianças participam, etc.

No entanto, a pré-escola não criou um espaço, onde a comunidade possa desenvolver coletivamente o seu conhecimento em relação às suas crianças e explicar os acontecimentos da vida social. Até que ponto o grupo social tem tido oportunidade de questionar e aprofundar, em conjunto, suas próprias teorias?

Trata-se, portanto, de saber até que ponto o Programa está permitindo que as camadas populares expressem, critiquem e ajam de acordo com seus próprios pontos de vista, no que se refere à Educação de seus filhos.

As formas de educar as crianças, em qualquer grupo, dizem respeito àquilo que este grupo espera ou acredita que é possível construir no presente ou numa perspectiva de futuro.

A criança mobiliza no adulto as expectativas deste quanto ao futuro e dificuldades diante da vida.*

"Os pais inconscientemente, deixam ao filho o encargo de refazerem a história deles, mas de a refazerem a uma luz em que, apesar de tudo, nada deveriam mudar. É o paradoxo em que a criança se encontra. Raramente há lugar para que a criança se realize em seu próprio nome".

Assim, os pais estão, inconscientemente, de acordo com a existência das instituições enquanto sistemas votados a eternizar a ordem. "O que é produzido deve reproduzir-se numa tradição".**

De acordo com a expectativa das pessoas do povoado, a pré-escola cumpre uma função de escolarização das crianças. Preparar para escola, começando mais cedo, como condição para a promoção social.

O ponto de vista explicitado pela população, nas conversas, é ainda o da "ilusão da escola" como a responsável pela passagem de uma posição social desprivilegiada a outra mais privilegiada.

Se o grupo social parte do pressuposto de que os valores legítimos devem vir da escola, correm o risco de se deixarem negar, negando seus valores, quando não é ele que faz sua própria escola.

A escolarização das crianças garantiria o "sucesso" desejável pelo grupo social? Teriam mais chances dentro da sociedade? Ou esta escolarização poderia, até mesmo, ser um primeiro entrave no desenvolvimento de suas crianças?

(*) MANNONI, Maud. *A Criança, sua Doença e Outros*

(**) MANNONI, Maud. *Educação Impossível*

Quando se indaga a respeito dos efeitos prováveis da pré-escola no comportamento das crianças, encontramos sempre referências positivas ao processo de socialização e melhoria de saúde das crianças. E isto é colocado como se a pré-escola os tivesse tornado mais espertos (ativos) e saudáveis. "Eles até ensinam aos pais", dizem alguns.

É como se a pré-escola tivesse dado às crianças algo que elas não tinham antes, hábitos e valores melhores. Quando, na verdade, aconteceu simplesmente que eles tiveram oportunidade de se expressar, de conviver com outras crianças e de receber uma quantidade necessária de alimento diariamente.

A explicação da necessidade de uma educação pré-escolar ficou, portanto, a nível daquilo que é dito ao grupo social e não daquilo que ele pôde construir. "Para quê" a educação pré-escolar? O grupo social e a agente estão por responder esta questão à luz do interesse do grupo social. Trata-se de abrir, no espaço da comunidade, mais possibilidades para as crianças, não a partir da imagem de uma educação pressupostamente ideal, mas refletindo sobre o que se pretende com a educação.

1.2. Quanto à atuação educativa

O fato de separarmos a ação comunitária da ação educativa não representa que não consideremos a primeira como ação educativa. Apenas, neste segundo item, pretendemos focalizar o trabalho pedagógico realizado com a criança na Pré-Escola.

Como já vimos, no momento da ação específica no interior da Pré-Escola, passa a existir uma cisão com a comunidade. A organização do espaço e do trabalho é definida pela Instituição (MOBRAL) e apropriada pelos monitores. Parece que é aí, neste momento, que passa a existir uma defasagem entre a proposta e a prática pedagógica, e não uma retomada da proposta pelo grupo social, pois, ela não é submetida à discussão.

O grupo é apenas informado de alguns aspectos dessa proposta, incluindo, neste processo, os próprios monitores.

Da mesma forma, com a criança, não se cria um espaço onde ela possa valorizar-se, questionar, esclarecer, redimensionar sua própria história, que permitiria a ela desenvolver um conhecimento que alimentasse o seu poder de resistir e impor novas regras de vida social.*

A criação deste espaço exige que se considerem as diferenças culturais, as possibilidades materiais, as regras do grupo social e a definição das finalidades da educação.

Observamos que as monitoras confundem "livre escolha" com "laissez-faire", não considerando que, para que seja viável uma escolha, é necessário que se tenha "o que" escolher.

Este "o que" necessariamente diz respeito às possibilidades da monitora e do grupo social, que devem estar juntos nesta investigação.

Fica difícil "enxergar" a criança, neste espaço não delimitado. A análise dos pais, quanto aos efeitos da Pré-Escola é, no entanto, comprovada. As crianças se socializam, tornam-se mais "ativas", aprendem regras de higiene, porque participam de um grupo. Ocorre, no entanto, que não tem muita oportunidade de se defrontar com diferentes pontos de vista, descobrir suas possibilidades e ampliar suas experiências.

Partir da vida da criança e valorizar sua cultura exige que se criem condições (de trabalho) para que surja "o dizer" da criança e do seu grupo social, e que esse "dizer" encontre espaço para se expandir e se redescobrir.

(*) COSTA, Beatriz. *Para analisar uma Prática de Educação Popular*

A diferença que encontramos entre Rochedo e Rochedinho foi, justamente, quanto ao aproveitamento das experiências infantis. Apesar da simplicidade da Pré-Escola de Rochedinho, as crianças têm mais prazer em estar lá. Elas são ouvidas e a monitora participa de um aprendizado com elas. Esta demonstra, também, ter prazer em estar ali. Ela investiga sobre aquilo que as crianças sabem e gostam. Parece, entretanto, faltar um espírito de investigação a respeito do mundo que se passa fora da Pré-Escola. Parece existir uma falta de "porquês". "As crianças não gostam de histórias"... Elas gostam quando a mãe conta...! Por quê? Não ouvimos esta pergunta.

2. CASCALHO

2.1. Quanto a ação comunitária

Na realidade não houve participação comunitária. Houve uma consulta às famílias quanto à necessidade ou não do Pré-Escolar. De acordo com informação da Presidente da COMUN não houve, ainda, oportunidades de se desenvolver um trabalho com os pais das crianças. Além disso, ela própria considera que a situação de miséria em que as pessoas vivem tem, também, dificultado a mobilização para o trabalho conjunto. De acordo com a monitora "tem descrença demais..."

A população vive à margem dos serviços da comunidade e sofre, mais de perto que a população da zona rural, a dominação não só econômica, como ideológica. Isto é, os modelos a se seguir são os da classe média urbana, embora, na realidade, não haja possibilidades concretas de segui-los. Esse processo sufoca a identidade cultural do grupo social, que deve criar mecanismos próprios de representação e reinterpretação do que lhe é imposto.

O grupo familiar das crianças é constituído basicamente pela mãe e criança. Os homens, em geral, estão ausentes encontrando-se maior parte do tempo no campo. As mulheres na sua maioria, diferentemente daquelas dos povoados, são as que sustentam a família, precisando deixar as crianças sozinhas em casa para poderem trabalhar.

Assim, as crianças aprendem a se cuidar desde cedo e a olhar uns aos outros. Não podendo contar com os cuidados maternos e na situação de miséria em que vivem, as crianças apresentam sinais de subnutrição, verminose, infecções na pele, gripes crônicas etc...

Estará por se investigar os conhecimentos das crianças fora da pré-escola. Na pré-escola ela está condicionada a "adaptar-se aos seus limites", não sendo ajudada a ultrapassar esses pretensos limites.

"O adulto adaptado aos seus limites poderá fazer outra coisa senão manter a criança nos limites, que por sua vez, lhe traçam?"*

2.2. Quanto à ação educativa

A organização do ambiente e do trabalho é dada pela monitora, que demonstrou na entrevista, que a "descrença" está, também, nela.

O ambiente da sala é triste, sem estimulação, e os materiais (que são até muitos) ficam todos guardados em prateleiras.

A monitora não "acredita" nos pais, nas crianças e nem nela própria. Parece não compreender bem o seu papel e encontra-se em verdadeira "aflição" por "não conseguir nada" com as crianças. Pelo seu relato, é como se a realidade fosse esmagadora, imobilizadora.

Diante desse quadro, não dá para definir, em um primeiro momento, se o comportamento apático e o olhar perdido e sem vivacidade das crianças são uma resposta à expectativa dos adultos ou simplesmente sinais de subnutrição. É um processo transferencial do monitor? Ou das crianças?

De qualquer forma, não se verifica a valorização do modo de viver das crianças, das formas de resistir das famílias, da luta da comunidade pela sobrevivência.

(*) MANNONI, Maud. *Educação Impossível*

VIII. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE ROCHEDO,
ROCHEDINHO E CASCALHO

1. QUANTO ÀS SEMELHANÇAS

- . 2 anos de duração
- . as monitoras são as mesmas desde o início
- . as monitoras começaram como voluntárias
- . o material, que as Unidades recebem, é o mesmo
- . o pagamento das monitoras é o mesmo
- . as monitoras participaram do mesmo treinamento
- . são orientadas pela Presidente da COMUN

2. QUANTO ÀS DIFERENÇAS

Rochedo e Rochedinho, apesar da proximidade, apresentam diferenças marcantes quanto: ao local de atendimento, características das monitoras e do trabalho comunitário e composição do grupo social.

Em Rochedo, as monitoras parecem insatisfeitas com o trabalho, mais irritadas e sem direção. Apesar disso, brincam com as crianças, há um controle por parte dos pais e uma satisfação diária a ser dada para a comunidade, que é a verdadeira responsável pela pré-escola. Há, no entanto, algo a ser construído *com* as crianças e *sobre* as crianças. "Com" é a própria vida da pré-escola e "sobre" é a compreensão conjunta da ação educativa.

O povoado de Rochedinho é mais homogêneo, no que se refere à classe social. A liderança do grupo comunitário se identifica mais com o grupo social. A monitora tem uma prática mais engajada com o grupo. Aproveita as experiências infantis e coloca-se, também, numa postura de aprender.

Felicita, assim, a livre expressão da criança, que encontra grande prazer na Pré-Escola (que aparece no fato de não desejarem ir embora).

Há vida na pré-escola porque há "admiração", reciprocidade educador/educando. Não há cisão pré-escola/comunidade, porém a reflexão conjunta é apenas circunstancial, em situações de impasse (Ex. brincadeiras de meninos e meninas). Está faltando a ampliação das experiências das crianças, isto é, a descoberta da vida que existe ali mesmo na comunidade e dentro da pré-escola. Esta descoberta exige mais do que adesão do educador à vida da comunidade, pois, exige tomada de consciência social monitor/criança/famílias.

No caso de Cascalho, não há controle comunitário, há cobranças individualizadas de um poder representado pela monitora. As pressões recaem sobre ela, que não pode dar conta das exigências, que extrapolam suas possibilidades. A Presidente da COMUN vai, então, assumir os encargos de conseguir melhorias e administrar sua própria angústia por não ser onipotente.

As crianças movem-se sob a sombra do fracasso, que já se estabelece antes mesmo da escola.

Não há lugar para a expressão das crianças, a não ser "no rolar lá fora", tão desvalorizado pela monitora.

Confirma-se a hipótese de que é no interior de um trabalho comunitário, que se torna possível libertar a "palavra" da criança, a "palavra" que vem da sua cultura, e não de uma cultura escolar. Não basta, no entanto, que essa "palavra" se torne um fim em si mesmo, e morra no espaço fechado da pré-escola ou de sua própria família. Torna-se necessário que ela ultrapasse esse espaço e possa falar do próprio sujeito falante, do seu desejo e da sua possibilidade de conquistar novos espaços de conhecimento.

A prática tem que ser calcada numa adesão íntima do Educador à vida da comunidade e numa importância concedida à tomada de consciência social da criança.

Por outro lado, para que as famílias juntas se constituam em uma comunidade, onde as crianças possam florescer, torna-se necessário que elas participem do debate pedagógico. Além disso, essas famílias têm que desmistificar o papel da pré-escola como extensão da "promessa" da escola.

A concretização dessa "promessa" torna-se cada vez menos crível para as populações desprivilegiadas, embora ainda permaneça o desejo de "escolarização" orientado pela ilusão da promoção social.

Só a partir desse debate poder-se-á chegar ao "para quê" que dará sentido ao trabalho da Pré-Escola.

IX. ASPECTOS INSTITUCIONAIS

Nossa questão principal: "que condições a Instituição MOBREAL oferece para concretização de sua proposta educativa?"

A instituição deve diagnosticar a necessidade da Educação Pré-Escolar, elaborar uma proposta, se auto-capacitar e treinar os elementos de Coordenação Estadual e Supervisão Municipal. Mobilizar a comunidade, estimular a discussão e a ação em prol da pré-escola. Gratificar os monitores e distribuir o material às Unidades. Acompanhar o trabalho comunitário e a ação junto às crianças, supervisionando e realimentando o processo.

Cabe, no entanto, indagar-nos sobre a prática:

1. QUANTO À ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Em que medida submetemos nossa proposta de trabalho à discussão do grupo social interessado? Temos reformulado, questionado ou confirmado nossa proposta a partir dos pontos de vista da população?

Em que medida nossa proposta foi elaborada a partir do conhecimento da população?

2. QUANTO AO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Ao MOBREAL Central cabe formar e orientar os técnicos da Coordenação. A estes cabe formar e orientar os Supervisores que, por sua vez, orientarão as discussões a nível de Município e formarão os monitores, num efeito multiplicador da mensagem.

Que formas de pensar estarão realmente direcionadas a ação educativa?

Até que ponto não estamos repetindo o que desde a infância se ensina aos indivíduos, que é entregar sua sorte nas mãos dos mais "qualificados?"*

Estamos criando possibilidades para que os treinandos adquiram conhecimentos a cerca de si mesmos? Ou discursando sobre uma pedagogia calcada na experiência, quando esta continua sob o domínio da verdade da Instituição?

3. QUANTO À ESTRATÉGIA OPERACIONAL

Quando o MOBRAL define as formas de operacionalização, aprioristicamente define o que deve ser um atendimento educacional de qualidade. Quem deveria definir as formas de atendimento numa perspectiva de respeito às diferenças culturais?

Prioriza-se a escolaridade do monitor para se atingir esse atendimento de qualidade. A competência do monitor não deveria ser definida pelo grupo social, em processo contínuo de tomada de consciência dos seus próprios objetivos?

Que conseqüências acarreta o fato da estratégia operacional não fazer parte de uma proposta educativa a ser discutida, mas sim de normas "à parte" a serem cumpridas?

(*) MANNONI, Maud. *Educação Impossível*

X - CONCLUSÃO

Continuaremos buscando uma metodologia que respeite as diferenças culturais para repensar nossa proposta teórica, embora reconheçamos as dificuldades que encontramos na concretização desta proposta para um Programa de massa. Resta-nos, no entanto, uma chance, na medida em que temos a possibilidade de trabalhar dentro de uma não formalidade maior que o sistema formal de Ensino. Há um espaço para a comunidade, e é neste, que precisamos nos mover. Nesta perspectiva podemos trabalhar com programa de massa?

Não se trata de privar a criança da cultura escolar, pois, é ela que tem sido o trunfo das qualificações, orientações e seleções políticas e sociais; porém, não podemos torná-la, também, prisioneira dessa cultura escolar, pois, que, naturalmente, se voltará contra a própria criança, fixando os limites medíocres que lhe são colocados pela própria estrutura social.* Eis o nosso desafio.

(*) MANNONI, Maud. *Educação Impossível*

B I B L I Ó G R A F I A

- 1- BEZERRA, Aida - Atividades em Educação Popular, Boletim CEI, Educação Popular, Suplemento nº 17, Rio de Janeiro - RJ.
- 2- COSTA, Beatriz - Para Analisar uma Prática de Educação Popular, Boletim CEI, Educação Popular, Suplemento nº 17, Rio de Janeiro - RJ.
- 3- COSTA, Beatriz - Para Analisar uma Prática de Educação Popular, Cadernos de Educação Popular, Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, Editora Vozes, Petrópolis, 1982
- 4- MANNONI, Maud - A Criança, Sua "Doença" e os Outros, 2ª edição, Rio de Janeiro - RJ.
- 5- MANNONI, Maud - Educação Impossível, Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- 6- MOBRAL - A Atuação do MOBRAL no Programa Pré-Escolar, documento, MOBRAL, Rio de Janeiro - 1981.
- 7- MOBRAL - Educação Pré-Escolar, Princípios Metodológicos, documento MOBRAL, Rio de Janeiro, 1981.
- 8- PIRACANJUBA - Documento da Prefeitura, Mimeografado, Piracanjuba, Goiás.
- 9- IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Sinopse Preliminar do Censo Demográfico, Goiás, Rio de Janeiro - 1981.

SEMINARIO NACIONAL
sobre
ALTERNATIVAS de ATENCION INTEGRAL
a la
NIÑEZ MARGINADA

Barranquilla, Octubre 7 al 10 de 1981



Síntesis y Conclusiones

ICBF
Instituto Colombiano de
Bienestar Familiar

CIVAL
Comité Interproyectos
Van Leer

Publicado en 1982 por el
Comité Interproyectos Van Leer -
CIVAL -
Apartado Aéreo 11408
Bogotá - Colombia

Foto Carátula:
Proyecto Promesa. Los padres
han estimulado el desarrollo
intelectual de los niños a través
del uso de juegos y juguetes
educativos.

INDICE

	Pág.
PRESENTACION	7
INTRODUCCION	9
SINTESIS Y CONCLUSIONES	11
<i>La situación de la niñez marginada en Colombia</i>	
<i>Las experiencias presentadas</i>	
<i>La atención a la niñez: un enfoque comunitario</i>	
<i>Alternativas innovadoras: una necesidad</i>	
LISTA DE PARTICIPANTES	33

PRESENTACION

Durante los últimos años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), organismo estatal para atender a la familia y a la niñez especialmente, y otras instituciones tanto oficiales como privadas, ofrecen educación infantil temprana a los niños que viven en situaciones de marginalidad. Son varias las acciones concretas que podrían mencionarse; el ICBF ha desarrollado programas de educación para la vida en familia, de atención a menores en hogares o en instituciones especializadas, de tratamiento a familias en vías de desintegración, de atención integral al pre-escolar, en las cuales hace partícipes a la familia y a la comunidad.

La Fundación Bernard van Leer de Holanda ha colaborado con el ICBF a través de varios proyectos específicos promoviendo la experimentación de nuevos métodos o modelos educativos que eventualmente podrán servir de modelos para una mejor atención a la niñez marginada. Las directivas de estos proyectos han trabajado conjuntamente en el Comité Interproyectos Van Leer (CIVAL) con el fin de dar mayor significado a sus esfuerzos del que tendrían como proyectos individuales y para intercambiar información y experiencias.

A pesar de estos esfuerzos públicos y privados, la atención dista aún mucho de las necesidades de la niñez colombiana en sus primeros años. Esta situación ha obligado a buscar alternativas que permitan la extensión del servicio manteniendo una alta calidad.

El Seminario sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada, realizado en Barranquilla, presentó varias experiencias que en ese sentido han sido probadas a pequeña escala, para someterles a un serio análisis. Este documento de síntesis y conclusiones que ahora publicamos es el resultado de dicho análisis. Esperamos sea un aporte efectivo para quienes se relacionan con el niño marginado y estimamos que su difusión hacia sectores más amplios, tanto nacionales como internacionales, constituya un aporte para mejorar la situación de la niñez colombiana y aún latinoamericana.

Por último, no podríamos finalizar sin expresar nuestro agradecimiento a la Fundación Bernard van Lee: por el patrocinio de este evento, al Centro Regional de Recursos Educativos por su contribución a la organización del Seminario, a los delegados por su importante participación, así como a todos los que ayudaron a su realización y aseguraron el éxito del seminario.

JUAN JACOBO MUÑOZ DELGADO
Director General
ICBF

GABRIEL BETANCUR MEJIA
Presidente CIVAL

INTRODUCCION

El seminario sobre "Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada" realizado en Barranquilla, en la costa norte de Colombia, del 7 al 10 de octubre de 1981, terminó con gran éxito. El seminario fue organizado por el Comité Interproyectos Van Leer (CIVAL) — una red nacional dentro de la red internacional de la Fundación Bernard van Leer —, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) — entidad oficial para la protección de la niñez y la familia —, y la Universidad del Norte, entidad anfitriona, con los auspicios de la Fundación Van Leer de Holanda.

Se intentaba realizar una presentación y análisis crítico de varias experiencias probadas a pequeña escala, así como un estudio de las posibilidades de incorporar modelos exitosos de los programas existentes de atención a la niñez marginada diversificándolos de acuerdo con los modelos y las oportunidades específicas de las distintas regiones del país. Otro aspecto importante era el estudio de las implicaciones de las alternativas en educación infantil temprana para el currículo de formación de personal, en todos los niveles, encargado de dar educación al preescolar.

El Seminario fue inaugurado por el Vice Ministro de Educación, Dr. José Luis Acero, quien resaltó el desarrollo de la educación preescolar en Colombia y su problemática; el Director General del ICBF, Dr. Juan Jacobo Muñoz, quien describió los alcances y dificultades de dicho instituto y enfatizó la necesidad de buscar sistemas de mayor cobertura y bajo costo como respuesta a la grave situación de

la niñez marginada colombiana; el Dr. Alfred Wood, Jefe de la División de Programas y Operaciones de la Fundación Van Leer, en representación del Director Ejecutivo de la misma, Dr. Willem Welling, quien se refirió al desarrollo de las acciones de dicha Fundación en Colombia; el Dr. Gabriel Betancur Mejía, Presidente de CIVAL, quien expuso las acciones de la Fundación Van Leer en el mundo; y el Dr. Antonio Bitar, Rector Encargado de la Universidad del Norte, quien dio la bienvenida a organizadores y asistentes.

Las ponencias presentadas resumieron los esfuerzos que en Colombia se han venido desarrollando tendientes a buscar alternativas para la atención integral a la infancia. Ellas fueron: el modelo "Casa Vecinal del Niño: en Búsqueda de un Mejor Camino" y "La Casa Vecinal del Niño: una Experiencia en Nariño", presentada por los doctores Enrique Velásquez y Oswaloo Segovia del ICBF. "La Experiencia Rural de ACAIPA", exposición llevada a cabo por el Dr. Antonio Mandariaga. Y los proyectos auspiciados por la Fundación Bernard van Leer, "Promesa: un Desafío al Desarrollo de Ambientes más Sanos para los niños" presentada por los doctores Gien Nimnicht y Marta Arango, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), el "Proyecto Educación para Padres de Comunidades Marginadas", por la Dra. Rebeca Bernal del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), y el "Proyecto Costa Atlántica: una Alternativa de Trabajo a través de la Comunidad para el Bienestar de la Niñez Temprana", por el Dr. José Amar. El texto completo de las ponencias puede ser solicitado al Centro Regional de Recursos Educativos de la Fundación Bernard van Leer.

Las ponencias fueron presentadas en sesiones plenarias, luego discutidas en grupos de trabajo, y finalmente en plenarias se realizaba el informe de los grupos. Participaron más de sesenta personas entre directivos y altos funcionarios de ministerios e instituciones con programas en educación infantil temprana, además de decanos de facultades de educación, e investigadores. La lista completa de los participantes aparece en el apéndice de esta publicación. La agenda del Seminario, aunque significó un intenso trabajo, tuvo una nota de color: la visita de campo al proyecto "Costa Atlántica", donde se tuvo la oportunidad de ampliar la información sobre el mismo y ver sus frutos. Vale la pena mencionar el compromiso y entusiasmo de las comunidades visitadas, así como el afectuoso y cordial recibimiento realizado a los asistentes del Seminario, con música, pancartas y animación.

El Seminario fue clausurado con la asistencia del Vice Ministro de Salud, Dr. Jorge Michelsen Rueda, quien aludió la necesidad de coordinar los diferentes esfuerzos que organismos públicos y privados adelantan. La representante del Área, de UNICEF, Dra. Teresa Alvárez, expresó el interés de su oficina de conocer más de cerca las acciones de la Fundación Van Leer en Colombia; el Dr. Alfred Wood quien planteó la disponibilidad de las experiencias Van Leer para los colombianos, y por último el Dr. Gabriel Betancur Mejía quien destacó la importancia del seminario para el desarrollo y progreso de la educación pre-escolar en Colombia, y agradeció a la Fundación Bernard van Leer, a las entidades organizadoras, al Centro Regional de Recursos de dicha Fundación, y a los participantes quienes con sus contribuciones intelectuales y experiencias hicieron posible la realización del evento.

SINTESIS Y CONCLUSIONES

1. Una de las áreas prioritarias de atención en los ambientes de pobreza es la atención a la infancia, por ser uno de los problemas sociales más dramáticos que afecta a grandes masas de niños que nacen, crecen y se desarrollan en condiciones de marginalidad. En Colombia, esta preocupación por la niñez marginada ha sido creciente y la conciencia de la necesidad de buscar alternativas de solución a este grave problema ha sido un factor motivante para que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Comité Interproyectos Van Leer -CIVAL- y la Universidad del Norte, hayan organizado este Seminario sobre "Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada".

2. Por otra parte, en Marzo de 1979, la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizó el Tercer Seminario Occidental en Cali. Las discusiones giraron alrededor del tema: "Participación de los Padres y de la Comunidad en la Educación Infantil Temprana". Una de las inquietudes que surgió fue el que las conclusiones del Seminario deberían tener un mayor impacto nacional en los países participantes y para ello debería organizarse una conferencia nacional de seguimiento. Este Seminario, aunque ya no con los mismos objetivos planteados en ese momento, es en cierto modo esa conferencia nacional propuesta.

La situación de la niñez marginada en Colombia

3. Según estadísticas del I.C.B.F., más de un 50% de los colombianos viven en condiciones de marginalidad, estimándose que un 27% de la población padece una situación de pobreza crítica cuyo problema más inmediato es la lucha por la sobrevivencia, dentro de un ambiente precario caracterizado por la ausencia de salud física, hacinamiento de la vivienda, ausencia de servicios públicos, ingresos familiares insuficientes, mal nutrición, pésimas condiciones de higiene y escasas o nulas oportunidades educacionales. Esta situación repercute severamente en la vida de los niños que crecen en ese ambiente.



Proyecto Promesa. Las comunidades donde se desarrolla, se caracterizan por sus deficientes condiciones de saneamiento, servicios de salud y bajo nivel educativo.

4. El problema de la niñez marginada no es un problema aislado. Su análisis debe establecer un vínculo de causalidad con el contexto global de la sociedad considerando una serie de factores como el político, económico, social y cultural para lograr una dimensión objetiva de la situación.

5. Es sabido que la causa de mayor relevancia de la marginalidad es de tipo económico, siendo los factores más determinantes la transición económica y social que vive el país y las formas vigentes de acumulación de capital, agravado por un ambiente cargado de tradiciones culturales muchas veces inhibitorias del progreso personal y de la ambición de cambio.

6. Un factor más próximo en el que se anudan estas determinaciones es lo que se puede llamar el ambiente de socialización formado por aquellos grupos sociales de los cuales depende la vida y formación del niño: la familia, el grupo comunitario y de vecinos, los grupos de la calle, la escuela. Es particularmente importante la situación de la familia en el cuadro de la niñez. Según los conocimientos de que se dispone sobre la familia, ésta cada vez más está en dificultad para cumplir su función en relación con la reproducción, no solo en lo material sino especialmente en lo social. La familia ha ido perdiendo su capacidad de grupo, de socialización por la reducción en el número de sus miembros, por la disminución de las ocasiones de relación entre los adultos y los niños y por el propio aislamiento de cada unidad familiar en los sitios de vivienda, en un espacio limitado con pocos o ningún vínculo con los de su comunidad local, hecho particularmente acentuado en las grandes ciudades. Aún cuando en Colombia el vecindario como un ambiente socialmente rico para los niños, aún existe en algunas de nuestras poblaciones medias y pequeñas.

7. Estos cambios no solo ubican en forma nueva en la sociedad a los niños, los jóvenes y las mujeres, sino además pueden afectar negativamente cuando simplemente significan la desaparición de los ambientes de socialización al no ser reemplazados por nuevos grupos que establezcan el vínculo del individuo con la sociedad global.

8. Esta problemática también se relaciona estrechamente con el crecimiento de nuestra población. Colombia ha crecido unas nueve veces durante los últimos ochenta años, donde el 50.4% de esta población está conformada por menores de diez y ocho años, un buen 30% no tiene padre e inicia la vida en condiciones desiguales. Simultáneamente con el crecimiento poblacional han sucedido migraciones del campo a la ciudad, donde actualmente se concentra una tercera parte del total de la población del país. Estas migraciones motivadas por factores de diversa índole, que generalmente forman los cordones periféricos y tuguriales de las ciudades, han tenido graves consecuencias; una de ellas ha sido la desintegración de los patrones familiares tradicionales y de otros sistemas de soporte, que junto con las variables económicas y socio-culturales, parece tener relación directa con el abandono, la ilegitimidad, el geminismo y otros fenómenos sociales negativos.

9. Una de las consecuencias más preocupantes de la marginalidad y que afecta principalmente a los niños es el estado nutricional. Estudios del I.C.B.F. en este

campo revelan que aproximadamente el 60% de los niños menores de cinco años padecen algún grado de desnutrición y el 21% presenta desnutrición severa.

10. Lo anterior se relaciona drásticamente con las altas tasas de morbilidad y mortalidad infantil, tasas que a pesar de los grandes adelantos de los sistemas de salud, han descendido muy poco los últimos años. Al revisar las causas de morbilidad en menores de cinco años encontramos que éstas corresponden a la enfermedad diarreica aguda, enfermedades respiratorias y parasitismo intestinal, patologías éstas íntimamente relacionadas con el saneamiento básico y propias de los ambientes de pobreza.

11. La desnutrición y las condiciones de salud tienen serias implicaciones en el desarrollo físico y mental del niño y consecuentemente afecta también su comportamiento educativo. Estudios como el de ICBF - Harvard en 1971 demostraron que el retraso mental en la población infantil menor de cinco años en las grandes ciudades fluctuaba entre el 54.5% y el 72.9%.

En los trabajos sobre el niño preescolar, del Grupo Gensini-Gabito en el Valle del Cauca, se encontró un 30% de niños con alteraciones leves en su desarrollo psicomotor y un 10% con alteraciones graves. Asimismo los investigadores hallaron que otras áreas severamente afectadas eran el lenguaje y el aprendizaje. Estas alteraciones sumadas a la falta de estimulación adecuada repercuten directamente sobre el rendimiento académico a nivel de la escuela primaria.

12. Ante la grave situación descrita, el estado ha creado mecanismos e implementado modelos que suplen en alguna forma las deficiencias del niño, especialmente en lo que se refiere a salud, educación, protección legal, social y familiar.

13. Un avance significativo en la búsqueda de alternativas de solución al problema de la niñez marginada ha sido la promulgación de la Ley 27 de 1974 que provee recursos fiscales para la atención integral a la niñez marginada. Existen actualmente en el país 4.085 establecimientos de educación preescolar, incluidos 1.337 Hogares Infantiles del I.C.B.F., lo cual indica un crecimiento del 85.5% con respecto a 1975. Pero a pesar de estos avances, aún existe una gama de problemas de índole económico, administrativo y legal que inciden en la adecuada atención de la cobertura actual y desde luego limitan el cumplimiento de metas totales, pues de 6.000.000 de niños en edad preescolar en 1980, solo se está beneficiando el 3.5%. Lo anterior está demostrando la urgente necesidad de trazar nuevas políticas ordenadas a una ampliación de la cobertura, así como el establecimiento de una legislación más coherente y de procedimientos administrativos que den respuesta inmediata a la prestación de un mayor servicio en el nivel de la educación preescolar.

14. En el área de salud, junto a los programas de servicio asistencial, el Plan de Integración Nacional que tiene como objetivo ampliar los servicios de salud a través de la atención primaria, contempla también programas específicos de acuerdo a las prioridades establecidas, como es el caso de la División Materno Infantil que viene ejecutando una serie de programas, como el de Crecimiento y Desarrollo del Niño menor de cinco años. Este programa tiene como propósito supervisar el crecimiento normal, y en forma precoz, lograr la detección de patologías.

15. Ya desde 1934 el Ministerio de Educación a través del Instituto Pedagógico Nacional para Instructoras contribuye a la atención del preescolar fundando la escuela Montessori dedicada a la formación de maestros especialistas en jardines infantiles. Actualmente el Ministerio de Educación alcanzó en 1980 una matrícula de 113.654 niños en educación preescolar oficial y continúa contribuyendo a través de los diferentes centros de formación de normalistas y maestras de educación preescolar.

16. Ahora bien, el problema de la niñez marginada no es de la exclusiva responsabilidad del Estado. Su solución implica la participación de todas las instituciones que componen la sociedad y así ha sido comprendido por muchas entidades privadas, las cuales han unido sus esfuerzos para buscar alternativas que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida del niño de sectores de pobreza. Un ejemplo de éstas es la red de la Fundación Bernard van Leer de Holanda, que se interesa en el problema de la niñez marginada del mundo y que contribuye al auspicio, en el país, de programas de investigación de modelos de atención integral al niño. Otras agencias que han contribuido a la búsqueda de soluciones al problema de la niñez marginada son organizaciones internacionales como UNICEF, Fundación Ford, CLID, etc.

17. EL Seminario Nacional sobre "Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada" ha sido un intento de integrar a las instituciones y personas del sector oficial y privado que tienen como centro de interés la búsqueda de modelos innovativos de mejoramiento de la atención al niño menor de siete años para detectar elementos comunes que puedan tener cierto grado de generalización suficientes para contribuir a dar bases sólidas a quienes están encargados de establecer políticas nacionales de atención a la niñez.

Las experiencias presentadas

18. Dentro de los esfuerzos que en el país se vienen adelantando con el fin de experimentar nuevos modelos de atención a la niñez, cinco experiencias específicas se expusieron en el seminario. Ellas son: "La Casa Vecinal del Niño: en busca de un mejor camino" y "La Casa Vecinal del Niño: una experiencia en Nariño". Por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, proyecto "Educación para Padres de Comunidades Marginadas" conocido también como proyecto "el Codito", que realiza el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional; el Proyecto PROMESA; un desafío al desarrollo de ambientes más sanos para los niños" que adelanta el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) en colaboración con las Hermanas Teresitas; la experiencia rural de la Asociación de Centros de Atención Integral al Pre-escolar de Antioquia (ACAIPA) presentada por Acaipa y el Proyecto "Costa Atlántica: una alternativa de trabajo a través de la comunidad para el bienestar de la niñez temprana" que implementa la Universidad del Norte y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Atlántico. Algunos elementos tanto descriptivos como analíticos respecto a cada una de ellas se exponen en seguida.

La Casa Vecinal

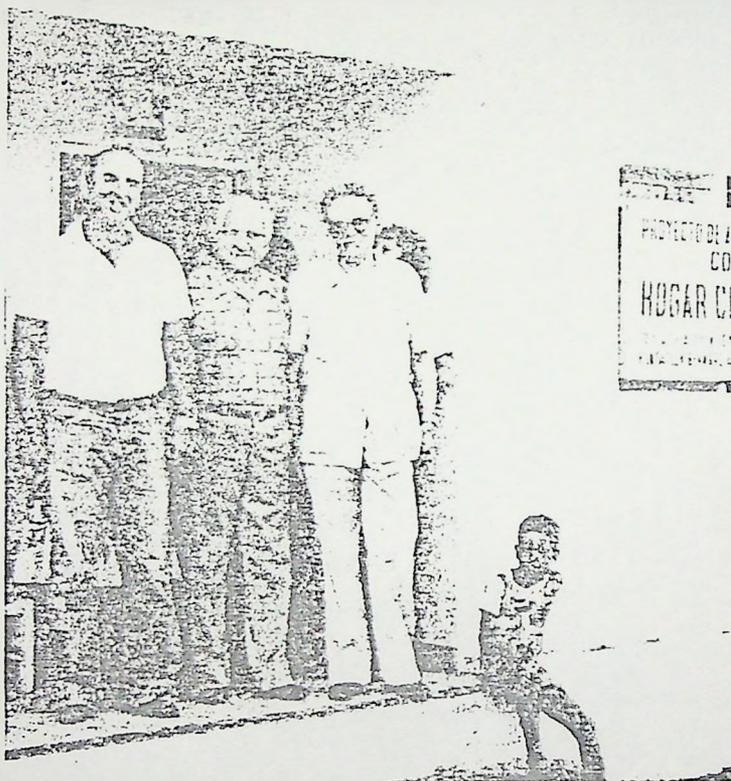
19. La Casa Vecinal del Niño es una experiencia educativa llevada a cabo en zonas urbanas, rurales y semirurales del país, cuya característica principal es la participación comunitaria. En 1977, ante la presión de los sectores empresariales y de algunos organismos internacionales, se empezó a cuestionar el modelo CAIP (Centro de Atención Integral al Pre-escolar) por ser demasiado costoso y porque se consideraba que si el niño compartía las condiciones de vida con el grupo social al que pertenece y es objeto de prácticas educativas que dependen de la concepción que se tenga acerca de la formación del hombre, la estrategia no podía limitarse a separarlo parcialmente de su familia para darle un tratamiento mejor.

20. Surge así la idea de la Casa Vecinal. Su objetivo es la implementación y evaluación de un programa educativo con participación de padres y vecinos, así como diseñar un programa técnico de desarrollo comunitario acorde a cada realidad territorial. Tanto para la elaboración del plan educativo como para la definición del programa de desarrollo comunitario, los padres de familia y vecinos deben estar presentes aportando críticas, comentarios y decisiones. La finalidad de los proyectos que siguen esta modalidad es que la comunidad dirija, administre, seleccione su currículo y asuma el gobierno de la educación preescolar en cada una de las casas vecinales.

21. Esta modalidad comienza a funcionar en Nariño, Córdoba, Chocó y Meta a partir de 1978 con proyectos en el sector urbano y el sector semi-rural. Actualmente el I.C.B.F. cuenta con aproximadamente 220 Casas Vecinales, situadas en 23 Departamentos. La experiencia adquirida con esta modalidad, así como el conocimiento de experiencias como ACAIPA, las Escuelitas populares de Buenaventura y las del Banco de la Costa Atlántica, permitieron a la dirección actual del Instituto formular la participación de padres y vecinos como la directriz central del "Programa de Atención Integral al Preescolar".

22. El desarrollo de los proyectos se dio paulatinamente y en formas muy variadas, y, aunque no se ha evaluado la experiencia en su conjunto ni se han sintetizado los procesos seguidos en la organización de estas unidades, se puede sintetizar así el camino seguido: se comienza entrando en relación con las organizaciones del lugar (Acción Comunal, Usuarios, Campesinos, Sindicatos, Cooperativas) a través de las cuales se busca interesar a la mayoría de los pobladores por el estudio de la situación de los niños menores de siete años del lugar y por la determinación de acciones para mejorar su vida. A continuación se elaboran planes para que estas acciones se lleven a cabo conjuntamente entre vecinos y el I.C.B.F. El éxito anima a los grupos constituidos a proponerse nuevos objetivos en relación con el mejoramiento de sus condiciones de vida. De esta manera, la Casa Vecinal ha constituido en muchos casos el despegue de procesos de gestión comunitaria. Sin embargo, no siempre ha sido así, no por la actitud de los pobladores sino por las trabas que aún subsisten en el organismo estatal para propiciar un trabajo de esta naturaleza.

23. Los resultados del proceso fueron evidentes y muy satisfactorios, llevando a las comunidades a solicitar al ICBF mayor cobertura. Se realizaron mejoras no solo



Visite de campo al Proyecto Costa Atlántica. De izquierda a derecha, Dr. José Amar, Dr. Juan Jacobo Muñoz y Dr. Isaac Wust.

con el apoyo del estado sino mediante actividades comunitarias. El papel de los líderes comunitarios detectados por el equipo asesor de la Casa Vecinal fue determinante. En muchas comunidades la Casa Vecinal llegó a ser el foco de atracción de la comunidad, donde se desarrollan actividades culturales, recreativas y también de capacitación de adultos.

24. Se critica que la Casa Vecinal no ha disminuido los costos de funcionamiento para la atención por cada niño, sin embargo esta modalidad ha permitido que la educación preescolar llegue a zonas privadas de este tipo de servicios y a la vez estimula un proceso educativo acorde a las características de cada comunidad. Internamente permitió al I.C.B.F. mostrar las grandes potencialidades de la participación popular para la Empresa Educativa.

-El Codito

25. El proyecto emerge a raíz de una investigación etnográfica realizada por el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), en 1975, en el Barrio el Codito de Bogotá, así como de una investigación diagnóstica llevada a cabo sobre 19 de los 97 centros infantiles que en esa época funcionaban en la ciudad. Los resultados de estas investigaciones evidenciaron la necesidad de buscar alternativas que garantizaran la atención al preescolar. El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional con el auspicio de la Fundación Bernard van Leer ha planteado como alternativa la capacitación de los miembros de la familia para fomentar el desarrollo integral del niño.

26. EL proyecto escogió la técnica del sonoviso para elaborar y evaluar un currículo audiovisual sobre el desarrollo integral del niño de 0 a 36 meses, dirigido a la familia de comunidades marginadas y/o personas encargadas del cuidado de los niños. El curso se divide en 3 partes, una por cada año de vida del niño. A su vez cada parte se divide en una parte básica que comprende las unidades de alimentación, salud, e higiene y vestido y una parte de relación familia-niño que comprende las unidades de desarrollo motor, social y de lenguaje. La evaluación del curso desde el punto de vista formativo (lenguaje, nivel técnico, de contenido y procedimiento) se lleva a cabo en la comunidad de El Codito. La evaluación experimental del curso se realiza a través de un diseño experimental de 2 grupos: experimental (barrios Acacia y San Francisco) y control (Méjico y Meissen). En el primero se proyecta el curso, se aplican las mediciones antes y después tanto a las madres, como respecto al desarrollo del niño, y se ofrece un complemento alimenticio a los niños del programa; en el grupo control solo se aplican las pruebas de medición y se da el complemento alimenticio. *noo recibir el curso*

27. El análisis de los datos obtenidos hasta el momento demuestran que las madres quienes han recibido el curso han adquirido más conocimiento acerca de la crianza del niño y que sus hijos han presentado un desarrollo significativo en comparación con el grupo que no recibió el curso. Además en la comunidad se han visto otros efectos. A través de las afirmaciones que realizan las madres se ha podido detectar que el curso ha venido despertando una cierta valoración personal de las madres; se observa cambio tanto en su propia presentación personal como en la de sus niños y en su vivienda; les ha dado seguridad para que participen en

actividades de la comunidad y se ha convertido en un medio de recreación familiar y comunitario.

La Experiencia de ACAIPA

28. En 1973 Futuro para la Niñez, fundación con sede en Medellín, estimula y apoya la solicitud de una comunidad para montar un jardín infantil que brindará al niño aprestamiento para entrar a la escuela. Luego del primer jardín, el efecto se extendió rápidamente a otras comunidades. Estos jardines conformaron en 1975 a ACAIPA. La experiencia llevó a la necesidad de procurar un medio de capacitación a los jardineros. Fue así que con la ayuda de agencias internacionales se conformó un pequeño equipo asesor para el problema, y el ICBF comenzó a auxiliar el funcionamiento de los jardines. Actualmente ACAIPA cuenta con 35 ubicados en los alrededores de Medellín y atiende 1.305 niños.

29. Una de las principales características de ACAIPA es el hecho de que todos los jardines son administrados por una junta de padres de familia y todos los jardineros quienes atienden directamente al niño pertenecen a la misma comunidad. Así mismo la Junta Directiva de ACAIPA es conformada por representantes del equipo asesor, de los jardineros, de las juntas de padres de familia y por representantes del ICBF. Es así que la participación de la comunidad y el que en ellos se cree un espíritu de asociación son elementos esenciales para ACAIPA. Por ello se realizan programas no solo con los jardineros y niños, sino también en las áreas de salud y trabajo comunitario. Recientemente se está trabajando con los Grupos de Mujeres Activas conformados tanto por madres con sus niños en el jardín infantil, como por mujeres que no se relacionan directamente con el jardín. Se busca con ello apoyar formas organizativas más o menos estables que sean fuente de contacto permanente con la comunidad y al mismo tiempo dinamizadoras de su propia comunidad.

30. El proceso de capacitación de los jardineros se inicia con observaciones a los diferentes jardines donde ya existe una jardinería experimentada, posteriormente se introducen los encuentros de jardineros por zonas geográficas, de corta duración, así como talleres y cursillos intensivos de no más de 15 días. Cabe anotar que los jardines de ACAIPA solo laboran 4 horas diarias permitiendo así a los jardineros desarrollar los programas de capacitación y desarrollo comunitario en las horas restantes.

31. ACAIPA es uno de los pocos programas en Colombia que atiende áreas rurales; por sus formas administrativas, por el contenido de su trabajo, su orientación comunitaria, el tipo de jardineros con los que trabaja sus bajos costos llegando a atender a más de 5.600 niños se perfila como una alternativa viable para una mejor atención al niño marginado.

Promesa

32. EL CINDE, a raíz de una visita realizada en el área del Chocó, vieron la necesidad de realizar acciones tendientes a mejorar las condiciones requeridas para un sano desarrollo de los niños. El CINDE, en asociación con las Hermanas Teresitas

quienes vienen trabajando en el área desde ya hace años y con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer decidieron emprender el proyecto Promesa en las comunidades de Bahía Solano, Valle, Pangul y Nuquí. Su objetivo principal es el de mejorar el ambiente social, incluyendo aspectos físicos, psicológicos e intelectuales, para el sano desarrollo de los niños, utilizando primordialmente recursos humanos y materiales locales, fortaleciendo la familia y la organización comunitaria.

33. Se comenzó el programa con reuniones semanales para grupos de madres con hijos entre tres y siete años, en donde aprendían a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos a través de juguetes educativos y otros materiales. A la vez estas reuniones se aprovecharon para introducir otros conceptos y comenzar en las madres un proceso de auto-gestión y compromiso con el mejoramiento integral de la comunidad. Surgieron paralelamente otros grupos de trabajo con tareas específicas definidas por ellos mismos como prioritarias. Estos grupos se volvieron más estables y sus actividades cada vez más relacionadas con los problemas de la comunidad. El papel de CINDE fue ayudar a este proceso. Esta ayuda se ha traducido en la búsqueda de asistencia técnica como SENA, Servicio Seccional de Salud y otras actividades. Además ha adelantado seminarios de capacitación en el trabajo tanto para las Hermanas Teresitas, principales implementadoras del programa, como a las madres que trabajan con Promesa. Ellas a su vez capacitan a las madres que asisten a las reuniones semanales.

34. Promesa ha dejado a través de la experiencia muchas enseñanzas. Una de ellas es el que las actividades de desarrollo pueden auto-sostenerse y además generar una serie de actividades relacionadas con las primeras, como es el caso de los logros de mejoras en salud con el suministro de educación y servicios primarios de salud. Parece haber evidencia de que si varios problemas se atacan en forma simultánea los efectos pueden ser mayores. Otro aprendizaje importante ha sido el reconocimiento de que programas con enfoque comunitario deben ser planeados, administrados, y realizados con flexibilidad y para ello deben existir mecanismos administrativos que así lo permitan. Igualmente el desarrollo de materiales y la capacitación deben integrarse en una matriz para que sus diversos componentes puedan ser utilizados por separado o en combinaciones diferentes. Otro aspecto importante que se ha dilucidado ha sido el que no es suficiente para solucionar un problema el que éste sea percibido, comprendido o internalizado como tal, sino también el que la persona lo personalice o lo vea como propio.

35. En general, las estrategias utilizadas por Promesa se ven como un tipo de alternativa y enfoque al problema del desarrollo social y humano. A su vez han surgido más preguntas que respuestas al problema de como implementar este tipo de programa en diferentes contextos. El proyecto planteó a los asistentes al seminario aspectos como: cómo combinar los aspectos lógicos de un programa implícitos en su marco conceptual, administrativo y financiero con los aspectos psicológicos que surgen del marco de referencia cultural de los grupos con los que se trabaja? cómo evaluar los aspectos cualitativos más importantes de un proyecto dentro de las limitaciones financieras y técnicas existentes? cómo decidir qué es lo más propicio para evaluar? cómo organizar metodologías de entrenamiento que permitan que todos aprendan de todos?

{ Proyecto Costa Atlántica }

36. En 1976 la Universidad del Norte de Barranquilla presentó una propuesta al ICBF para desarrollar un modelo factible de trabajo para la atención integral de la niñez temprana. Esta iniciativa fue apoyada desde un comienzo por la Regional Atlántico. Más tarde en 1977 la Fundación Bernard van Leer decidió colaborar económica y técnicamente con el proyecto.

37. En una primera fase el proyecto se llevó a cabo en el corregimiento La Playa en las afueras de Barranquilla. Todo empezó alrededor de un hogar infantil en donde se buscó desde un comienzo la participación directa de los padres. Primero se eligió una junta de padres y luego la madre se involucró trabajando rotativamente una mañana completa directamente con los niños conjuntamente con la maestra. A la vez se desarrollaron programas con la comunidad en las cuales la participación de los estudiantes de la Universidad también enriquecieron la experiencia. Se desarrollan programas como Escuela de Adultos, asesoría técnica a la Escuela Primaria, atención integral a menores de tres años, recreación, asistencia médica y psicología, becas de estudio, unidades de producción y otros más. Además el proyecto ha adelantado una investigación curricular, en la cual se ha diseñado, aplicado y evaluado una guía curricular. Actualmente en su segunda fase, el proyecto ha ampliado en radio de acción a las comunidades de Siapa, Las Flores, Tres Aves Marías, Salvador y Salgar dando atención integral al preescolar mediante distintas modalidades y con la participación directa de la comunidad. Intenta además ampliar la investigación sobre currículo, así como diseminar las experiencias obtenidas a través del proyecto.

38. Uno de los aspectos fundamentales en el que el proyecto ha enmarcado su acción es en el que este tipo de programas deben estar basados en las necesidades sentidas y en los intereses reales de las comunidades con quienes se trabaja. Por ello el proyecto ha manejado el concepto de institución educativa como una institución abierta a la comunidad buscando la participación de la misma. Otro aspecto importante ha sido el que se concibe la atención integral al niño como un proceso de aculturación mediante el cual el niño se socializa y asimila los valores de su propia cultura. La calidad de esta atención a los menores marginados debe ser entonces consecuente con los alcances del conocimiento científico. Además la atención integral se concibe como parte de un proceso de educación permanente que auncando enfatice la educación infantil temprana también debe capacitar, optimizando los recursos disponibles, a los padres y a la comunidad en general. Y optimizando estos recursos cabe la acción de la Universidad la cual puede extender su radio de acción y constituirse en una respuesta real a nuestra problemática económica y socio-cultural.

39. A través de la experiencia el proyecto Costa Atlántica ha permitido demostrar cómo el sector universitario puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los sectores marginados. Pero es bueno tener claro que la solución al problema de la pobreza es muy compleja y por ende su solución no es a corto plazo; aún así, la atención integral al niño puede hacer un buen aporte. Por otra parte el proyecto ha dejado estrategias y herramientas para implementar un trabajo comunitario en beneficio de los niños, al punto que en la segunda fase el desarrollo del proyecto ha

parecido ser más fácil. Más aún, la nueva modalidad implementada — El Hogar Comunal del Niño — se muestra como una alternativa atractiva no sólo por menores costos sino porque estas unidades pequeñas favorecen la participación de la comunidad. Por último, el proyecto ha sentido la limitación de una tecnología apropiada para evaluar no sólo hasta dónde se llegó, sino que con los mismos recursos saber hasta dónde se pudo llegar.

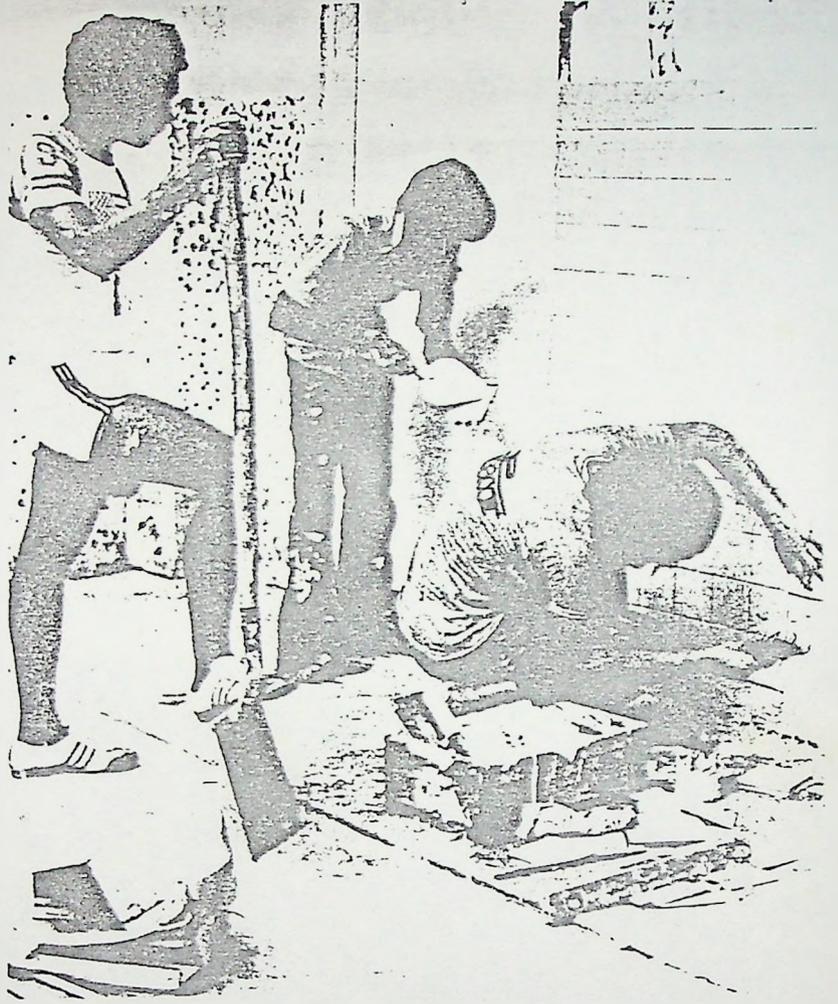
La atención a la niñez: un enfoque comunitario

40. Un elemento poderoso que emergió en todas las discusiones es que hay claridad de una demanda general y muy válida de educación infantil, lo que plantea la necesidad de modelos efectivos y de bajo costo. Los trabajos experimentales presentados en este Seminario han mostrado, a través de distintos métodos alternativos de trabajo, que es posible implementar programas de bajo costo sin que necesariamente signifiquen un sacrificio en la calidad.

41. Todos los modelos expuestos presentaban como característica común la necesidad de la participación de la familia y de la comunidad en la atención integral al preescolar. Este trabajo con la comunidad tiene sus dificultades porque ésta, como cualquier grupo social, tiene un sistema muy complejo de relaciones y fuerzas antagónicas en su interior, tales como diferencias individuales, intereses diversos y distintas interpretaciones de los problemas. Sin embargo, hay una fuerza motivadora común en todos los miembros de la comunidad y es el deseo en todos ellos de una mejor condición de vida para sus hijos.

42. Un auténtico proceso educativo con participación de la comunidad debe crear las condiciones para liberar las potencialidades del mismo habitante de la comunidad y contribuir al desarrollo del niño y a su propio desarrollo. Esto obliga a cambiar la concepción de las instituciones educativas volviéndolas más dinámicas y buscando la participación directa de los padres en la atención integral de sus hijos. Se parte de la premisa de que una escuela abierta a la comunidad es capaz de generar en sus miembros una energía insospechada que produce un cambio que mejora la calidad de vida de los niños, de su familia y de las otras personas que lo rodean.

43. La atención integral al preescolar con enfoque comunitario no puede ser concebida solamente como alimentar bien, promover buenas condiciones de salud, abrazar las ideas pedagógicas de Piaget o Montessori o insistir en metodologías de enseñanza inestructuradas. Este concepto debe ir más allá. Debe contemplar un estudio exhaustivo de la cultura que permita planear el cambio cultural dirigido a las comunidades. La educación preescolar no funciona si no conocemos de antemano los valores y pautas de una cultura. Estos cambios son introgables si se implantan programas preestablecidos que han funcionado en otras naciones. Cada sociedad tiene su propio sistema de valores y éstos tienen un contexto cultural en el que funcionan.



Proyecto Costa Atlántica. Miembros de la Comunidad han colaborado decididamente en los arreglos del hogar infantil.

44. Ciertamente, el propender por una mejor condición de vida para sus hijos ejerce una gran fuerza motivadora en los miembros de una comunidad. La dimensión comunitaria para la atención del niño marginado ha sido una de las actividades más retributivas de las experiencias presentadas, pero se tiende a idealizar esta situación como si fuera muy fácil. Esta es producto de un proceso lento y particularmente continuo y coherente. El interés burocrático, los rígidos sistemas administrativos han frenado muchos estos programas, en un área que necesita especialmente mayor flexibilidad. Involucrar a los padres en el proceso educativo es una tarea lenta. No es raro, que tanto los maestros, como los padres — quienes frecuentemente no han tenido mucho éxito en la escuela — no posean habilidades o actitudes necesarias para favorecer la interrelación comunidad-educación. El cambiar estas actitudes será un proceso que tomará tiempo, sin embargo debe fomentarse esa noción de trabajo conjunto entre ellos.

45. La atención integral a la niñez con intervención de la familia y la comunidad debe ser entendida como un proceso que obedezca a las necesidades sentidas de la población, que responda a las prioridades de la comunidad. La participación de la comunidad debe ser real y genuina, no superficial. Varias veces se crean asociaciones de padres de familia, se realizan reuniones o se solicitan servicios que dan la impresión de una participación. La verdadera participación implica una real responsabilidad y poder real de decisión, donde la comunidad realiza un control efectivo sobre los servicios que se le brindan, y donde la comunidad pasa de una posición receptora de servicios a una participación productiva, definiendo sus objetivos, aprovechando sus propios recursos y produciendo nuevas y propias formas de organización y administración.

46. Cuando se habla de participación comunitaria ésta debe involucrar el máximo de participantes, aprovechando el aporte de instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras. A pesar de tener en Colombia una Ley sobre atención integral a la niñez que es modelo en Latino América, su alcance es limitado. De allí la necesidad de optimizar otros recursos latentes de la sociedad que inexplicablemente se están desaprovechando. El proyecto Costa Atlántica, conjuntamente con la Universidad del Norte, ha mostrado claramente, aprovechando el recurso universitario y sin mayores costos, una forma de contribución para mejorar la calidad de la vida de los sectores marginados.

47. Fue interesante constatar en las alternativas presentadas un importante efecto "dominó" en la comunidad, que va uniendo todas las partes del problema hasta integrarlas en un todo. Esto se ilustró claramente en la Panadería Comunitaria en "La Playa". En resumidas cuentas es evidente que a través del interés en el preescolar se puede llegar a la comunidad marginada y que el proceso de capacitación de adultos puede comenzar fácilmente en este campo. Sin embargo, este mismo proceso una vez comenzado no termina allí. Las capacidades encontradas en los adultos pueden ser usadas para satisfacer otras necesidades que la comunidad enfrenta y por lo tanto, se crea un proceso autogestor de cambio. Otro ejemplo sería "Promesa" que a raíz del minilaboratorio de malaria, se vio la necesidad de tener luz y de allí se pasó a la consecución de una planta eléctrica.

48. Además estos modelos evidenciaron que se puede lograr un cambio de actitud, desde una pasiva espera de la ayuda externa hacia un proceso progresivo de desarrollo comunitario, donde ésta busque su propia identidad, mejore su auto-concepto y busque la solución de sus propios problemas, aprovechando al máximo los recursos del Estado, de manera que la comunidad misma desarrolle su capacidad para suministrar el tipo de experiencias y cuidados tempranos que ofrecerán a sus niños un futuro sano.

49. Varias veces se ha señalado que para la intervención externa en una comunidad sea realmente efectiva, ésta debería suceder solo cuando la comunidad misma ha solicitado esa ayuda. Lo anterior sería la situación ideal, pero en verdad, no todas las comunidades tienen la organización y desarrollo necesarios que implica elevar tal solicitud. Frecuentemente son aquellas comunidades más desarrolladas las que solicitan alguna ayuda externa. Pero es necesario en todo caso enfatizar que en toda intervención comunitaria y más aún en aquella no solicitada, se debe partir de un profundo respeto hacia los valores de los grupos donde se trabaje. En los modelos presentados en el Seminario esto fue un común denominador. Los modelos no han sido impuestos y los expertos han trabajado como facilitadores para el trabajo comunitario. Ello implica el abandono de la posición tradicional en la cual el educador y/o el promotor social se presentan como conocedores de las soluciones para adoptar una posición honesta intelectualmente, con una real valoración de las personas y una gran confianza en sus posibilidades de desarrollo.

50. Habiéndose planteado la importancia de la familia y la comunidad se presenta entonces una paradoja, especialmente en el caso urbano. Frecuentemente ambos padres se encuentran incorporados a la fuerza de trabajo, mientras que a la vez se habla cada vez más de la necesidad de la participación de los padres y la comunidad. Estas dos tendencias parecen estar en conflicto. La implicación parece ser la necesidad de buscar alternativas de atención amplias, flexibles y diversificadas.

51. Si bien es cierto que la atención integral al preescolar no puede interpretarse como una simple ayuda al desarrollo físico e intelectual del niño, ésta es mucho más importante en lo que se refiere a la transformación de la comunidad y el cambio de actitud hacia la vida. Más aún, la atención al niño marginado no necesita limitarse a la acción que genera un solo centro. Debe darse cabida a otras modalidades de atención. La Casa Vecinal del Niño en Nariño, los Hogares Comunes en la Costa Atlántica o la Educación de los padres en "El Codito", el banco de juguetes de "Promesa" son buenos ejemplos los cuales pueden organizarse de manera integrada, brindando una atención diversificada que se ajuste a las necesidades de las diferentes situaciones concretas.

52. A este respecto el análisis de costos-beneficios que actualmente adelanta el proyecto Costa Atlántica aparece muy oportuno. Muchas preguntas y expectativas surgieron alrededor de las distintas modalidades que el proyecto experimenta. Por una parte porque las diferentes modalidades se están implementando dentro del marco legal y administrativo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y por otra, obviamente, por los resultados que posteriormente pueda ofrecer.

¿ o socializaf?

53. Las experiencias presentadas puntualizaron que una intervención concentrada en un solo factor, bien sea el desarrollo intelectual, educativo u otro, no es suficiente. Un enfoque multidimensional e integral es indispensable, donde se conciba al niño no como una pluralidad indiferenciada de fenómenos y conductas sino como un proceso unitario. La estimulación cognoscitiva es efectiva cuando ésta va combinada con la atención para un sano desarrollo de relaciones afectivas, así como la creación de un ambiente sano y adecuado para los niños. El problema de los niños en edad preescolar de sectores marginados no es aprender a discriminar colores, clasificar o seriar. Estos procesos tienen sentido en un currículo preescolar si son parte de un modelo de atención integral que contemple la solución a sus necesidades, las de su familia y las de su comunidad. Este fue otro común denominador de los trabajos planteados. Todos los proyectos combinaron, a su manera, diferentes factores (salud, nutrición, saneamiento ambiental, capacitación de adultos, desarrollo comunitario, etc.) según las particularidades de cada comunidad.

54. Una estrategia necesaria, más no suficiente, es la educación de los padres, particularmente de la madre, en temas relevantes sobre nutrición, salud, higiene, etc. Pero cabe recordar que cada vez es más frecuente que el niño quede a cuidados de los hermanos mayores, o terceras personas, quienes juegan entonces un papel decisivo en el desarrollo del niño. Una vez más, un enfoque multi-dimensional se hace necesario, en el cual se involucren todos aquellos que se relacionan de alguna manera con el niño.

55. Cuando decimos particularmente de la madre, ello no implica dejar de lado la acción con el padre. Involucrar al padre en el proceso educativo del niño es tal vez más difícil. El buscar estrategias funcionales es importante. En ello gran ayuda puede prestar los diferentes programas de educación de adultos y de educación a distancia que actualmente se adelantan en el país. Una sugerencia específica se hizo al respecto. Fue acerca de la necesidad de incluir en éstos currículos contenidos respecto a la importancia de la educación infantil temprana, así como la necesidad de la participación de la familia y la comunidad para un mejor desarrollo del niño.

56. Sobre este elemento, la educación de los padres y de la comunidad en general, el proyecto "El Codito" ejecutado por la Universidad Pedagógica Nacional, llamó particularmente la atención, no solo por la aplicabilidad y replicabilidad del sonoviso elaborado, cuya eficacia es respaldada por el diseño experimental del proyecto, sino también en cuanto a los contenidos del curso, los cuales plantean soluciones concretas para problemas cotidianos de los ambientes de marginalidad donde trabajan; igualmente la utilización de los modelos, espacios y recursos propios de estos ambientes en las fotografías del sonoviso.

Alternativas Innovadoras: una necesidad

57. Una preocupación básica de los asistentes al Seminario fue la búsqueda de ampliación de la cobertura mediante alternativas innovadoras que manteniendo una adecuada calidad permita una disminución de los costos. Las experiencias relacionadas y observadas, muestran alternativas para realidades concretas y varios



Proyecto Costa Atlántica. Alumnas de enfermería capacitan a las madres en el hogar sobre distintos temas de salud.

elementos de ellos pueden ser replicables en otros contextos. Pero esta búsqueda debe ser continua, mediante la investigación aplicada, creativa, (innovadora), que permita la reflexión sobre las políticas generales existentes y los objetivos a alcanzar.

58. Actualmente existen entidades oficiales y privadas en distintos lugares del país quienes están experimentando diferentes modalidades de bajo costo e intentando mayor cobertura. Aún así la mayoría de estas nuevas experiencias carecen de evaluación sistemática como para constituirse en una respuesta a la problemática infantil colombiana. Por otra parte aquellas que han adelantado una evaluación todavía queda el interrogante respecto a sus posibilidades de generalización y sus efectos a largo plazo.

59. Lo anterior se relaciona directamente con la replicabilidad de estos modelos. Si bien es cierto que han resultado exitosos para una situación concreta, se necesitaría análisis más profundos con el fin de conocer las modificaciones que deberían realizarse en caso de ser implementados masivamente, así como el diseño de los mecanismos administrativos que apoyen este tipo de programas. Otro aspecto importante es la realización de análisis costos-beneficios de los programas experimentales, factor determinante para aquellos que tienen responsabilidad sobre los programas nacionales de atención a la niñez.

60. Estos programas no pueden ser planeados, administrados y realizados linealmente. El plan es necesario para saber para donde se va, pero es necesario que exista flexibilidad, aun en sus objetivos y estrategias, ajustándose a las necesidades e idiosincrasias de las diferentes regiones del país. Cada comunidad tiene sus propias prioridades y necesidades; los programas deben adaptarse a ellas. Esta flexibilidad implica la existencia de mecanismos administrativos que así lo permitan, de lo contrario sus alcances serán limitados.

61. Una ventaja que presenta el desarrollo de alternativas innovadoras de atención al menor es el hecho que el Ministerio de Educación no ha normatizado el currículo de educación preescolar, permitiendo entonces cierta flexibilidad en los programas. Se discutió entonces la necesidad y conveniencia de unificar los currículos de educación preescolar en el país mediante una guía estructural básica que sea aplicable y modificable según las necesidades y contextos, o más bien dejar el currículo a la libre iniciativa de los diferentes programas. Sería conveniente que el tema de currículo sea objeto de una profunda discusión conjunta entre los diferentes estamentos públicos y privados pertinentes.

62. También se discutió acerca de la posibilidad de integrar los currículos de educación preescolar y primaria. Al respecto se sugirió la realización de investigaciones longitudinales donde se haga seguimiento al niño tanto en términos de su rendimiento como de su adaptación a la escuela primaria. A su vez, se planteó la necesidad de que el Ministerio de Educación Nacional y el I.C.B.F. unan sus esfuerzos para garantizar una continuidad entre estos dos niveles del sistema educativo.

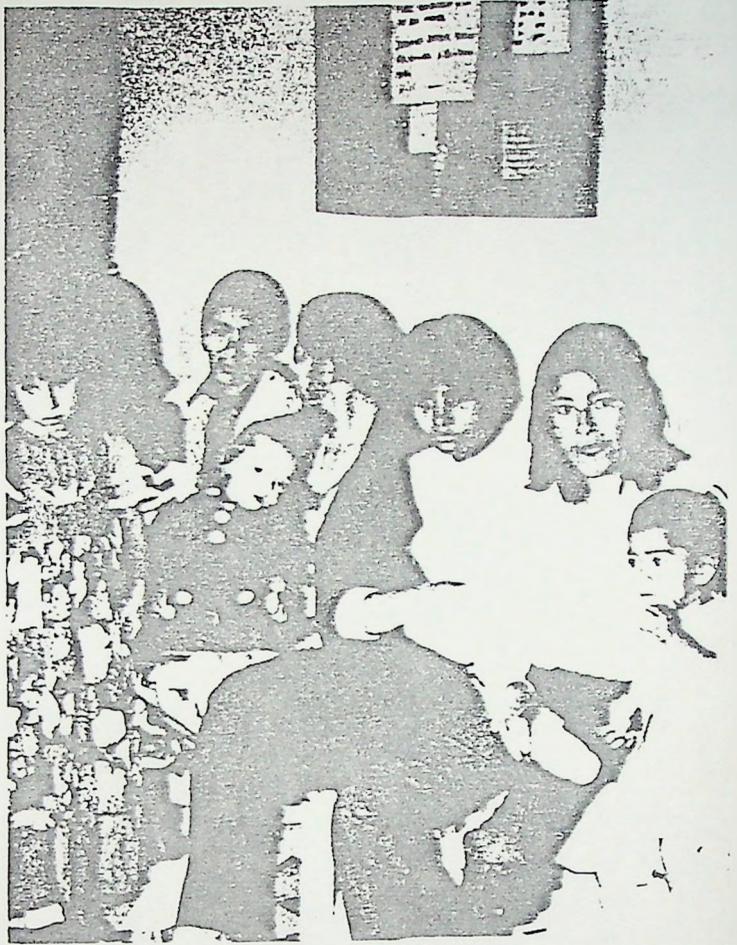
63. La intervención en situaciones de marginalidad ha de ser planeada, seguida y evaluada con inteligencia, prestando atención sistemática para descubrir lo que funciona y descartar lo que falla. Lo anterior nos lleva a una inquietud general planteada en el Seminario. El problema de cómo evaluar este tipo de experiencias y cómo involucrar a toda la comunidad en esta evaluación. Se recurre frecuentemente a métodos descriptivos o a sistemas refinados de evaluación que resultan ser muy costosos o poco sensibles a la complejidad de los programas de desarrollo comunitario. Este fue un tema de discusión que aún continúa abierto.

64. Divulgar estas experiencias es una actividad tan importante como el trabajo mismo. Es un gran pesar que en Colombia no existan los mecanismos para recuperar y sistematizar las diferentes experiencias que, a gran o pequeña escala, se vienen desarrollando en el país. Solo unos pocos, quienes tienen la posibilidad de asistir a encuentros, seminarios o de realizar visitas tienen la posibilidad de conseguir tal información. Y aún así tampoco se tiene una visión general de lo que se hace en el país. Si esto sucede con quienes tienen la oportunidad de ver otras perspectivas, la situación de quienes trabajan en el campo no es difícil imaginaria. Por ello es evidente la conveniencia de sistematizar tanto los procesos como los instrumentos elaborados, así como divulgar las experiencias. El uso de los diferentes medios de comunicación, revistas, boletines, aún videotapes, es recomendable para llegar al mayor número de personas posible. En este sentido se llegó a sugerir la realización de grandes campañas de opinión pública alrededor del niño y así tratar de asegurar que aquellas alternativas que han mostrado ser exitosas no cargan en terreno infértil.

65. A menudo se expresa la dificultad de conseguir personal suficientemente entrenado para estas labores con la comunidad. Una alternativa que ha probado ser efectiva ha sido la identificación y capacitación de agentes educativos locales. Ellos introducen una nueva dimensión en la atención del niño, pues al formar parte de una comunidad, de su economía y cultura, poseen mejor comprensión de la situación real concreta y de su problemática; además, facilitan mayormente la participación de la comunidad. Las experiencias de ACAIPA y el proyecto "Promesa" que llevó a cabo CINDE en el Chocó son casos bien ilustrativos que han aprovechado este recurso de mucho potencial.

66. La necesidad de un proceso de capacitación para estos agentes locales es manifiesta. Este proceso debe ser continuo, progresivo, coherente, y especialmente, un proceso, donde se persiga que los contenidos teóricos se relacionen claramente con la experiencia práctica diaria. Ambas experiencias, tanto ACAIPA como el proyecto "Promesa", utilizando diferentes estrategias y con el apoyo de un pequeño grupo asesor, han capacitado para-profesionales en servicio por un largo plazo. "Promesa", por ejemplo, ha empleado principalmente metodologías tipo seminario-taller intensivos, de corta duración que han mostrado ser efectivos para la situación de aislamiento del Chocó.

67. Las características del proceso de capacitación anterior son aplicables a la formación de los maestros preescolares. Por múltiples factores, en Colombia una buena parte de los egresados de los principales centros de formación de maestros



Proyecto El Códito Madres a la espera de conversar con las Orientadoras sobre el desarrollo de sus hijos.

preescolares no se integran a la atención del niño marginado. Aún más grave, se presenta competencia entre aquellos graduados en educación preescolar y los para-profesionales de la comunidad. Es una necesidad prioritaria buscar una armonía entre las necesidades del niño de sectores marginados y la formación de personas encargadas de trabajar directamente con ellos. Sería conveniente que el I.C.B.F. cree mecanismos para que instituciones universitarias y de otra naturaleza, tengan posibilidad de vincularse objetivamente a esta gran tarea. El buscar alternativas curriculares que conlleven a un mejor conocimiento de los procesos sociales, psicológicos y físicos que afectan el desarrollo del niño es fundamental para asegurar una educación de calidad.

68. Otro aspecto que se discutió, hasta cierto punto gremial, fue el hecho de que el trabajo del maestro preescolar no es reconocido para el escalafón nacional, y en consecuencia tampoco salarialmente. Mientras que la maestra de educación primaria y secundaria labora medio día, generalmente la maestra preescolar labora todo el día, los cuales no dejan de ser factores desmotivantes. El buscar entonces una solución conjunta entre el I.C.B.F. y el Ministerio de Educación se hace necesario.

69. La búsqueda de soluciones para la problemática infantil colombiana es un compromiso nacional que implica la acción de toda la ciudadanía. Para lograr el desarrollo de la comunidad, fenómeno extraordinariamente complejo, se requiere una labor multisectorial, integrada en los servicios que se ofrecen, donde se optimicen los recursos disponibles al máximo y, principalmente, coordinada en los esfuerzos tanto humanos como institucionales que realicen los distintos estamentos.

70. Por lo tanto y conscientes de la problemática existente y de la limitación de los recursos para resolverlos en su totalidad, se recomienda la conformación de un comité integrado por las instituciones oficiales y privadas interesadas en la atención a la niñez, que estudie y proponga alternativas que hagan más operativa la prestación de este servicio. Recomendamos entonces a las entidades organizadoras de este Seminario: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, CIVAL y la Universidad del Norte, el buscar la formación de este comité.

71. Algunos de los temas de estudio de este comité pueden ser los siguientes.
- Estrategias para que todos los niños en edad preescolar se beneficien de la Ley 27 de 1974.
 - Mecanismos de ampliación de la cobertura a corto y mediano plazo, aprovechando el uso de la infraestructura física sub-utilizada y optimizando los recursos humanos y técnicos de las instituciones de educación superior y otras formas viables.
 - Creación y funcionamiento de centro de información y documentación que agilice el intercambio de ideas y experiencias, permitiendo conocer así nuevas alternativas desarrolladas. Este centro podría tener un medio de comunicación permanente, instrumento de información, reflexión y análisis en torno al problema de la niñez marginada.
 - Aprovechar los distintos medios de comunicación, especialmente la televisión, obteniendo de sus directores tiempo de transmisión que sirva como medio de

apoyo y divulgación de las acciones de la comunidad, pasando documentales de las experiencias que han tenido éxito, resaltando la responsabilidad y participación de la comunidad, con períodos adicionales de exposición y diálogo de los principales actores comunitarios.

72. Por último quisiéramos expresar nuestros agradecimientos a las entidades organizadoras del Seminario: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, CIVAL, Universidad del Norte, Fundación Bernard van Leer y al Centro Regional de Recursos Educativos así como a los delegados asistentes, quienes con su apoyo y aporte hicieron posible la realización de este evento. Es muy satisfactorio que un grupo humano se haya reunido para intercambiar ideas que representan un lenguaje de esperanza y profunda fe. Sabemos que los próximos años seguirán siendo difíciles, pero mientras mantengamos la convicción en la capacidad del hombre siempre habrá una forma de superar las dificultades. Estamos confiados en que las conclusiones de este Seminario Nacional sobre "Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada" puedan dar un aporte significativo a los organismos oficiales para la orientación de las políticas nacionales de bienestar a la niñez y además permitan el acrecentamiento del conocimiento para el bienestar del hombre y la sociedad.

DIPRE | Prof. Aristeo:

Anexo a este copia de carta e documento recebido da Colombia do Sr. presidente.

Gostaríamos de ouvir a opinião desta divisão a respeito do material em anexo, já que existe interesse desta Presidência em manter intercâmbio com países da América Latina, também na área da pesquisa.

Ateuosamente,

Arlize
Arlize Maria H. do Medeiros
FRENTEIRINI

Em 25/10/82

AO Grupo de Desenvolvimento

Para opinar sobre o material em anexo

Em 29/10/82

Aristeo Leite Filho

ARISTEO LEITE FILHO
Chefe da L.V. 07 do Programa de Educação
Pré-Escolar - DIPRE

Aristeo / Lybele

O ICBF organizou em 1981 o Seminário sobre "Alternativas de Atensão Integral a la Ninez Maginada", juntamente com o Comitê Interprojetos Van Leer e a Universidade do Norte, sob os auspícios da Fundação Bernard van Leer, da Holand.

Através da análise do relatório desse Seminário, podemos perceber a grande semelhança existente entre as questões levantadas pelas diferentes experiências apresentadas, e aquelas com que nos defrontamos no desenvolvimento do programa pré-escolar do MOBREAL. Nesse sentido, cabe destacar a importância de mantermos um intercâmbio permanente, a fim de conhecermos mais profundamente as alternativas que estão sendo propostas para o atendimento das crianças das classes populares e suas famílias. O relatório do Seminário nos traz informações muito heterogêneas sobre os diversos projetos. Assim, é necessário que tenhamos acesso aos relatórios e materiais (publicações, audiovisuais) específicos de cada uma das experiências, pois tais dados fornecerão subsídios válidos para o nosso trabalho. Além disso, poderiam ser enviados os materiais produzidos pela DIPRE, viabilizando uma efetiva troca de experiências. Relacionamos, a seguir, aqueles aspectos que consideramos importantes em cada projeto:

. "Casa Vicinal del Niño" - uma experiência educativa realizada em zonas rurais, semi-rurais e urbanas do país, cuja principal característica é a participação comunitária. Seu objetivo básico é implementar e avaliar um programa educativo que tem a participação dos pais e vizinhos. A finalidade é a de que a comunidade dirija, administre, selecione seu currículo e assuma o governo de educação pré-escolar em cada uma das casas vicinais. Há atualmente 220 Casas Vicinais na Colômbia, sendo que seus resultados têm se mostrado muito satisfatórios, sendo que, em muitas comunidades, a Casa Vicinal chegou a ser foco de atração da comunidade, onde se desenvolvem atividades culturais, recreativas e de capacitação de adultos.

. "Codito" - um trabalho que surgiu de investigações etnográficas que

evidenciaram a necessidade de se criar alternativas para a atenção ao pré-escolar, dentre elas a capacitação dos membros da família para fomentar o desenvolvimento da criança. O projeto utilizou para o curso um audiovisual sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 36 meses, dirigido às famílias das comunidades atendidas e às pessoas que trabalhavam com as crianças.

. Acaipa - essa experiência responde à solicitação das comunidades para que sejam instalados jardins com o objetivo de preparar a entrada da criança na escola. Existem, atualmente, 35 jardins, em Medellin, atendendo a 1.305 crianças e, como envolve também áreas rurais, atinge hoje a mais de 5.600 crianças. Uma de suas principais características é o fato de que todos os jardins são administrados pelos pais, sendo que os professores pertencem às comunidades. Além de se realizarem programas com os professores e as crianças, há, também, programas na área de saúde e de trabalho comunitário. Busca-se fonte de contato permanente com a comunidade e, ao mesmo tempo, dinamizadores da própria comunidade. O projeto de capacitação se inicia com observações de diferentes Jardins onde existe uma professora experiente. Em seguida, há encontros de professoras por zonas geográficas. Como os Jardins são funcionam em regime de 4 horas diárias, é possível o desenvolvimento de programas de capacitação e de trabalho Comunitário.

. "Promessa" - essa experiência tem como objetivo melhorar o ambiente social, incluindo aspectos físicos, psicológicos e intelectuais para o desenvolvimento sadio, utilizando primordialmente recursos humanos e materiais locais. O programa iniciou com reuniões semanais para grupos de mulheres com filhos entre 3 e 7 anos onde se discutia não só o desenvolvimento infantil, como também o processo de auto gestão e melhoria da comunidade. Alguns questionamentos são levantados no relatório: como combinar os aspectos lógicos de um programa, implícitos em seu marco conceitual, administrativo e financeiro

com os aspectos psicológicos que surgem do marco de referencia cultural dos grupos com os quais se trabalha?

Como avaliar os aspectos qualitativos mais importantes de um projeto dentro das limitações financeiras e técnicas existentes? Como organizar metodologias de treinamento que permitam que todos aprendam de todos?

. Projeto Costa Atlantica - o trabalho se inicial pela escolha de um grupo de pais e pelo envolvimento das mães que trabalham em rodízio com as professoras. O projeto conta com a participação de estudantes universitários, desenvolvendo programas, tais como: Educação de Adultos, assessoria técnica, à escola primária, trabalhos com menores de 3 anos, recreação, assistência técnica e psicológica, bolsas de estudos, e outros. Foi também realizada uma investigação curricular, tendo sido desenhada, aplicada e avaliada uma proposta de currículo. Um dos aspectos fundamentais do projeto é o de que se baseia num conceito de instituição educativa aberta à comunidade, buscando a participação da mesma.

Podemos observar que todos os modelos expostos apresenta, como característica comum, a necessidade de participação da família e da comunidade no trabalho com o pré-escolar. No entanto, de posse dos relatórios e publicações das experiências é que poderemos compreender de que forma essa participação é entendida por cada uma delas e que alternativas são, efetivamente, propostas e implementadas.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar nosso grande interesse em manter um intercâmbio com os países da América Latina onde são desenvolvidos programas de educação pré-escolar.

MIRIAM ABRAMOVAY
DIPRE

Miriam

Em 11/11/82

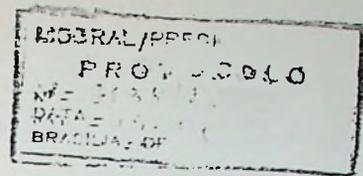
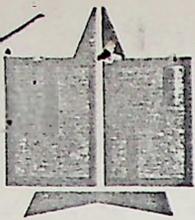
Sonia X. Cam...
DIPRE

PARA Presi/ARINT - Azizc. (Via Depec)
DA Dipe.

Gostariamos de manter um intercâmbio com a Universidad
del Norte, com objetivo de obtemos maior informações sobre
projetos e programas de educação pré-escolar!

Em 11/11/82

Mestric. J. H. Ant. L. L.



Señorita
ANA MARIA COUTINHO
Asesora Especial de la Presidencia
SCRLN 704/5 BLOCO H, Lojas 33/43
Brasilia D.F.
Brasil.

01790

11 OCT. 1982

Apreciada señorita:

4.01

01.11

Reciba usted un saludo cordial:

Hace unos quince días recibí la documentación que Ud. envió sobre aspectos relacionados con MOBRAL y que está fechada 21 de junio de 1982. Es por eso, que hasta ahora le estoy contestando su gentil carta.

En estos momentos, el Programa de Educación Pre-Escolar no tiene existencia del material publicado sobre el Proyecto "La Playa y Costa Atlántica", pero espero que para fines de noviembre pueda enviarle los últimos documentos que están ahora en proceso de edición.

En octubre de 1981, se realizó en Nuestra Universidad un Seminario sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada y sus conclusiones están resumidas en el documento que le anexo a la presente.

Por intermedio del señor Vital Didonet, actual coordinador de la Educación Pre-Escolar en el Brasil, conocí los planes del Ministerio en su Programa "PROAPE" para dar atención a los niños menores de 6 años, el cual me pareció importantísimo por la calidad de atención y la cobertura que logra tener de la población infantil.

. / .

UNIVERSIDAD DEL NORTE

CONMUTADOR: 454077 - APARTADOS AEREOS 1569 - 51820 - NACIONAL 0809 - BARRANQUILLA - COLOMBIA

Hoja N°2

Me gustaría conocer algo más sobre el Programa que Ud. tiene en MOBRAL sobre realización de pasantías y visitas de estudio para técnicos extranjeros.

Agradezco su gentil atención, esperando tener prontas noticias suyas.

Cordialmente,



MARGARITA OSORIO V.
Directora Programa Pre-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAF
DEPARTAMENTO TÉCNICO EDUCACIONAL - DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO MÉTODOS E PESQUISA - DIAMP



Documento apresentado em mesa redonda sobre EDUCAÇÃO NEO-FORMAL.
COMO UMA ALTERNATIVA DO PROCESSO EDUCACIONAL no II Congresso
Latino-Americano de Educação Montessori. II Encontro Nacional
de Especialistas em Educação.

Terezinha Wiggers de Almeida

Rio de Janeiro, 05 de julho de 1983

1. O PROBLEMA DO CONCEITO

Julgo importante fazer algumas considerações sobre o conceito de educação não-formal.

A partir da revisão da literatura técnica sobre o assunto, verifica-se uma grande aproximação nas conceituações da educação extra-escolar e da educação não-formal. E o que se constata é que o termo "extra-escolar" está presente na literatura de origem europeia (Furter Faure), e o termo "não-formal" naquela de origem americana (Combs e Ahmed, La Belle).

Desta forma, muitas vezes se assume o significante "extra-escolar" como sinônimo de "não-formal".

No Brasil, conforme observa Osmar Favero e Victor Valla em seu artigo publicado na Forum Educacional sobre Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos, a designação "não-formal", já é bastante utilizada entre nós.

Visando discutir a questão dos conceitos, apresenta-se a seguir, as de Faure e de Combs e Ahmed sobre educação escolar e extra-escolar e educação formal e educação não-formal, respectivamente, além do conceito de educação difusa e educação informal.

FAURE	COMBS E AHMED
Educação Escolar: a forma de sistema de ensino hierarquizado, seccionados em anos de estudos permite ao conjunto da população ainda não engajada na produção, adquirir a formação de base indispensável para poder, em seguida, utilizar os meios da educação extra-escolar e difusa.	Educação formal: altamente institucionalizada, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturada, englobando desde a escola pré-primária até os mais altos níveis universitários.
Educação extra-escolar: todas as atividades educativas organizadas que visam a clientela específicas em função de suas necessidades e aspirações.	Educação não-formal: qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal (de ensino) para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto de adultos como de crianças (...)

FAURE	COMBS E AHMED
<p><u>Educação difusa</u>: processo educativo permanente graças ao qual todo indivíduo adota atitudes e valores, adquire conhecimentos através de sua experiência cotidiana, das influências de seu meio e da ação de todas as instituições que o incitam a modificar o curso de sua vida.</p>	<p><u>Educação infomal</u>: processo permanente pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e perspicácia, através de experiências diárias e contato com o meio ambiente em casa, no trabalho e no lazer (...)</p>

Faure deixa claro, na forma como define o escolar, a idéia de um continuum educacional, onde as diversas modalidades de formação não se excluem ou se substituem, pelo contrário, se complementam. Além disso, coloca a formação escolar como indispensável para a utilização dos meios de educação extra-escolar.

Aliás, a idéia do continuum educacional é também colocada por La Belle, mas de maneira inversa à de Faure: "na busca de alternativas, deve-se começar por encarar a educação como um continuum, que vai do informal para o não-formal e, finalmente, para a educação formal".

De qualquer forma, o fundamental a ser extraído da idéia do continuum educacional parece estar na impossibilidade de se delinear contornos tão nítidos, definidos e estanques para os diversos meios de formação.

É La Belle ainda, que sugere uma maneira de encarar a questão: na prática, as aprendizagens informal, não-formal e formal devem ser vistas como modalidades predominantes ou ênfase predominantes, mais do que como sistemas distintos. Desta forma, o autor sugere a presença simultânea de elementos ou características formais, não-formais e informais nas diversas modalidades educacionais. Assim, por exemplo, dentro da educação não-formal, o autor identifica a concessão de certificados com uma característica formal, as atividades sistemáticas fora da escola como uma característica não-formal e a participação como uma característica informal.

Retomando o confronto entre as definições de Faure e Coombs e Ahmed, pode-se identificar no extra-escolar a preocupação dos autores em evidenciar a importância das necessidades e aspirações da clientela no planejamento e práticas educacionais.

Por outro lado, Coombs e Ahmed, ao definirem a educação não-formal, apontam apenas a especificidade do tipo da aprendizagem e dos "subgrupos" da população a que ela se destina. A relevância ou não da voz da população não é mencionada.

Analisando a questão sob outra perspectiva, Bock e Papagiannis propõem-se a desmistificar a noção de educação não-formal, na medida em que as definições não explicitam suficientemente as semelhanças e diferenças existentes entre educação formal e não-formal. Os autores não consideram pertinente apenas propor outro termo. Para melhor compreensão do fenômeno, sugerem evitar uma aceitação passiva de categorias tradicionais, recomendando que se procure perceber a educação não-formal e a partir de um referencial que ajude a focalizar os processos sociais subjacentes que caracterizam essas atividades, a sua estrutura social, e seus efeitos sobre a clientela.

Isso significa que é preciso ir além dos atributos superficiais dados à educação não-formal e examinar seus atributos sociais, suas funções, a relação educação não-formal/estratificação social etc.

Embora sendo um fenômeno que antecede à institucionalização da educação, o extra-escolar vem adquirindo, nas últimas décadas, interesses e importância crescentes. Mas se a educação extra-escolar não é um fenômeno novo, o que pode ser considerada como nova é a tentativa de se reconceitualizar a "educação extra-escolar" a fim de aumentar o potencial que pode ter para a mudança social e para o desenvolvimento sócio-econômico. Assim, há uma mudança importante de concepção mais do que a emergência de um novo fenômeno educacional. (Bock e Papagiannis).

Com efeito, os anos 60 marcam enfaticamente uma postura dirigida ao questionamento e à contestação da escola, percebida como insuficiente e defasada para atender às necessidades diversas e mutantes da sociedade.

Ao lado da crescente insatisfação com a escola formal, a importância atribuída à educação extra-escolar decorreu: de diversas experiências realizadas em sociedades em mudança que desafiam os sistemas educacionais tradicionais; da mudança tecnológica profunda que provocou um aumento na demanda por educação; da concepção de educação extra-escolar como um instrumento poderoso para promover o crescimento econômico e para acelerar a participação política e o desenvolvimento social. (Bock e Papagiannis).

A decorrência imediata foi um voltar-se para a revalorização, para o resgate de formas de ensino e educação não escolares, sob o pressuposto de que o não escolar estaria mais apto a atender às exigências mais flagrantes da sociedade atual, marcada por uma crescente mutação (Fávero, 1980).

Neste sentido os estudos sobre a educação extra-escolar se revestem da maior importância, uma vez que, ao buscar respostas mais realistas às necessidades da sociedade, criando e inovando uma tal forma de educação se presta a subsidiar o estabelecimento de novas políticas educacionais e a elaboração de planos educacionais mais abrangentes (Fávero, 1980).

Nesta mesma linha de pensamento, Furter (1977), vai mais longe, apontando com contornos mais nítidos algumas das razões que justificariam os estudos sobre o extra-escolar:

1. porque a expansão dos sistemas educacionais já não chega a satisfazer uma demanda inflacionária quanto à formação;
2. porque a rigidez — para não falar da burocratização — dos sistemas educacionais não permite responder com suficiente rapidez a uma demanda que se diversifica e muda constantemente o ritmo.
3. porque a institucionalização da educação não faz senão transformar o saber em instrumento de dominação ou repressão, quando a finalidade — da formação é estimular o poder criador que existe em cada indivíduo e que raramente é feito;
4. porque o desenvolvimento dos sistemas educacionais favorece tão somente aqueles que estão mais próximos do poder, e contribui para a exclusão dos rejeitados.

Ainda neste sentido Zaia Brandão (1982) aponta em seu estudo O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971/1981) dentre outras as contratações seguintes:

"A escola não sabe lidar com a heterogeneidade social. Depois de alguns anos elimina mais de 3/4 dos que nele ingressaram"
 "Os alunos são submetidos a um processo de aculturação que os faz perceber os seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar participação na cultura dominante. A escola, responsável pelo acirramento desse processo no aluno, não é capaz, no entanto, de lhes dar condições de concretizar tal aspiração".

Procedendo a um confronto entre os achados das pesquisas no Brasil e das internacionais, a autora em questão constata uma sensível convergência, onde se evidencia uma preocupação com a denúncia da escola não democrática, conservadora social, não adequada à realidade das camadas populares. Os dados presente nas pesquisas revisadas indicam que, ao mesmo tempo em que a proposta pedagógica apresenta-se distante do aluno das camadas populares, sob o ponto de vista cultural, a escola o trata como incapaz para a aprendizagem. O ponto nevrálgico da questão situa-se no fato de a escola não leva em conta (por não conhecer) as características e os valores da primeira socialização desta criança.

Interessante notar que o alicerce, sobre o qual repousam as razões que justificariam uma maior investimento em estudos e pesquisas voltados para o não-formal, consiste concretamente na inadequação e fracasso da educação escolar. É neste sentido que cabem os questionamentos: até que ponto o sistema escolar poderia incorporar soluções alternativas do extra-escolar. O possível sucesso do extra-escolar não seria sustentado exatamente pelo prefixo "extra", ou seja, por aquilo que está fora do escolar? Ou ainda, nas palavras de Furter (1977), o extra-escolar não perderia aquilo que o distingue do escolar, a partir do momento em que se generalizasse, através de processos de expansão de formalização, em sumo, de institucionalização de suas estruturas? Por outro lado, há ainda o grande problema de se definir o que realmente caracteriza o extra-escolar. Qual a sua real especificidade? Na verdade, programas das mais distintas naturezas têm sido agrupados sob este título. Bock e Papagiannis, por exemplo, atentam para o fato de que "educação não-formal" "extra-escolar" é um termo educacional e não um conceito da ciência social, tendo significados diferentes para diferentes pessoas. Definições de educação extra-escolar ou não-formal, dependem, assim, de contexto sócio-político-cultural em que são produzidas.

Afinal quais são as funções e objetivos da educação não-formal (extra-escolar)?

Furter propõe um quadro comparativo quanto as funções normalmente atribuídas ao "extra-escolar",

COOMBS/SHEFFIELD	HALLENBECK	LOUVE
Recuperar	Compensar, remediar	Remediar.
Manter-se	Adaptar-se, educação racional	Defender a ecologia
Progredir	Mudar, mobilidade	Formar profissionais
	Desenvolver a responsabilidade	Instruir o espírito cívico
		Autodesenvolver

Como se observa, as três primeiras funções apontam uma convergência, onde o referente implícito, segundo o próprio Furter, é a escolarização. Ou seja, recuperar o atraso escolar, adaptar e promover as populações, visando integrá-las ao processo de modernização vivido pelas sociedades em desenvolvimento.

Por outro lado, subjacente a estas funções atribuídas ao extra-escolar, há uma concepção nitidamente etnocêntrica da educação: o recuperar, o adaptar-se, o promover-se estão em função das necessidades e interesses dos grupos e classes dominantes, e nunca, como o quer Faure (), em função das necessidades e aspirações da clientela-alvo. Ou ainda, como sublinha Furter (p.7), a recuperação está voltada para o atraso, em termos escolares, e não para o conhecimento e o saber necessário ao autodesenvolvimento.

Segundo Bock e Papagiannis, há teoria diferentes subjacentes à educação não-formal, no que se refere às suas funções e objetivos.

Quer seja considerada como sociológica, quer como psicológica, o fato é que a abordagem da deficiência parece permear a maioria dos programas de educação não-formal propostos por países desenvolvidos e em desenvolvimento.

2. A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL

Na tentativa de provocar uma abordagem mais sistemática e ampla sobre a educação não-formal no Brasil, Osmar Fávero (1980) procedeu, através de um processo de amostragem internacional, a um levantamento, análise e classificação de programas, que culminou com a definição dos tipos básicos e com a construção de um quadro tipológico da educação não-formal.

São os seguintes os tipos básicos definidos pelo autor:

A. Formação Profissional

- A.1. Iniciação profissional
- A.2. Aprendizagem e qualificação
- A.3. Atualização, aperfeiçoamento e especialização
- A.4. Capacitação e treinamento
- A.5. Desenvolvimento de pessoal

B. Educação de Base e Iniciação Profissional

- B.1. Alfabetização e Educação Continuada
- B.2. Promoção humana e iniciação profissional

C. Extensão Rural

D. Desenvolvimento Comunitário

- D.1. Ação Comunitária
- D.2. Organização comunitária

E. Saúde

- E.1. Educação sanitária
- E.2. Saúde comunitária
- E.3. Higiene do trabalho e prevenção de acidentes
- E.4. Reabilitação das condições de saúde

F. Formação Artística

- F.1. Educação pela arte
- F.2. Iniciação às artes
- F.s. Difusão artístico-cultural

G. Formação Desportiva e Recreação

- G.1. Iniciação à prática esportiva
- G.2. Formação e treinamento desportivo
- G.3. Esporte e recreação

H. Formação religiosa

- H.1. Iniciação religiosa
- H.2. Formação religiosa

I. Movimentos de juventude e Infanto-juvenis

3. O MOBRAL NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Criado pela Lei nº 5.379 de 15.12.67, com a finalidade de promover a Alfabetização Funcional e a Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, o MOBRAL, em vista da Lei nº 5.692 de 11.08.71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, passa a integrar o Ensino Supletivo do país. A Alfabetização de Adultos está vinculada às prioridades econômicas, políticas e sociais do país naquele momento histórico.

Com a finalidade não só de erradicar o analfabetismo, mas também, de permitir a Educação Continuada de Adultos e Adolescentes, o MOBRAL cria diversos Programas ao longo de sua existência.

Iniciou suas atividades pelo Programa de Alfabetização Funcional seguindo-se os Programas: Educação Integrada, Cultural, Profissionalização, Educação Comunitária para a Saúde, Ação Comunitária, Autodidatismo, Tecnologia da Escassez, Esporte para Todos. E a partir de 1981 por definição do MEC passou a atuar também na área da educação pré-escolar (04 a 06 anos).

4. PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM REALIZAÇÃO NO MOBRAL

A Divisão de Avaliação Métodos e Pesquisa do MOBRAL está realizando uma pesquisa com o objetivo de estudar a articulação entre o sistema escolar e extra-escolar: o caso MOBRAL.

Esta pesquisa está sendo realizada a partir de uma proposta de estudo realizada inicialmente pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional — IIFE — organismo da França vinculado a UNESCO que tem como funções básicas a Pesquisa e o Treinamento em Planejamento Educacional.

A importância do estudo desse tema se justifica, por um lado, pelos trabalhos acadêmicos e pronunciamentos oficiais encontrados na literatura internacional e, por outro, pela relevância que é dada a esse tema no discurso oficial do MEC, frente aos problemas educacionais com que se defronta o país.

Nesse sentido, a Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e do Caribe, realizada no México em dezembro de 1979, dá, entre outras recomendações, a de que se procure fazer com que o "planejamento educacional promova a participação e incorporação de todos os grupos e instituições comprometidos de alguma maneira com as atividades educativas, sejam estas formais ou não-formais". (MOBRAL, tradução de Projeto Principal - UNESCO, Santiago do Chile, 1981, pág. 21, mimeo).

Já na reunião de Quito sobre o Projeto Principal na América Latina e no Caribe, realizada em abril de 1981, recomenda-se, entre outros aspectos, que haja "um vínculo maior entre a educação e o mundo do trabalho, mediante a ampliação de educação permanente e de adultos e uma melhor articulação entre educação escolar e extra-escolar...". (MOBRAL, op. cit, 1981, pág. 30, mimeo).

Ainda nessa mesma linha, o Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (UNESCO) se propõe a estender as oportunidades escolares e extra-escolares de educação básica, a crianças, jovens e adultos (MOBRAL, op. cit, 1981, pg. 7, mimeo).

No documento do Projeto Principal destaca-se que para alcançar o objetivo proposto é necessário haver mudanças e inovações na orientação, nos conteúdos e nos métodos educacionais, garantindo "uma articulação funcional e operacional entre os programas de educação escolar e extra-escolar"

Também na Declaração de Udaipur Referente à Alfabetização, realizada na Índia, em 1982, é recomendado "o estabelecimento de equivalências entre as atividades de alfabetização e pós-alfabetização e a educação formal, bem como uma veiculação com outras ações educativas e expressões culturais, como a arte e os meios de comunicação populares" (UNESCO, UDAIPUR, Índia, 1982, tópico 12).

Por outro lado, o documento "Coordenação entre Educação Escolar e Programas de Alfabetização e Pós-Alfabetização" apresentado pelo IPE em 1982 na Conferência de Madras Índia indica 3 razões para que se efetive a articulação entre a educação escolar e os programas de alfabetização e pós-alfabetização.

A primeira razão é de natureza financeira na medida que através da cooperação se racionalizaria os recursos.

A segunda razão corresponde a um crescimento da eficiência interna destes dois sistemas. O documento coloca que as ações dirigidas ao mesmo tempo a crianças e seus pais, parece ser uma estratégia promissora.

A terceira razão diz respeito à equivalência entre os sistemas escolar e extra-escolar. Considerando-se que a alfabetização é um dos estágios iniciais do processo educativo, supõe-se que em qualquer momento e de acordo com o nível de conhecimento adquirido haja possibilidade de transição de um sistema educacional para outro. (IIPE, UNESCO, Madras, Índia, 1983, pág. 2 e 3).

Toda esta discussão que se dá a nível internacional sobre a articulação entre a educação escolar e extra-escolar se reflete no contexto brasileiro.

Isto pode ser constatado, por exemplo, quando no documento "O Compromisso da Educação Básica e as relações da SEPS" com as unidades da federação, é dada ênfase especial a tipos de modalidades de ensino e à superação de alguns problemas críticos:

- a prioridade da educação pré-escolar;
- o ensino de 1º Grau (expansão da escolaridade, melhoria do rendimento, utilização de tecnologias, integração supletivo e regular);
- o ensino de 2º Grau;
- o ensino supletivo..

Dentre os princípios que norteiam a operacionalização dos programas de educação básica, podemos citar: a articulação horizontal da SEPS com outros órgãos do MEC, e de outros ministérios que desenvolvem ações complementares à educação básica: o desenvolvimento e ação comunitária.

No que diz respeito ao objetivo da pesquisa, aquele documento ressalta, ainda, a integração necessária das ações formais e não-formais nos programas desenvolvidos, de forma a assegurar a complementariedade e a intercomunicação entre ambas, bem como a incorporação recíproca das características positivas de cada uma. (MEC/SEPS, out/81).

Assim como na década de 60 é dada toda uma ênfase à educação formal e na década de 70 a ênfase recai sobre a educação não-formal, o início dos anos 80, marca a preocupação com a integração de ambas.

No entanto, a fim de que a articulação entre a educação escolar/formal e a não-formal não seja considerada como uma nova "panacéia", faz-se necessário compreender os papéis que as diferentes formas de educação desempenham na sociedade. Nesse sentido, cabe

averiguar que fatores intervêm no processo, quais são as necessidades prévias para uma efetiva interação, tendo em vista a orientação que se deseja. Não se pode perder de vista que as formas de interação variam, nos diferentes países, de acordo com sua estrutura política, social e econômica e com seu sistema educacional.



TRABALHO APRESENTADO NO

- . II CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MONTESSORI
- . II ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

DE 04 a 09 de julho/83

PAE-ESCALA

*

De autoria de:

. SOLANGE JOBIM E SOUZA

TÍTULO: Educação Prê-Escolar:

. Relato de uma experiência a serviço das crianças de baixa renda.

I - INTRODUÇÃO

— Por quê o MOBREAL no Prê-Escolar?

II - Proposta Metodológica do Programa de Educação Prê-Escolar.

III - Estratégia Operacional para a capacitação dos agentes.

IV - Diretrizes básicas que definiram as linhas de ação do Programa

V - Conclusão.

- A N E X O S:

I - Gratificação dos monitores de Prê-Escolar

II - Número de crianças atendidas por região

- Apresentação dos Audiovisuais:

- Formas de expressão da criança

- Brincando e Aprendendo.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA A SERVIÇO DAS CRIANÇAS DE BAIXA RENDA.

I - INTRODUÇÃO

— Por quê o MOBRAL no Prê-Escolar?

Segundo o Censo de 1980, existem 24 milhões de crianças na idade de 0 a 6 anos das quais apenas 5%, aproximadamente, recebem alguma forma de atendimento. Esse atendimento é voltado na sua maioria às populações de maior poder aquisitivo. Não resta a menor dúvida, que a educação pré-escolar se constitui em tarefa inadiável e urgente de âmbito pedagógico e social, não só porque é de fato um direito de todas as crianças, como também pela importância de se atender a essas crianças numa das etapas mais expressivas de seu processo evolutivo.

A questão da Educação Prê-Escolar vem ocupando um lugar de destaque no debate atual sobre Educação no Brasil. A criação em 1975 da Coordenadoria de Educação Prê-Escolar (COEPRE) e o lançamento em 1981 do Programa Nacional de Educação Prê-Escolar, conferiu um tratamento político-administrativo a essa questão, permitindo uma maior força na ampliação desse debate.

Assim sendo, nas suas diretrizes de programação para 1982, o MEC estabeleceu como prioritária a Educação básica, estendendo sua ação ao nível de Educação Prê-Escolar. Ao MOBRAL, órgão deste Ministério, coube uma participação expressiva para o cumprimento dessa prioridade, uma vez que está presente em todos os municípios da Federação, propiciando a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do Programa Nacional.

Ficou estabelecido que o Programa Nacional de Educação Prê-Escolar deveria atender prioritariamente às crianças de 4 a 6 anos, provenientes de famílias de baixa renda e residentes nas

periferias urbanas. A população infantil dessa faixa etária é de 10.003.805 crianças, distribuídas da seguinte maneira por regiões geográficas do País. (Censo de 1980).

. NORTE -----	497.739
. NORDESTE -----	2.924.985
. SUDESTE -----	4.341.136
. SUL -----	1.600.720
. CENTRO-OESTE -----	639.225
<hr/>	
T O T A L -----	10.003.805

O problema estava lançado. Como expandir a oferta de Educação Prê-Escolar, de maneira que o curto prazo e a baixo custo houvesse uma modificação considerável no lastimável quadro apontado pelas estatísticas?

Esse problema é de tal amplitude, que mesmo com toda ênfase da política educacional brasileira dada a essa questão, a concretização desse atendimento à maioria das crianças, está longe de se tornar realidade.

Evidentemente, essa questão não pode ser resolvida a curto prazo, mas de qualquer maneira era necessário tornar essa prioridade operacionalizável, abrindo espaço para a concretização de uma proposta que estivesse voltada para os interesses e necessidades das crianças das classes populares.

Como viabilizar um Programa de Educação Prê-Escolar em larga escala, a baixo custo e que garantisse a qualidade da ação pedagógica?

Essa questão não só foi o ponto de partida dos nossos

questionamentos, como delimitaria toda prática pedagógica que iria ser elaborada a partir desse momento.

O objetivo desse relato é apresentar a trajetória do debate que se configurou na equipe técnica do MOBREAL (DIPRE), responsável pela tarefa de elaborar a abordagem metodológica da ação pedagógica do Programa de Educação Pré-Escolar.

II - PROPOSTA METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Uma questão básica seria definir a função da pré-escola, ou seja, qual o papel que uma educação pré-escolar deve ter na nossa sociedade.

De uma maneira geral, essa questão tem levantado uma diversidade de expectativas. A pré-escola tem sido considerada como desempenhando diversas funções, tais como:

- a pré-escola como creche ou "guardiã", tendo como objetivo principal a liberação das mães para o mercado de trabalho; (função de creche ou guardiã);
- a pré-escola como momento de preparação para o ingresso no 1º grau, evitando, assim, a repetência e, conseqüentemente, a evasão escolar; (função compensatória das carências infantis);
- a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, ou seja, enfatizando o desenvolvimento global e harmonioso da criança através dos cuidados com a alimentação, saúde e convívio social; (função de desenvolver a criança de maneira global e harmônica);
- a pré-escola como formadora de hábitos e atitudes necessárias

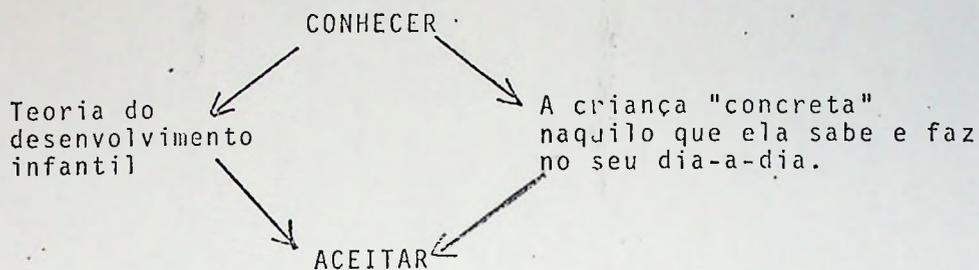
a vida em sociedade, ou seja, uma preocupação com a formação moral da criança e atitudes consideradas "boas e necessárias". (Função socializadora).

Todas essas definições, embora parciais, exprimem os anseios e as expectativas de diferentes setores da nossa sociedade. Contudo, essa diversidade de opiniões dificulta uma visão realista dos efetivos limites da pré-escola, tornando-a "panacéia" para resolver problemas cuja amplitude escapam ao próprio âmbito da Educação Pré-Escolar.

Assim sendo, seria necessário não sô considerar essas diversas funções apontadas pela sociedade, mas, principalmente, resgatar a função pedagógica que a pré-escola deve garantir no seu trabalho junto às crianças. Quando falamos que a pré-escola deve ter principalmente uma função pedagógica, estamos nos referindo a um trabalho que visa instrumentalizar a criança para ter acesso a conhecimentos e habilidades que lhe darão condições para atuar numa sociedade desigual e competitiva, de maneira crítica e transformadora. Isto significa, que partindo da realidade de vida das crianças e da valorização dos conhecimentos que ela já possui, o educador favorece a aquisição de novos conhecimentos de maneira viva, ativa e que tenha significado para a vida da criança.

A própria opção por essa definição é o que, a nosso ver, proporciona um espaço para um trabalho de qualidade. Alguns indicadores fundamentais foram considerados como ponto de partida dessa proposta metodológica, são eles:

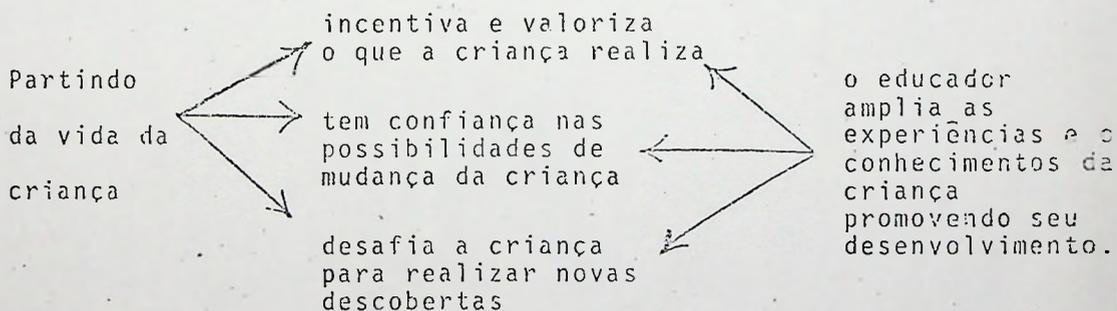
- . Conhecer, aceitar e possibilitar mudanças;
- . Incentivar e valorizar o que a criança realiza;
- . Partir da vida das crianças/ampliar as atividades e os conhecimentos infantis.



Flexibilidade na maneira de perceber e compreender a criança, ou seja, uma criança não é igual a outra e seu ritmo de desenvolvimento apresenta peculiaridades individuais.

POSSIBILITAR MUDANÇAS

Estimular a capacidade indagadora e criadora da criança



A partir dos gráficos apresentados acima, podemos concluir que a metodologia que norteia a prática pedagógica dessa proposta, não se fecha em torno de um único método. A prática pedagógica que ora preconizamos, tem por diretriz a construção gradativa de conhecimentos de forma viva, ativa e com raízes na realidade concreta de vida da criança.

Passamos agora, a considerar alguns aspectos básicos referentes a prática pedagógica na pré-escola, que devem ser levados em conta, quando se pretende traçar uma metodologia para uma dada realidade, são eles:

- Como distribuir as crianças? Por idade? Por interesse?
- Que tipo de planejamento vamos adotar? Com que periodicidade?
- Que recursos são necessários? De que recursos dispomos?
- Como devemos arrumar o ambiente? Com carteiras? Cantinhos?
- Como serão organizadas as atividades? Coletivas, individuais, diversificadas?
- Que tipos de materiais usaremos? Materiais didáticos? Jogos? Sucata?
- Que conteúdos desenvolver? Temas?
- Que postura o monitor deve ter frente a criança? Autoridade? Disciplina?
- Como devem ser estabelecidas as regras?
- Que tipo de participação terão as famílias?
- Como iremos avaliar o trabalho? E as crianças?

A decisão quanto a esses e outros aspectos da prática pedagógica deve ser tomada a partir de uma ampla discussão dos elementos envolvidos (técnicos do programa, monitores, supervisores e as próprias famílias) levando em consideração não só as concepções desses elementos, mas também as condições de trabalho que dispõem na comunidade, e as experiências sócio-culturais do grupo. Isto significa, que para uma metodologia ser eficaz, ela deve ser suficientemente flexível para se adequar realisticamente as condições de trabalho disponíveis na comunidade e as experiências sócio-culturais do grupo em questão.

Um programa que pretende atingir os objetivos que aqui apresentamos, não pode prescindir de capacitação prévia dos recursos humanos nele envolvidos nem, tampouco, de supervisão constante do trabalho em serviço. Chegamos assim a questão da capacitação dos agentes, uma das condições fundamentais na viabilização desse proposta.

Algumas diretrizes básicas para a capacitação foram consideradas:

- . construir conteúdos teóricos sobre o desenvolvimento da criança e partir de situações concretas da vida do próprio treinando, enriquecidas com informações teóricas apresentadas pelo treinador;
- . levar o treinando a refletir sobre as atividades, jogos e brincadeiras que as crianças de 4 a 6 anos, que ele conhece, realizam. A partir dessa listagem inicial, propor a vivência dessas atividades pelo treinando;
- . refletir com o treinando sobre seus próprios valores e preconceitos, para avaliar a maneira como esses interferem na relação monitor ↔ criança e, conseqüentemente, no processo educativo;
- . levar em conta as condições e necessidades da criança propondo uma prática pedagógica a partir do que ela é e do que vivencia;
- . promover o conhecimento do monitor em conteúdos teóricos fundamentais a sua prática, através de uma linguagem simples (sem pedagogismos e psicologismos), sem comprometer, contudo, uma abordagem aprofundada do assunto;

Passamos agora, a considerar, a estratégia operacional implantada para a capacitação dos monitores.

III - ESTRATÉGIA OPERACIONAL PARA A CAPACITAÇÃO DOS AGENTES

— MOMENTOS E FINALIDADES:

- . Fase Preparatória — tem como objetivo subsidiar os treinandos em relação a alguns conteúdos básicos, com vistas a uma participação mais eficaz no treinamento prévio de materiais com conteúdos relativos ao trabalho com o pré-escolar.

. Treinamento Básico — que antecede o início das atividades na Unidade de Prê-Escolar;

. Assistência Técnica — ao longo do programa, para aprofundar os conteúdos abordados no treinamento básico e discutir as dificuldades do monitor.

A assistência técnica é uma resposta às necessidades detectadas em relação aos diversos aspectos do Programa. Esses aspectos podem ser: administrativos, metodológicos, didático-pedagógicos, etc. A assistência técnica pode ser direta e indireta.

A Assistência Técnica Direta inclui:

- . treinamento básico dos monitores e supervisores;
- . visitas periódicas às Unidades com o objetivo de conhecer a realidade de cada uma, além de observar e avaliar o desempenho do monitor junto às crianças;
- . reuniões mensais com os elementos responsáveis pelo Programa, objetivando orientar, propiciar e avaliar os trabalhos realizados, possibilitando o replanejamento das atividades posteriores.

A Assistência Técnica Indireta inclui:

- . envio de publicações elaboradas por técnicos do Programa, sobre conteúdos relativos ao Prê-Escolar (Publicação "Criança");
- . envio de audiovisuais;
- . correspondência com os monitores através de cartas e aerogramas, subsidiando-os em dificuldades específicas;
- . envio de artigos, livros e apostilas pertinentes a questões levantadas pelos monitores.

Apresentar os materiais didáticos utilizados nas capacitações.

Falar sobre os materiais pedagógicos enviados as Unidades do Prê-Escolar.

CONTEÚDOS DO TREINAMENTO BÁSICO

- Educação e Educação Prê-Escolar

- . Função da Prê-Escola
- . Participação da família da comunidade

- Saúde

- . Cuidados com a saúde da criança aspectos preventivos e curativos.
- . Alimentação
- . Primeiros Socorros
- . A Unidade de Prê-Escolar e o atendimento médio

- Desenvolvimento da Criança

- . A criança e a comunidade
- . A criança, a socialização e a afetividade
- . A criança e a psicomotricidade
- . A criança e o pensamento lógico.

- Dinâmica do trabalhador do monitor

- . Planejamento na Prê-Escola
- . A questão do currículo na Prê-Escola
- . Avaliação das crianças
- . Arrumação da Unidade Prê-Escolar.

- Atividades na Prê-Escola

- . Jogos de recreação
- . Jogos dramáticos

- . LITERATURA Infantil: Como contar histórias?
- . Expressão corporal, musical e plástica
- . Confeção de bonecos e materiais diversos
- . Utilização de sucata e materiais de natureza, em atividades criativas
- . Desenho, Pintura e Modelagem.

- O Papel da Assistência Técnica ou Supervisão no Programa:

- Avaliação da criança.

Apresentamos até aqui a proposta metodológica e a estratégia operacional do treinamento dos recursos humanos envolvidos. Resta-nos, agora, apresentar as diretrizes básicas que definem as linhas de ação do Programa Prê-Escolar, num contexto político-administrativo.

IV - DIRETRIZES BÁSICAS QUE D^EFINIRAM AS LINHAS DE AÇÃO DO PROGRAMA

O MOBRAL tem atuado na área pré-escolar desenvolvendo ações complementares e suplementares.

A ação complementar se caracteriza pelo reforço e apoio às ações que já vem sendo realizadas pelos Sistemas de Ensino e outras entidades através de convênios firmados entre o MOBRAL e essas entidades.

A principal característica da ação complementar é o fato de o Sistema de Ensino ou outra entidade executar e administrar a proposta a ser desenvolvida. No entanto, caberá ao MOBRAL o repasse de recursos financeiros.

Ao ser firmado o convênio, a entidade conveniada deverá garantir:

- . a expansão do atendimento ao pré-escolar;
- . a capacidade de absorção pela rede de ensino do 1º grau, do contingente egresso do pré-escolar.

A ação suplementar se caracteriza pelo atendimento onde não haja ações educativas para a faixa etária do pré-escolar e/ou onde as Secretarias de Educação não tenham conseguido atender à demanda.

Atualmente, o MOBRAL está estudando a possibilidade de passar a ação complementar para a MEC, permanecendo somente com a ação suplementar.

A ação suplementar apresenta três formas de atendimento:

- . Núcleos de Educação Pré-Escolar (NEPE)
- . Grupos de Atendimento ao Pré-Escolar
- . Outras formas de atividades de apoio ao Pré-Escolar.

Exigências mínimas para implantação de NEPE e GAPE

A - Quanto a escolaridade do monitor

NEPE

- . pertencer a comunidade
- . estudos adicionais/
habilitação magistério ou em
pré-escolar
- . 2º grau magistério completo
- . 2º grau magistério incompleto
- . 2º grau completo
- . 2º grau incompleto

GAPE

- . não se levará em conta o seu
nível de escolaridade, devendo
contudo pertencer a comunidade e
apresentar experiência no trabalho
com criança.

B - Quanto ao local de funcionamento

NEPE

- . ter uma área coberta e
arejada, com espaço adequado
ao número de crianças
atendidas;
- . ter uma área descoberta
para atividades ao ar livre;
- . ser um local que possua
condições de segurança;
- . ser um local que
possibilite à criança adquirir
e desenvolver hábitos de
higiene.

GAPE

- . Mesmas exigências estabelecidas
para o caso de implantação de NEPE.

C - Quanto ao atendimento alimentar

NEPE

. previsto um atendimento alimentar às crianças, por meio de convênio com a FAE (Fundação de Assistência ao Educando), na época denominado INAE.

GAPE

. embora não tenha sido uma exigência assegurada nas diretrizes o atendimento alimentar foi estendido às crianças dos GAPE, durante 82-83.

D - Quanto ao atendimento à saúde

NEPE

. Área preventiva:
- manutenção das condições de higiene e saúde do grupo;
. obrigatoriedade no cumprimento de um calendário de vacinas.

. Área curativa:
- atendimento desenvolvido por profissionais ligados à saúde, conforme as condições e recursos disponíveis no local.

GAPE

. não constitui critério mínimo para a implantação de um GAPE.

E - Quanto à periodicidade de funcionamento

NEPE

. atendimento diário de 4h

GAPE

F - Quanto ao número de crianças por Unidade

NEPE

- entre 25 a 30 crianças por Unidade

GAPE

V - CONCLUSÃO

O Programa de Educação Prê-Escolar que apresentamos aqui, enfrenta várias dificuldades na sua operacionalização. Nós, técnicos envolvidos na elaboração desta proposta, estamos atentos a elas e, procuramos sempre questionar as medidas adotadas, avaliando-as e propondo alternativas que possam, se não superar os problemas, então minimizá-los.

Algumas questões apontadas por uma primeira avaliação do Programa são:

- . aceitação da metodologia devido a uma maior penetração de outras formas mais tradicionais de trabalho com o prê-escolar;
- . dificuldades na interiorização do material pedagógico;
- . dificuldades para garantir o atendimento médico previsto;
- . dificuldades para garantir o atendimento alimentar, pela precariedade das condições de armazenamento e interiorização da merenda;
- . dificuldade em se encontrar recursos humanos adequados pela gratificação oferecida;
- . supervisão muitas vezes a desejar, pela dificuldade de acesso a determinados municípios;
- . dificuldade em algumas regiões, de se encontrar local adequado como previsto nas diretrizes;
- . dificuldade de aceitação numa mesma comunidade de formas distintas de atendimento (NEPE / GAPE).

Finalizando, gostaríamos de ressaltar, que, como qualquer proposta educativa que apresenta inovações, enfrentamos dificuldades que são impecilhos, não sã institucionais, mas do próprio Sistema Educacional Brasileiro como um todo. Contudo, devemos continuar propondo alternativas de trabalho, pois é através da crença na possibilidade de mudança que o trabalho do educador deve se fundamentar.

* * *

Número de NEPE e GAPE implantados por Região - 1982-83.

Número de crianças de 4 a 6 anos por região. (Censo/1980)

REGIÃO	NEPE	CRIANÇAS	GAPE	CRIANÇAS	Total de Crianças Atendidas	População de 4 a 6 anos (Censo/80)	Percentual das crianças atendidas
Norte	144	4.015	913	25.916	29.931	497.739	6,0%
Nordeste	2.049	56.962	2.837	78.447	135.409	2.924.985	4,6%
Sudeste	5.727	151.931	1.217	36.630	188.561	4.341.136	4,3%
Sul	4.759	123.312	319	8.087	131.399	1.600.720	8,2%
Centro-Oeste	1.041	30.842	785	23.317	54.159	639.225	8,4%
Total	13.720	367.062	6.071	172.397	539.459	100.003.805	5,4%

GRATIFICAÇÃO DOS MONITORES DE PRÉ-ESCOLAR

JANEIRO DE 1983

Programa Pré-Escolar	Modalidade de Pagamento	Grupo I	Valores Grupo II	Grupo III
		(RJ, MG, SP, DF, ES, RS, PR e SC)	(AC, AM, AP, RO, RR, PA, PE, BA, MT, MS e GO)	(AL, CE, MA, PI, RN, PB e SE)
NEPE	mensal	Cr\$ 15.400,00	Cr\$ 13.400,00	Cr\$ 12.500,00
GAPE	mensal	Cr\$ 9.300,00	Cr\$ 8.100,00	Cr\$ 7.500,00

JULHO DE 1983

Programa Pré-Escolar	Modalidade de Pagamento	Grupo I (RJ, MG, SP, DF, ES, RS, PR, SC e GO)	Grupo II (AC, AM, RO, RR, P, AP, AM, PI, CE, RN, PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA, MT e M)
NEPE	mensal	Cr\$ 20.000,00	Cr\$ 17.000,00
GAPE	mensal	Cr\$ 12.000,00	Cr\$ 10.000,00

GRATIFICAÇÃO DOS MONITORES DE PRÉ-ESCOLAR

JANEIRO DE 1983

Programa Pré-Escolar	Modalidade de Pagamento	Valores		
		Grupo I	Grupo II	Grupo III
		(RJ, MG, SP, DF, ES, RS, PR e SC)	(AC, AM, AP, RJ, RR, PA, PE, BA, MT, MS e GO)	(AL, CE, MA, PI, RN, PB e SE)
NEPE	mensal	Cr\$ 15.400,00	Cr\$ 13.400,00	Cr\$ 12.500,00
GAPE	mensal	Cr\$ 9.300,00	Cr\$ 8.100,00	Cr\$ 7.500,00

JULHO DE 1983

Programa Pré-Escolar	Modalidade de Pagamento	Grupo I	Grupo II
		(RJ, MG, SP, DF, ES, RS, PR, SC e GO)	(AC, AM, RO, RR, P AP, AM, PI, CE, RN PI, CE, RN, PB, PE AL, SE, BA, MT e M
NEPE	mensal	Cr\$ 20.000,00	Cr\$ 17.000,00
GAPE	mensal	Cr\$ 12.000,00	Cr\$ 10.000,00

Número de NEPE e GAPE implantados por Região - 1982-83.

Número de crianças de 4 a 6 anos por região. (Censo/1980)

REGIÃO	NEPE	CRIANÇAS	GAPE	CRIANÇAS	Total de Crianças Atendidas	População de 4 a 6 anos (Censo/80)	Percentual das crianças atendidas
Norte	144	4.015	913	25.916	29.931	497.739	6,0%
Nordeste	2.049	56.962	2.837	78.447	135.409	2.924.985	4,6%
Sudeste	5.727	151.931	1.217	36.630	188.561	4.341.136	4,3%
Sul	4.759	123.312	319	8.087	131.399	1.600.720	8,2%
Centro-Oeste	1.041	30.842	785	23.317	54.159	639.225	8,4%
Total	13.720	367.062	6.071	172.397	539.459	100.003.805	5,4%

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA — MEC
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO — MOBRAF
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL — DETED



O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO — ASPECTO HISTÓRICO

(Trabalho apresentado nos Estudos em Grupo na
Área de Alfabetização do XVI Seminário
Brasileiro de Tecnologia Educacional, em
Porto Alegre, de 4 a 9 de novembro de 1984)

Carmen Perrotta

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO — ASPECTO HISTÓRICO

"Quesito 19 -- Saber ler e escrever:

Assinale:

SIM — pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece;

NÃO — já soube — pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu; ou

NÃO — nunca soube — pessoa que nunca aprendeu a ler e escrever.

Considerar também como não sabendo ler e escrever a pessoa que só é capaz de escrever o próprio nome."

(Manual do Recenseador para o IX Recenseamento Geral do Brasil-1980-, publicado pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

"Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve."

(Depoimento do lavrador Antônio Cícero de Souza, em entrevista publicada in Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador, de Carlos Brandão.)

A retrospectiva histórica da alfabetização nos revela uma considerável mudança de enfoque em termos de conceitos, conteúdos e métodos.

O conceito de alfabetização, ao longo do tempo, responde aos diferentes modos de encarar o problema do analfabetismo que, por sua vez, se relaciona a concepções teóricas sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento e a educação, e a transformações que se vêm operando no mundo, tanto do ponto de vista social quanto tecnológico.

Os trabalhos da UNESCO — organismo que influenciou/vem influenciando diretrizes educacionais para os países do Terceiro Mundo — nos indicam uma evolução desse conceito nos últimos decênios, conforme se pode verificar no quadro descritivo a seguir:

EPOCA	MARCO DE REFERÊNCIA	CONCEITUAÇÃO
1948	Comissão da População das Nações Unidas	"O alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua."
1951	Comissão de especialistas convocados pela UNESCO para a normalização das estatísticas escolares	"O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana."
1960	II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, reunida em Montreal, sob a iniciativa da UNESCO.	É utilizado, pela primeira vez, o conceito de "instrução funcional". "Aprender a ler e escrever é um objetivo muito restrito. Uma educação que se limita a tal vai de encontro à sua própria finalidade. A alfabetização só ganha sentido e efeito quando ocorre como parte de um programa que vise à educação geral do adulto."
1962	Comissão Internacional de especialistas em alfabetização reunida em Paris.	"O alfabetizado é uma pessoa que adquiriu os conhecimentos e competências indispensáveis ao exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para que ele atue eficazmente no seu grupo e na comunidade e cujos resultados alcançados em leitura, escrita e cálculo lhe permitem continuar a colocar suas atividades a serviço de seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade e de participar ativamente na vida de seu país."
1965	Congresso Mundial de Ministros da Educação para erradicar o analfabetismo - Teerã	"Longe de constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da escritura." "Alfabetização funcional significa mais que o conhecimento rudimentar de leitura e escrita, o que com frequência é inadequado e às vezes ilusório. O ensino da alfabetização deve capacitar os analfabetos, deixados para trás pelo correr dos acontecimentos e produzindo muito pouco para que pudessem tornar-se integrados social e economicamente numa nova ordem mundial na qual o progresso científico e tecnológico exige conhecimentos e especializações crescentes."
1967-1973	PEMA - Programa Experimental Mundial de Alfabetização - UNESCO e com a cooperação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e de outras instituições do Sistema das Nações Unidas	O PEMA propunha-se a "demonstrar as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social e, mais genericamente, estudar as relações e influências recíprocas que existem, ou que podem ser estabelecidas ou reforçadas, entre a alfabetização - em especial da população ativa - e o desenvolvimento."
1975	Declaração aprovada pelo Simpósio Internacional sobre Alfabetização - Persépolis	"A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico." "A alfabetização não é um fim em si mesma, mas um direito fundamental de todo ser humano."
1978	"Manual Dealing with Statistics on Literacy Programmes", elaborado em Teerã. Texto revisado da Recomendação sobre a normalização internacional das estatísticas relativas à educação"	A alfabetização funcional tem como objetivo "o desenvolvimento econômico, político, social e cultural dos adultos de acordo com as suas necessidades e motivações no contexto geral no qual o processo de alfabetização está inserido." Considera-se "funcionalmente analfabeta a pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo e da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e do da comunidade."
1979	Declaração do México - Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados - Membros da América Latina e do Caribe, organizada pela UNESCO com a cooperação da CEPAL e da OEA	A alfabetização - inserida numa proposta de educação geral mínima de 8 a 10 anos, com a meta de incorporar ao sistema todas as crianças em idade escolar antes de 1999, e na adoção de uma política definida para eliminar o analfabetismo antes do fim do século e ampliar os serviços educativos para os adultos - tem como pressupostos, entre outros: • que a educação é um instrumento fundamental na liberação das melhores potencialidades do ser humano, para alcançar-se uma sociedade mais justa e equilibrada, e que a independência política e econômica não pode realizar-se, cabalmente, sem uma população educada que compreenda sua realidade e assuma seu destino; • que é de urgente necessidade intensificar a ação educativa como condição necessária para atingir-se um autêntico desenvolvimento e orientar os sistemas educacionais, segundo os imperativos da justiça social, de maneira que contribuam para fortalecer a consciência, a participação, a solidariedade e a capacidade de organização, principalmente, entre os grupos menos favorecidos; • que o êxito desejável na transformação dos currículos dependerá de sua interação com as necessidades, os interesses e os problemas concretos da comunidade; • que a articulação adequada entre os processos de educação formal e não-formal contribuirá de maneira importante para conseguir-se o desenvolvimento da região."
1980	UNESCO - Setor de Educação	"O conceito atual de alfabetização esforça-se por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas - sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais - dos alfabetizandos."

Na evolução esboçada, observa-se a passagem da alfabetização stricto sensu a uma proposta mais ampla. A definição de 1962 abre a perspectiva da alfabetização como processo educativo, não mais limitada a um "conteúdo mínimo", mas concebida como uma alfabetização funcional inscrita no curso de uma educação permanente — conceito firmado em 1965.

Os anos 70 assistem a uma ampliação do conceito de "funcionalidade", que incorpora a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo com fins práticos a nova dimensão de instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a declaração de 1975 representa apoio fundamental.

É importante registrar que a nomenclatura "alfabetização funcional" vai abrigar definições que variam de um país para outro, de acordo com a estrutura social, o sistema de educação e, ainda, os diferentes imperativos da vida urbana e rural. Para Peck e Kling (1977), o termo alfabetização é compreendido como um construto, na medida em que assume significado a partir de um contexto sócio-cultural específico.

A identificação do analfabetismo por meio das alternativas censitárias — saber ou não saber ler e escrever — remete ao conceito da alfabetização stricto sensu, não conseguindo dar conta dos níveis possíveis de domínio da leitura e da escrita. Pierre Fruter refere-se ao analfabetismo como uma "variável contínua", devendo ser compreendido como um processo que varia de uma ignorância total, eventual, para o domínio relativo da técnica de leitura e de escrita, distinguindo os seguintes grupos:

- . pré-analfabeto — sociedades tribais que ignoram a escrita;
- . analfabetos propriamente ditos — sem nenhum conhecimento dos rudimentos da comunicação escrita;
- . semi-analfabetos — que têm um conhecimento parcial, descontínuo e unilateral desses rudimentos;
- . analfabetos regressivos — que tiveram, mas perderam o uso desses conhecimentos;
- . analfabetos funcionais — que têm um conhecimento suficiente para a situação atual de vida, mas insuficiente para uma eventual adaptação a uma nova situação;
- . alfabetizados — que dominam ambas as formas de comunicação escrita.

O estabelecimento de níveis de leitura e escrita, na alfabetização, apresenta-se como uma questão ainda em aberto. No trabalho "Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão", as autoras indicam que "as pesquisas brasileiras apontaram para a impossibilidade do processo de alfabetização ser completado em 180 dias,

ou seja, em um ano escolar. Esta questão recebe o mesmo tratamento por parte da literatura internacional que levanta, inclusive, a questão do limiar da retenção da alfabetização. O domínio da leitura e da escrita é visto como englobando etapas: a) de preparação ou pré-alfabetização (que não precisa necessariamente realizar-se no pré-escolar); b) de iniciação ou introdução à alfabetização; c) de exercício, aplicação e desenvolvimento da leitura em níveis progressivos de compreensão; d) finalmente, de formação de hábitos permanentes. Dessa forma, a importância dos quatro primeiros anos escolares é indiscutível para o domínio e retenção da leitura e da escrita."

A nosso ver, essa delimitação de níveis não pode dissociar-se de uma discussão maior em torno das concepções de alfabetização.

Álvaro Vieira Pinto nos faz refletir sobre o fato de que ninguém é voluntariamente analfabeto, isto é, a pessoa não se faz analfabeta, senão que é feita como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência. O analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, e sim aquele que, por suas condições de vida — fundamentalmente de trabalho — não necessita ler. Afirma ele que "para a criança, ir a escola não é um dever (noção idealista, abstrata), e sim primordialmente um poder (que se decide no plano social). É inútil, é uma atitude ingênua fazer apelos morais a famílias para que cumpram com seu dever de mandar as crianças à escola. Tal dever é o reflexo do primário, o poder mandá-los. Se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder."

Conscientes de que a alfabetização é apenas o início de um processo educacional que deve sempre visar aos graus mais altos do saber e que, não sendo mero processo de transmissão de técnicas particulares de leitura e escrita, tem de levar ao domínio do código escrito, sob a pena de sonegar um direito daqueles que vivem numa sociedade letrada e desigual, como conceber essa alfabetização? Para que, a quem, como alfabetizar?

Retomando a perspectiva histórica, temos de nos reportar às experiências conduzidas por Paulo Freire, que antecedem e acompanham, no tempo, o acontecimento da alfabetização funcional. Para ele, pensar a leitura não é pensar apenas um ato de decodificação da palavra escrita, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A alfabetização é vista como um processo em que o analfabeto toma consciência de sua capacidade criadora, vindo a considerar o símbolo escrito como mais um meio de se exprimir e libertar.

3

O método psicossocial entende que é preciso estabelecer um forte liame entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do analfabeto. A alfabetização torna-se, assim, um meio de democratização da cultura e um instrumento de promoção coletiva.

A utilização de palavras geradoras como constituinte do método mostrou, desde sempre, a possibilidade de um conceito mais amplo de alfabetização (no caso, com uma finalidade conscientizadora) incluir, também, aqueles aspectos mais voltados para o mecanismo de codificação/descodificação dos sons de uma língua, sobre o qual, enfim, repousam a leitura e a escrita. As palavras geradoras, tão usadas em todo mundo, além de participantes do universo de vivência do alfabetizando — portanto, plenas de significação —, também são suporte às representações gráficas, aos diferentes padrões silábicos. Um outro ponto que merece nota é a presença da oralidade no processo. Dizer a palavra própria é o caminho para se chegar a outra forma possível de expressão das idéias — o texto escrito.

O trabalho de Paulo Freire, ao lado de outras experiências de educação popular, vem motivando a reflexão crítica sobre as ações educativas na área de alfabetização.

A alfabetização, hoje, supõe: o respeito aos padrões culturais de vida e de aprendizagem da população envolvida; a possibilidade de essa população expressar sua cultura; o acesso ao conhecimento de outros padrões culturais, formas de vida, etc., que permitam uma leitura crítica de sua própria realidade; o exercício de uma educação participativa em que a população possa interagir na formulação dos projetos a ela destinados. E, para isso, é preciso estar junto da população, conhecer suas necessidades, motivações e aspirações no que toca ao processo educativo.

Em relação aos adultos, pesquisas/depoimentos têm demonstrado que: o adulto analfabeto tende a acreditar mais no trabalho do que no estudo como meio de satisfazer suas necessidades mais comuns e inequivocamente fundamentais; a razão que leva os alunos à busca da alfabetização é a vontade/necessidade sobretudo de aprender a ler e assinar o nome: o aprendizado da leitura é uma constante na fala dos atores pesquisados, o mesmo não ocorrendo para a aprendizagem da escrita (no meio rural, a capacidade de ler nomes de ruas, praças, letreiros de ônibus, jornais, e o acesso à assinatura do nome são representados como condições mínimas necessárias para migrar da zona rural para a urbana). Citam-se, ainda, motivos como: a renúncia a ser vítima da ignorância; o desejo de

aprender; o desejo de manter igualdade de condições com as crianças e os amigos; a busca de melhoria de emprego; a necessidade de ler e compreender sinais de trânsito, nomes de ruas e direções; ler jornais; obter mais conhecimentos; ajudar outros analfabetos lendo e escrevendo cartas para eles; ganhar mais dinheiro; deixar de colocar as impressões digitais em documentos; ensinar os filhos; poder ler os textos sagrados importantes para sua formação religiosa.

É freqüente o adulto analfabeto expressar a necessidade "de estudo" não para si mesmo mas para seus filhos.

" A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? São mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda. Todo mundo aqui manda menino pro estudo. É longe (aponta a direção da escola isolada onde as crianças do lugar vão estudar), o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas não na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descre."

Menino desses pode crescer aí sem um estudinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho, que já é pouco, veio de aprender com os antigos mais do que na escola. Veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. É, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "o que é que a escola ensina, meu Deus?" Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é."

(depoimento do lavrador Antônio Cícero de Souza)

O exercício dessa recuperação histórica (ainda que limitado) nos faz pensar em que medida a visão de uma alfabetização que propõe uma funcionalidade a partir do universo existencial – social, econômico e cultural – do alfabetizando tem sido considerada por aqueles que atuam nessa área. Que repercussão/influência tem essa trajetória do conceito no sistema educacional como um todo? Como tem sido definida/orientada a alfabetização?

Observando alguma produção técnica nessa área, produção destinada aos professores do ensino regular, é possível verificar como, ao longo do tempo, a preocupação com o social vai se associando a uma preocupação pedagógica.

As publicações dos anos 60 abordam a alfabetização no quadro do ensino da leitura, esta abrangendo períodos de desenvolvimento/estágios como, por exemplo:

preparatório, inicial de leitura, de desenvolvimento rápido, de expansão de gostos e interesses, de aperfeiçoamento da leitura. Praticamente não aparece o termo alfabetização, e a leitura engloba "mecanismo" e "compreensão".

No final dessa década, já se encontra referência explícita ao conceito de alfabetização funcional.

"Em trabalho elaborado pela EATEP -- Objetivos Educacionais -- são assim fixadas as responsabilidades da educação primária, tendo em vista estabelecer as tarefas necessárias à realização dos propósitos nacionais relativos à educação:

Deverá desenvolver nas crianças em idade escolar primária:

Alfabetização funcional

- 1) Desejo de tornar-se um membro capaz de uma sociedade democrática.
- 2) Conhecimento, capacidade e habilidade necessários a uma comunicação eficiente, seja ouvindo, falando, lendo ou escrevendo.
- 3) Capacidade de raciocinar sobre problemas de ordem numérica e de solucioná-los corretamente.
- 4) Capacidade de aplicar raciocínios lógicos a problemas de caráter social, político e econômico.
- 5) Capacidade e desejo de aplicar estas atitudes e habilidades:
 - a) conservando-se informado sobre eventos locais, estaduais, nacionais e mundiais;
 - b) tornando-se um participante ativo em assuntos da comunidade, do Estado e do País."

(in O livro didático - sua utilização em classe. MEC/COLTED, 1969)

Na segunda metade da década de 70, a par da preocupação com o domínio do mecanismo e compreensão do texto, destacam-se observações de análise da realidade:

"Uma pessoa só é alfabetizada quando, na língua que fala, pode ler e compreender tudo o que compreenderia se o que leu lhe fosse dito em linguagem oral; e igualmente pode escrever, de forma legível para outros, qualquer coisa que poderia dizer.(...)

O alfabetizador deve ter em mente que seu aluno pertence a um grupo social específico (família, comunidade etc), do qual depende de maneira absoluta.

A escola representa um novo mundo para a criança e o professor não pode romper os laços primários que a ligam ao seu grupo social. A alfabetização não pode ser fator de conflito entre os dois mundos, que a criança deve integrar harmoniosamente. Caso isso não ocorra, não só a alfabetização, mas todo o processo subsequente estará seriamente comprometido."

(Reformulação de Currículos: Alfabetização. SEEC/RJ, Rio de Janeiro, 1977).

O material do Programa de Aperfeiçoamento para Professoras de 1ª. Série — Pensamento e Linguagem —, elaborado por um grupo de técnicos do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, apresenta um conceito de "marginalização cultural" e leva a alfabetizadora a analisar a realidade da escola, a sua realidade e a realidade da criança, como condição para desenvolver a alfabetização. Chama a atenção que:

"Alfabetizar é ensinar um código de linguagem importantíssimo. É aumentar as possibilidades de comunicação de uma pessoa, melhorar seus meios de manifestar sensações e sentimentos.

É aumentar suas oportunidades de viver bem, de participar de atividades culturais e de se integrar no meio em que vive.

Alfabetizar é enriquecer o pensamento e a cognição, melhorar a qualidade de vida, elevar a pessoa a uma condição humana mais desenvolvida."

Essa consideração de realidade é expressa, também, nas produções regionalizadas para os alfabetizandos. Serve de exemplo o trabalho que o Nordeste vem desenvolvendo, nos últimos anos, com a criação de material didático a partir de pesquisas sobre o modo de vida da população, seu universo vocabular etc.

Enfim... evoluem os conceitos, mas os resultados da alfabetização não têm revelado grandes mudanças no quadro educacional do país. Que falta para reverter a situação dos dados já tão amplamente conhecidos por nós?

A continuidade da análise do conceito de alfabetização, visto sob os aspectos políticos e ideológicos, nos permitirá, certamente, complexificar a visão do problema. Neste trabalho, a abordagem isolada do aspecto histórico deveu-se apenas a uma medida didática.

BIBLIOGRAFIA

- ARADJO, Maria Yvonne Atalécio. Iniciação à leitura. Vigília, Belo Horizonte, 1968.
- BACHA, Magdala Lisboa. Leitura na 1ª série. Ao Livro Técnico S.A., Rio de Janeiro, 1969.
- BRANDÃO, Carlos R. Lutar com a palavra. Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B. & ROCHA, A.D.C. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Achiamê, Rio de Janeiro, 1983.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 14a. ed., 1983.
- FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Vozes, Petrópolis, 1974.
- LOPES, Wanda Rollin Pinheiro. A caminho da leitura. Conquista, Rio de Janeiro, 1967.
- MARANHÃO, H.S. Ponce. Projeto de pesquisa: Alfabetização — um estudo das representações e estratégias sociais. 1984, mimeo.
- MEC/COLTED — O livro didático — sua utilização em classe. Rio de Janeiro, 1969.
- PEREIRA, R.C. Alves. A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL, dissertação de mestrado, /ESAE/FGV, 1979.
- POPPOVIC, Ana Maria et alii. Pensamento e linguagem. Abril, São Paulo, 1980.
- SEEC/RJ — Reformulação de Currículos: Alfabetização. Rio de Janeiro, 1977.
- SILVEIRA, Juracy. Leitura na Escola Primária. Conquista, Rio de Janeiro, 1960.
- UNESCO — Le concept d'alphabétisation fonctionnelle. Genèse, objectifs et hypothèses du Programme expérimental mondial d'alphabétisation. Paris, 1974, mimeo.
- UNESCO — 800 milhões de adultos privados de um direito elementar. O Correio da Unesco, ano 8 (8), agosto/1980.
- UNESCO/CREFAL — Projeto - Principal de Educação na América Latina e no Caribe. Chile, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - SEPS
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL



EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PARTICIPAÇÃO

- uma perspectiva democrática para os Estados
Americanos

Documento elaborado com base na
experiência do MOBRAL para
apresentação na Reunião Regional
de Educação de Adultos, patrocinada
pela OEA - San Jose da Costa Rica,
25 a 30.11.84.

Rio de Janeiro
Novembro/84

APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi elaborado pela Fundação MOBREAL, com o propósito de atender ao convite da Organização dos Estados Americanos (OEA), de modo a caracterizar a participação do Brasil na Reunião Regional de Educação de Adultos, com realização prevista para o período de 25 a 30 de novembro de 1984, na cidade de San Jose da Costa Rica.

A partir da finalidade básica estabelecida pela OEA para a formulação dos trabalhos — contribuição da Educação de Adultos para a sociedade contemporânea —, a Fundação MOBREAL optou por discutir a temática — Educação de Adultos e Participação —, acreditando ser esta relação uma das possíveis vertentes em condições de apoiar a (re)construção da democracia em nosso continente.

À luz desta premissa, propõe-se a analisar a Educação de Adultos, por meio de algumas de suas manifestações representativas no campo social, a partir da experiência do MOBREAL em território brasileiro.

Pretende-se que o presente relato possa servir, de algum modo, em primeiro lugar para situar o atual momento da Educação de Adultos no Brasil e, por outro, para levantar possíveis elementos que favoreçam o intercâmbio entre os Estados Americanos neste âmbito específico.

SUMÁRIO

1. Introdução
2. A relação entre Educação de Adultos e Participação (algumas premissas básicas)
3. Os componentes técnicos da Educação de Adultos (sob a ótica da participação).
4. Perspectivas e procedimentos coordenados com esforços para universalizar a educação básica.
5. A cooperação regional e internacional para o fortalecimento da Educação de Adultos.
6. Bibliografia.

1. INTRODUÇÃO

Especialmente a partir do após-guerra e com força progressiva até a década de 60, a história dos países americanos é referenciada a uma proposta de desenvolvimento que, apesar dos inúmeros esforços em busca de privilegiar os seus desdobramentos de cunho social, voltava-se, preponderantemente, para o alcance de metas quantitativas, orientadas, via de regra, pelos interesses do mercado internacional.

A atual crise econômica mundial, cujas raízes se localizam nos anos 70, explodindo com vigor, para os países do terceiro mundo, na atual década, vem demonstrar que uma preocupação meramente economicista e desvinculada dos interesses nacionais perde substância caso não se busque uma efetiva contrapartida social que considere o poder criador e transformador do homem situado em seu espaço cultural.

É assim, na passagem dos 70 para os 80, com a grave situação econômica da maioria dos países americanos, que emerge uma nova alternativa para o desenvolvimento. Agora a preocupação fundamental se desloca para o reconhecimento da potencialidade social e cultural do homem, que se traduz pela participação mais direta dos povos nos projetos que representem um fator de compromisso de cada grupo social com o fato gerador do seu presente e do seu futuro, no seio da comunidade nacional e regional.

Enquanto o desenvolvimento da década de 60 assentava-se na proliferação fabril e no adestramento do homem às novas funções, adaptando-o à máquina e preparando-o para alcançar níveis crescentes de produtividade, numa relação acentuadamente mecanicista, a idéia da participação dos anos 80, centra-se na possibilidade de o homem, ele mesmo, se auto construir e gerir a comunidade em que vive, com base em um exercício permanente, que tem na educação o seu fundamento.

É, portanto, na certeza de que este exercício educacional tenha a força de fazer concretizar uma participação consciente das populações, que se pretende contribuir para a construção da sociedade contemporânea, que adota como consenso o projeto democrático.

Um dos instrumentos de efetivação deste exercício de participação em nossa sociedade, atuando como um redutor das desigualdades sociais é, sem dúvida, a Educação de Adultos, considerando-se, ao longo da história, a sua trajetória e vocação em direção ao compromisso com o homem, principalmente, aquele situado no universo da pobreza.

Após tantos anos testando e inovando estratégias e métodos de envolvimento popular, pode-se levantar a hipótese de que a Educação de Adultos já tenha gerado um patrimônio a ser discutido e aprofundado para além das fronteiras da educação, e que talvez os próprios educadores ainda não tenham percebido toda sua profundidade não apenas ao nível dos resultados concretos do trabalho, mas, fundamentalmente, em suas repercussões e desdobramentos nas demais áreas da sociedade.

A prática da Educação de Adultos, especialmente nos países americanos do terceiro mundo, demonstra que ela vem sendo um elemento que tem ampliado a participação dos povos nos espaços da vida econômica, política e cultural, independente, algumas vezes, da própria orientação ideológica, imprimida pelos Estados. Se por um lado a educação em si mesma, não é necessariamente um elemento de transformação das estruturas, contém, sem dúvida, força intrínseca de mobilização, capaz de contribuir para a geração de um processo de mudança, dentro de determinada conjuntura.

O presente estudo pretende analisar, de forma sintética, a possibilidade de se considerar a Educação de Adultos como um dos possíveis instrumentos de disseminação da prática da participação na construção da sociedade contemporânea, ao nível

do político e do social. Esta hipótese relaciona-se aos componentes concretos e atuais da Educação de Adultos tal como é realizada pelos países americanos, especialmente pela característica da não-formalidade e pela aplicação do conceito de participação em algumas de suas funções e atividades básicas (planejamento, pesquisa e avaliação, entre outras).

2. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PARTICIPAÇÃO

É refletindo sobre a história do MOBRAL, que vem atuando há aproximadamente quatorze anos nas mais distintas realidades brasileiras, que podemos perceber a contribuição da Educação de Adultos na solução, ou, pelo menos, no encaminhamento de soluções para alguns dos problemas de nossa sociedade.

O contato próximo e permanente com as populações de baixa renda durante todos esses anos, demonstrou à Fundação MOBRAL que a prestação de serviços educacionais não pode, por exemplo, se restringir à mera organização de grupos de alfabetização de adultos, ou à formação de cursos de iniciação profissional, pois é a própria vivência dos participantes, a própria dinâmica de cada comunidade quem vai orientar o tipo de prática educativa necessária num determinado momento. Isto porque, na maioria das vezes, os objetivos específicos traçados ao nível teórico colidem com as necessidades sentidas pela população, inseridas numa totalidade social que quase sempre não é apreendida convenientemente pelos planejadores da educação.

Por outro lado, como o serviço educacional se constitui em uma prática social, que atua ao lado de outras práticas, não pode estar dissociado das demais ações, sob pena de se reduzir a um fato isolado não representativo, e descartável, no âmbito da comunidade. A regressão ao analfabetismo é um problema que pode ser incluído nesta situação.

O trabalho com populações que concentram grave e diversificado

quadro de carências básicas constitui um mosaico a ser percebido e trabalhado em suas manifestações prioritárias e sem perder de vista nunca o referencial dado pela totalidade social.

A nossa experiência denota que, ao ser levado a ampliar sua oferta educativa original, indo mais concretamente ao encontro das necessidades das comunidades, em termos de saúde, higiene, alimentação, continuidade de estudos, entre outras possibilidades, o MOBRAL, ressentiu-se, muitas vezes, de sua própria limitação institucional.

É a partir desta verificação que se pode formular uma primeira recorrência quanto ao papel da Educação de Adultos em nossa sociedade ou seja, a necessidade de vinculá-la à totalidade social. Em termos concretos, é preciso que se busque relacioná-la aos projetos de desenvolvimento, aos movimentos de democratização, às atividades de cunho sócio-político, enfim, ao conjunto de ações que estão sendo gerado pela própria comunidade e que se volta para a modificação da sua realidade.

Assim é que, na trajetória do MOBRAL a percepção da totalidade social para a realização das ações específicas da Educação de Adultos, era viabilizada por meio de programas de ação e desenvolvimento comunitário, durante os anos 70, partindo de um enfoque mais pedagógico até concretizar o trabalho numa linha mais operacional e mobilizadora.

A revisão desta abordagem, processada no início da década de 80, orientou para a definição de uma estratégia centrada na difusão de uma metodologia de educação comunitária, constituindo-se, hoje, no referencial para todas as ações. Cada programa passa a ser, portanto, referenciado aos postulados da metodologia de educação comunitária, que considera, para seu desenvolvimento, as características, as necessidades e o momento político da população. O programa específico de alfabetização deve estar vinculado a um trabalho anterior de diagnóstico sócio-educacional, em que se levantam as expectativas da população com a qual se

pretende trabalhar, de modo a se buscar perceber as interrelações entre o ato educativo e o fato social expresso pela comunidade.

Quando emprestamos ênfase à idéia de totalidade social, não pretendemos apenas nos referir à necessidade de percepção dos diferentes segmentos da população, mas, igualmente, perceber quem está atuando, em nome de quem está realizando determinado programa, como e porque o desenvolve, entre outros questionamentos.

Em decorrência, a visualização do trabalho de organismos do Estado e de grupos privados na área em que se pretende atuar, e a busca de uma integração operativa vem se constituindo para o MOBREAL, especialmente nesses últimos anos, num de seus compromissos fundamentais.

A Educação de Adultos, como vem sendo desenvolvida pelo MOBREAL, caracteriza-se por assumir uma função básica — atendimento educacional pela oferta de programas que pretendem ser adequados às necessidades da população — e, igualmente, por uma função secundária, porém não menos importante, que se caracteriza como de intermediação.

A questão da participação se coloca em todas as instâncias de abordagem do MOBREAL, seja ao nível do trabalho integrado com outras instituições, seja, principalmente, na ação direta com as populações, onde se pretende que ocorra o exercício educativo da participação, desde a realização do diagnóstico da realidade local até a própria feitura do material didático a ser adotado pelos grupos de alfabetização, para citarmos apenas um dos aspectos técnicos do processo.

Na atual fase de transição política do país ficou evidenciado para o MOBREAL, o potencial da Educação de Adultos como uma das áreas em condições de aglutinar um compromisso comum do conjunto da sociedade. Isto fica patente, pois, independentes da orientação político-partidária local, as ações da Educação de Adultos vem mobilizando e facilitando a aproximação dos diferentes

grupos que realizam o trabalho social.

Sem dúvida, é a adoção da idéia do participativo na construção dos componentes da proposta educativa que viabiliza ações diferenciadas e que resguardam os traços sócio-culturais de cada realidade.

É sob este ângulo que podemos levantar a hipótese de que há um espaço comum para a realização dos mais diferentes trabalhos entre grupos com posições aparentemente antagônicas, no marco comum e compromissado de uma educação de adultos participativa.

Há que se considerar, de todo modo, que a participação não é um conceito neutro. É, ao contrário, um conceito eminentemente político que se caracteriza pela tomada de consciência e pela ação dos grupos sociais sobre a sua realidade, a partir de um conjunto de aspectos discutidos pelo coletivo.

Há ainda, que se refletir e se buscar uma interrelação conceitual entre a idéia de participação e a área de educação de adultos, de modo a se fundamentarem as ações que vêm sendo desenvolvidas para que não acabem resultando em experiências isoladas e assistemáticas.

Ao considerar a Educação de Adultos como uma das vertentes da educação, decorre que não se trata de um instrumento específico de transformação da realidade, apesar de permitir e ter condições de acompanhar a sua concretização, sob determinadas condições históricas e políticas. Por outro lado, a Educação de Adultos deve ser apreendida em um quadro geral, em função das distintas dimensões da sociedade: política, econômica e sócio-cultural.

A relação que se estabelece — Educação de Adultos e Participação — pode desvelar uma possível chave para o encaminhamento ou fortalecimento de uma proposta democrática, especialmente ao se considerarem as características da população com quem se trabalha e a perspectiva política de nossos povos.

É neste sentido e de forma resumida que poderíamos visualizar a Educação de Adultos, de acordo com os diferentes contextos sócio-políticos, como:

- "— elemento que contribui para a liberação cultural, política e econômica dos povos, enquanto parte de um processo mais amplo de realizações coletivas;
- instrumento estratégico que, através de um conjunto de processos educativos de vocações várias, orienta-se para diferentes propósitos: contribuir para a redução das desigualdades sociais; apoiar os processos de desenvolvimento sócio-econômico-cultural; afirmar a prática social da participação; buscar permanentemente a democratização dos diferentes setores da vida nacional; favorecer o desenvolvimento pessoal, comunitário e social, na plenitude de suas manifestações;
- fator de conscientização e liberação, outorgando especial importância à mudança de atitudes e à formação de uma consciência crítica no homem; lugar de estimular e instrumentalizar o cidadão para o exercício da palavra própria". (1).

A caracterização da Educação de Adultos, em uma das perspectivas indicadas, vai estar diretamente relacionada ao contexto político e sócio-econômico de cada sociedade, sendo que, para a maior parte dos países americanos, o fato gerador que orienta para a adoção de um determinado posicionamento é a situação do analfabetismo. A relação que se estabelece entre graus progressivos de desenvolvimento e maiores taxas de alfabetização, parece já ser aceita universalmente.

Em consequência, forma-se um círculo virtuoso a ser perseguido pelos países do terceiro mundo, em que se acredita que, com a

(1) MOBREAL - Referenciais Básicos para a Educação de Adultos no Âmbito do MOBREAL.

ampliação da alfabetização, são abertos novos espaços de participação ao nível do econômico, do político e do social, desde que a proposta de alfabetização contenha os pressupostos anteriormente analisados nesta seção do trabalho.

3. OS COMPONENTES TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ao adotar a metodologia de educação comunitária como marco para todas as ações, o MOBREAL reconhece que se encontra, em cada grupo social, o potencial necessário para a construção de sua proposta educativa, a partir de um trabalho conjunto entre a Instituição e as comunidades.

Este posicionamento indica que o conjunto dos componentes técnicos que faz parte da proposta de Educação de Adultos carece de ser revisto e reconstruído permanentemente, de modo que haja busca contínua de coerência entre a prática educativa e a prática social das populações.

Os métodos, técnicas e procedimentos da Educação de Adultos devem partir das experiências das comunidades, considerando o seu movimento cultural e percebendo-o como parte integrante do processo educativo, que por sua vez, viabiliza e amplia o espaço social, econômico e político.

A abordagem de uma metodologia participativa impõe uma concepção de educação que se baseie em uma relação dinâmica entre agentes e grupos sociais e que tenha no diálogo, na reflexão e no comprometimento em torno de idéias comuns, os seus fundamentos.

A capacitação de pessoal, que não pode ser confundida com mero adiestramento, deve conter a idéia da socialização do conhecimento, ao admitir que coexiste um saber socialmente acumulado pela comunidade local ao lado de um saber sistematizado pela cultura dominante. A preparação dos agentes, no âmbito da Educação de Adultos, deve considerar estes dois ângulos dos quais decorre o conhecimento técnico, buscando sempre alcançar

uma síntese que represente a produção coletiva local, e que se constitua no fundamento do treinamento de recursos humanos, numa linha participativa.

Para além do conhecimento gerado pela relação agente-população, é fundamental que o momento de capacitação se transforme no efetivo exercício da prática da participação. E não só, pois o agente é o sujeito de uma ação que deve gerar, ela própria, a proposta de capacitação, já que esse agente é também um adulto, alvo dessa mesma educação. Se isto acontecer, provavelmente estaremos presenciando, ao esboço de uma educação participativa em todos os seus níveis que poderá ser o germen de uma verdadeira educação para a democracia.

O próprio conhecimento institucional - durante alguns anos formulado, essencialmente, por um grupo minoritário de especialistas — que deveria ser incorporado pelos agentes e, a partir daí levado, aos participantes dos programas, atualmente, procura resultar das experiências diferenciadas que se desenvolvem em todo o país, por meio da sistematização dessas experiências.

Assim, os componentes técnicos do processo educativo, hoje, não têm um padrão único que se possa descrever. Existem, isto sim, perspectivas e abordagens que servem como grandes referências para o trabalho de Educação de Adultos, em que se destacam a proposta de não-formalidade, planejamento participativo, e a própria relação entre a Educação de Adultos e a Educação Básica, como alternativa de ampliar as oportunidades de escolarização.

— A proposta não-formal de Educação de Adultos.

A adoção da não-formalidade como eixo metodológico central de uma Educação de Adultos que se pretende caracterizar por procedimentos próprios, corresponde à intenção da busca de democratização das oportunidades educacionais.

Isto porque, a não-formalidade está intrinsecamente ligada à idéia da ampliação dos espaços de participação da população na gestão do processo educativo, e, não deve ser confundida com um atendimento de qualidade inferior, nem, tampouco, desvinculado do sistema educacional como um todo.

A tendência não-formal da educação de adultos surge como uma resposta natural às expectativas e necessidades da comunidade, na medida em que é o caminho para que a prática educativa possa incorporar o universo cultural local, caracterizando-a como um momento de criação e transformação coletivas.

Do ponto de vista do desenvolvimento das ações, a idéia da não-formalidade compreende não só as áreas propriamente pedagógicas da educação de adultos — da alfabetização à pós-alfabetização —, como também, o conjunto de aspectos relacionados à mobilização, operação e continuidade do trabalho em cada comunidade.

A perspectiva da não-formalidade carece de investimentos crescentes, especialmente no sentido de apoiar a geração de propostas diferenciadas, e, por isso mesmo, com necessidades de recursos materiais e humanos para além de um padrão, e, até mesmo, mais onerosos.

Entretanto, mesmo com baixos investimentos, a adoção de modalidades não-formais, sob determinadas circunstâncias econômicas, políticas e históricas, pode ser uma alternativa concreta para atender às necessidades de democratização das oportunidades educacionais. A carência de recursos deve, entretanto, corresponder, um esforço solidário entre agente e população em torno do compromisso comum de realizar uma educação de adultos que tenha como fundamento a conscientização e a leitura crítica da realidade.

É sob esta perspectiva que a Educação de Adultos demonstra ter condições, inclusive, de resgatar os traços da cultura popular, incorporando-as ao processo educativo, de modo que a população

passa a se identificar com o aprendizado. Há todo um caminhar para que se alcance este objetivo, que passa por uma discussão prévia com a comunidade a respeito de seus problemas e de sua realidade, até a possibilidade de elaboração de material didático, pelo nível local.

É recuperando o sentir da população em relação ao ato educativo que também se resgatam os valores da cultura popular. A não-formalidade, neste sentido, pode transformar esses valores em referenciais de mobilização e de participação.

Sem dúvida que, ao ter presente a diversidade cultural de nosso continente e de nossos países, a idéia da não-formalidade associada à participação, denota um grau de dificuldade a ser ultrapassado. É somente no espaço da democracia, da pluralidade de opiniões, do confronto das idéias, do respeito às posições diferenciadas, que a não-formalidade tem o seu campo para florescer.

O MOBREAL, nesses últimos anos, vem procurando reconhecer, apoiar e incentivar as manifestações diferenciadas no âmbito da Educação de Adultos, assumindo um papel de facilitador e de provedor de recursos — tanto técnicos quanto materiais —, procurando sistematizar as experiências e promovendo intercâmbio entre as diferentes comunidades brasileiras. Resultam, assim, projetos criados ao nível local, abrangendo desde a integração de pais e crianças, ao nível da pré-escola até, por exemplo, a realização de cursos contínuos de alfabetização e pós-alfabetização.

— O Planejamento Participativo

É a partir de 1980 que o MOBREAL inicia a experiência do planejamento participativo, de modo a buscar uma adequação entre o estabelecimento das metas, dos objetivos institucionais, e as necessidades indicadas pela população, no campo da Educação de Adultos.

Mais uma vez, o principal obstáculo que se antepunha à implementação da experiência referia-se à diversidade cultural do espaço brasileiro e à extensão territorial que dificultariam a realização do processo em prazos aceitáveis, no marco das exigências impostas pela função de planejamento. Além disso, era fundamental repensar todos os componentes do processo e, mesmo, reverter todo o seu movimento.

A filosofia do planejamento participativo orientaria para que as decisões e as definições a respeito do trabalho de Educação de Adultos fossem tomadas pelos grupos de cada comunidade, a partir de discussões sobre as ações que efetivamente fossem necessárias.

O diagnóstico sócio-educacional passa a ser considerado, não mais como um momento dentro do processo de planejamento, mas, sim, como uma atitude a ser continuamente assumida pela comunidade, com o propósito de estar atento às modificações ocorridas no espaço local, de modo a ser considerada no desenvolvimento da prática educativa.

O planejamento passa a ser iniciado com a construção de uma proposta educativa que vai surgindo da própria comunidade e envolvendo agentes, participantes, além dos representantes dos grupos e instituições locais. Neste momento são esboçadas as primeiras definições quanto ao trabalho educativo: os objetivos e os conteúdos básicos dos projetos; a duração, a localização, os meios e as formas de trabalho; o desenho e a elaboração de materiais didáticos; a supervisão e a avaliação.

É necessário destacar que a idéia da participação é apreendida como um componente metodológico que não só busca ampliar os espaços de diálogo e os níveis operativos (estadual, municipal, distrital, etc...) no desenvolvimento da prática educativa, mas, principalmente, busca afirmar o processo decisório como de competência de cada grupo.

A continuidade do exercício da participação em todos os momentos

da prática educativa pode favorecer a um gradativo deslocamento do poder de decisão do nível central para os níveis locais — onde se dá o ato educativo —, representando uma conquista da comunidade e a afirmação de sua identidade cultural.

A idéia da participação deve ser compartilhada por todos os segmentos da sociedade em função de objetivos consensualmente relevantes, como é o caso da Educação de Adultos, pois, somente através de uma interrelação de forças, aqueles objetivos poderão ser atingidos. Ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao exercício da participação ao nível de base, consideramos fundamental, por outro lado, a participação empresarial na realização da prática da Educação de Adultos.

É mister mencionar o importante canal de ligação que o MOBRAL representa entre a classe empresarial e a população carente. Através da indicação de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas em favor do MOBRAL, o setor empresarial contribui ativamente para o desenvolvimento sócio-educacional das classes de baixa renda. Essa contribuição é de magna importância para a Instituição, haja visto que representa cerca de 90% do total dos recursos disponíveis. Não obstante, apesar de importante, o apoio possível da classe empresarial não se resume ao aspecto mencionado acima. É absolutamente inegável o grande valor dos programas educacionais desenvolvidos nas empresas, do apoio dado pelos empresários no que tange ao financiamento de material didático e o provimento de espaços físicos para o desenvolvimento das ações, entre outras.

4. PERSPECTIVAS E PROCEDIMENTOS COORDENADOS COM ESFORÇOS PARA UNIVERSALIZAR A EDUCAÇÃO BÁSICA

O atendimento à população escolarizável vem encontrando, em nosso país, dificuldades de naturezas várias: se por um lado, o impedimento à escolarização se dá pela carência do sistema em termos de espaço físico, recursos humanos e outros fatores,

há que se admitir, também, um impedimento condicionado à ineficiência, inadequação dos modelos de atendimento educacional propiciados pelo ensino regular à "população marginalizada".

Como a problemática do ensino básico atinge aqueles que, na faixa da obrigatoriedade escolar — 7 a 14 anos — não tiveram seu direito à educação assegurado, e que, aos quinze anos serão a clientela do MOBREAL, isto passou a se constituir, também, preocupação do Órgão, que propõe uma política de apoio ao sistema regular.

A universalização do ensino básico, a curto prazo, exige o somatório de esforços de diferentes instituições e, nesse particular, está contribuindo o MOBREAL como a experiência adquirida no trabalho junto à "população marginalizada", experiência essa que se traduz num maior conhecimento dessa população e na construção de uma metodologia de atendimento não-formal.

Essa contribuição se efetiva numa proposta de atendimento para a população de 9 a 14 anos das periferias urbanas, que não esteja sendo atendida pelo sistema regular de ensino, notadamente nos locais em que se verifica grande concentração de demanda, seja por ser zona de residência dessas crianças e adolescentes, seja por ser onde eles trabalham/realizam atividades.

Toda a ação, num primeiro momento, deve convergir para o atendimento às crianças e adolescentes analfabetos, garantindo-lhes o acesso a um tipo de conhecimento, ainda que mínimo, indispensável para uma convivência menos discriminatória no conjunto social.

O direito à educação não cessa, contudo, nesse estágio. Deve ser garantida, também, a possibilidade de continuidade de estudos à população atendida, quer por sua imediata absorção no sistema regular de ensino, quer por atendimento próprio relativo ao estágio de continuidade à alfabetização em nível de conteúdos das quatro primeiras séries do 1º Grau.

5. A COOPERAÇÃO REGIONAL E INTERNACIONAL PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Neste aspecto cabe destacar a própria experiência que o MOBRAL vem tendo nesta área que, apesar de ainda tímida, tem contribuído significativamente para o apoio não só ao nosso país como, também, possibilitado o envolvimento de países latino-americanos de língua espanhola e africanos de expressão portuguesa.

Dessa forma, tem ocorrido o estágio de pessoal e visitas de curta, média e longa duração, participação em Seminários, além da promoção de eventos relevantes para a educação de adultos representados pelo Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos realizado em setembro de 1983 e o Curso de Especialização Universitária na Área de Educação Básica Não-Formal já em seu terceiro ano de execução.

Como outra forma de cooperação realiza-se e admite-se realizar e receber consultoria de especialistas ligados à área em questão.

Ainda cabe citar todo o esforço que tem sido realizado no sentido de prover as Instituições, com quem temos estabelecido contato, de materiais técnicos, artigos e relatórios de pesquisas, capazes de contribuir para a discussão da problemática em outras nações.

Inevitavelmente, para o desempenho desejável nessa área, há que se estabelecer uma política, coordenada por Organizações representativas dos países-membros, capaz de financiar e buscar fontes alternativas de financiamento para a efetiva consecução desses objetivos de cooperação regional e internacional.

Só um esforço comum é capaz de dotar as nações americanas de

condições adequadas para que se possa atuar corporativamente pelos interesses da América no tocante à Educação de Adultos.

BIBLIOGRAFIA

- . MOBRAL . Referenciais Básicos para a Educação de Adultos no Âmbito do MOBRAL. Rio de Janeiro. MOBRAL. 1984.
- . MOBRAL . Discurso de Abertura do Presidente do MOBRAL por ocasião do "Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos".MOBRAL. 1983.
- . MOBRAL . O MOBRAL e o Contexto Sôcio-político Brasileiro. Rio de Janeiro. MOBRAL. 1984.
- . MOBRAL . Proposta de Diretrizes de Ação Integrada MEC-SEPS/MOBRAL junto às SEC para atendimento da população de 9 a 14 anos fora da escola. Rio de Janeiro. MEC/MOBRAL. 1984.



ANGICOS/RIO GRANDE DO NORTE - 1962/3

(A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM O "SISTEMA PAULO FREIRE")

HEINZ PETER GERHARDT

Apresentação:

I - O meu interesse pela pedagogia de Paulo Freire desenvolveu-se no início dos anos setenta. A geração estudantil de minha época via a possibilidade de contribuir através dela, também no "mundo desenvolvido", para uma "Educação como prática de liberdade".

A "Pedagogia do Oprimido" havia sido usada como instrumento através do qual os "dependentes e subjugados" (Dutschke) teriam podido desenvolver uma consciência crítica do seu mundo de maneira autônoma.

A prática de Paulo Freire nas campanhas de alfabetização do nordeste brasileiro serviu como comprovação da capacidade dos "condenados desta terra" (Fanon) para chegar a uma compreensão de si próprios. Com a transferência da concepção educacional de Paulo Freire para o Primeiro Mundo prometia-se um desenvolvimento de consciência semelhante junto aos "oprimidos" das metrópoles.

As aplicações práticas do método lá realizadas em cursos de alfabetização para estrangeiros e no trabalho comunitário, por exemplo, mostraram porém os limites da auto-conscientização.⁽¹⁾ Isto estimulou a multiplicação de experiências que, valendo-se de outros conceitos teóricos, refinaram as noções de Paulo Freire. E tal refinamento não encontrou maiores obstáculos já que o "sistema e o método de Paulo Freire" representam uma condensação e uma dinamização da tradição humanística européia.⁽²⁾

(1) O equívoco na aceitação européia de Paulo Freire, indicada com este conceito, tem sua origem nas oscilações de Paulo Freire entre posições espontaneistas e vanguardistas no que se refere às suas manifestações escritas a partir de 1959. No seu trabalho prático Paulo Freire se declarou educador popular.

(2) Cf. Paiva - 1980.

No contexto do meu processo de qualificação universitária tive, finalmente, a oportunidade de investigar no Brasil a prática de alfabetização com o sistema e o método de Paulo Freire.⁽³⁾

Minha curiosidade me levou também à Guiné-Bissau, onde o "Instituto Ação Cultural", co-iniciado por Freire, desenvolve uma atividade de aconselhamento na área de formação de adultos para o Governo-PAIGC.⁽⁴⁾

II - Retrospectivamente pode-se dizer que esses dois trabalhos a valiam Freire em relação à exigência por ele próprio formulada: a de um entendimento, através do diálogo sobre temas-chaves entre parceiros com mesmos direitos (o aluno profes sor e o professor-aluno). Considerando tal exigência, o re sultado de minhas pesquisas decepcionaram-me no que se refe re aos resultados atingidos. Menosprezei um problema ine rente ao sistema de Paulo Freire: este deveria criar, no processo de alfabetização, pelo menos no Terceiro Mundo, in div iduos aptos ao diálogo, que ele, na verdade, em conseq uên cia de sua visão humanística, pressupõe existentes.

Exatamente porque os oprimidos são seres humanos e não animais, eles possuem a capacidade de refletir sobre si mesmos.

Segundo Freire, a sua grande tarefa histórica é pensar sobre esta capacidade e se libertar da sua mera inserção no mundo, transmitida historicamente. Contudo, já no começo desta tarefa, pelo menos os analfabetos de Angicos necessitaram da colaboração de outros setores da população, principalmente dos intelectuais.

Como se participantes do Circulo de Cultura, no decurso do processo político de alfabetização, chegam a ascender a par ceiros do diálogo será mostrado mais à frente.

(3) Gerhardt - 1978

(4) Gerhardt - 1981

No Brasil e também em Guiné-Bissau, reproduziu-se inicialmente uma relação do tipo professor-aluno, embora ligada a um aprofundamento intensivo na análise da realidade local.

Os resultados provisórios das minhas pesquisas aqui mencionadas revelam as dificuldades em se desvincular o modelo teórico de um indivíduo crítico, autônomo, do contexto social em que ele surgiu: o desenvolvimento sócio-econômico e cultural europeu a partir da Revolução Francesa. Eles oferecem, porém, a possibilidade de analisar o problema da educação popular das perspectivas das duas partes envolvidas. Por ~~ou~~ ^{um} lado, do ponto de vista de uma classe média radicalizada, que procurava uma saída da dependência neocolonialista e que, buscava aliados. Desta forma, o modelo acima citado atuou - em suas dimensões transformadoras da sociedade e da personalidade - como incentivo à motivação de pelo menos partes da classe média engajada.

Por outro lado, do ponto de vista de um "povo", que em sua maioria se encontrava à margem do processo político dominante, mas que em consequência das inovações técnicas e culturais, verificava que a sua interpretação habitual do mundo não dava conta da realidade.

Historicamente tratava-se de dois grupos populacionais em busca, em movimentos de procura que revelavam uma insatisfação com o contexto costumeiro de vida e que traziam consigo uma base favorável para um novo pensar e agir. No caso de Angicos pode-se falar que, na oferta de transmissão de conhecimentos de leitura e de escrita a analfabetos, existia um grande consenso de expectativas por parte de participantes e ofertantes. Outras concordâncias que se verificaram serão apontadas na parte de análise.

O relatório sobre a situação do ensino-aprendizado em Angicos nos anos de 1962/63 pode ser interpretado como paradigma para o complexo problema de entendimento do mundo entre os componentes de duas classes e as possíveis mudanças de comportamento concomitantes para ambos os lados.

Defendo, assim, uma ampla consideração da visão de mundo de que se apropriam grupos de indivíduos em virtude de seu con

texto histórico de vida. Foi referindo-se a ela que Paulo Freire caracterizou o preciso conceito de "Escola do Mundo". E ~~preciso~~ ^{necessário} considerá-la não somente no sentido didático, como ponto de partida de uma viagem aos modelos de um dos grupos participantes da educação popular. Os parceiros no processo de entendimento através do diálogo encontraram-se em função da sua insatisfação com o mundo. Existia um interesse no diálogo sobre novas interpretações. Estas são podem ser integradas às identidades individuais e grupais na medida em que se mostrem superiores às anteriores nos diferentes contextos cotidianos de vida. Resultados inesperados, não planejados, de aprendizado tornam-se, desta maneira, prováveis. Existiam muitos indicadores de que Paulo Freire e seus colaboradores possuíam, nos diferentes contextos sociais em que trabalhavam, a abertura e a coragem para admitir o inesperado e aprender dele.

III - Minha pesquisa do ano de 1976 trata somente de forma insatisfatória dos resultados duradouros da campanha. Investigações deste tipo exigem um dispêndio metodológico muito grande e ultrapassam o poder de realização do pesquisador isolado, que, além disso, como estrangeiro, ainda tem que vencer os problemas linguísticos do sertão brasileiro. Aqui permanece uma tarefa importante para os colegas brasileiros, em uma época em que investigações deste tipo tornaram-se também para eles novamente possíveis, sem prejuízos pessoais ou profissionais.

Já existem publicações importantes nesta direção.⁽⁵⁾ O seu caráter muitas vezes puramente descritivo deve, no entanto, ser considerado. Justamente nesta nova área da pesquisa do ensino e aprendizado político do adulto, deve-se ir contra a tendência predominante de obscurecer fenômenos empírico e teoricamente não trabalhados com os manuais de normas e as suposições de deveres. A apresentação do currículo e do

(5) - Sobre a campanha "De pé no chão também se aprende a ler" (1961/64) da prefeitura de Natal - RN -, Goes 1980 e Wellington 1981.

- Sobre o "Plano Nacional de Alfabetização" de 1963 - Manfredi 1963.

manual de instruções didático não é suficiente, especialmente na formação de adultos, para avaliar processos de aprendizagem realizados.

Como isso faz-se referência a problemas fundamentais na pesquisa educacional científica, que também atingem o meu trabalho:

- Os materiais citados foram, na maioria, redigidos como relatórios à instituição patrocinadora do programa (SECERN). Alguns documentos foram distribuídos à imprensa ou relatam notícias de jornal. A tendência à justificativa política e institucional da campanha precisa ser considerada.
- Meu método de investigação pode ser resumido no conceito "observação indireta". O fato a ser exposto não era mais observável: eu fui obrigado a reconstruir a situação de ensino-aprendizado segundo fontes dos mais deferentes tipos. Os materiais empregados continham frequentemente só indicações indiretas de fatos a serem apresentados. Através de perguntas a alguns coordenadores participantes tentei reduzir ao máximo a variação resultante de interpretações. O leitor e os participantes da época devem julgar se eu fui ou não bem sucedido.

IV - Encerrando não quero deixar de agradecer aos meus parceiros de entrevista pela sua amabilidade em informar e pela sua solicitude, que me permitiram a compreensão dos materiais da época ainda existentes.

Sinto-me particularmente agradecido à Gizelda Gomes Sales e a Vanilda Paiva, que acompanharam o surgimento do trabalho oferecendo sugestões e críticas.

As 40 Horas de Angicos

A) Antecedentes:

A população do Rio Grande do Norte elegera, 1960, Aluísio Alves para novo Governador. Em sua campanha eleitoral, esse político populista fizera da alarmante taxa de analfabetismo no Estado, ⁽⁶⁾ um dos seus principais temas e prometera remediar essa situação. Após sua eleição, mostrou Aluísio que ele não era apenas um talentoso retórico que sabia entusiasmar as classes mais baixas da população, principalmente das cidades, mas que conhecia bem a estrutura de poder do Estado, um dos pressupostos fundamentais para a sua transformação. No campo onde ainda hoje vive a maioria da população, dominavam econômica e politicamente as grandes famílias de criadores de gado e proprietários de algodoais. Essa dominação se estendia também ao sistema educacional. Sem a colaboração dessas famílias não se conseguia inaugurar escolas, contratar professores e efetivar a alfabetização de nenhuma pessoa. Nessa época a família Alves não possuía grandes bens, além de algumas propriedades no município de Angicos; sua influência advinha de uma política local reformista que Aluísio queria expandir no âmbito estadual. Se ele queria realizar seu plano de educação, ⁽⁷⁾ tinha que montar uma organização paralela ao ensino público já existente, que evidenciasse e propagasse os méritos de sua política, mesmo nas cidades e aldeias de seus adversários.

Em dezembro de 1962 o novo governador fundava o "Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte" (SECERN) e seu Secretário de Educação e Cultura, o jornalista Calazans Fernandes, ⁽⁸⁾

(6) Eram analfabetos 80% da população do Rio Grande do Norte, que nessa época possuía 1.200 mil habitantes. "Tribuna do Norte", Natal, 12 de fevereiro de 1963.

(7) Até 1965 deveriam ser alfabetizadas 100.000 pessoas. Veja: "Tribuna do Norte", Natal, 12 de fevereiro de 1963-

(8) Calazans Fernandes na época era colaborador da revista americana "Time-Life".

foi nomeado Diretor. O SECERN desenvolveu suas atividades para lelas as do SEC no setor de educação em quatro direções:⁽⁹⁾

- Campanha de Alfabetização;
- Formação de professores de 1º e 2º graus em cursos de dois me ses;
- Construção de escolas e instituições para a formação contínua da população;
- Apoio financeiro dos sindicatos, igrejas e associações privadas para seus esforços de educação popular.

Como uma organização semi-estatal, podia o SECERN receber volumosas subvenções para seus objetivos. Estas vieram principalmente dos fundos da Aliança para o Progresso,⁽¹⁰⁾ mas também a SUDENE, o Ministério de Educação e Cultura em Brasília e naturalmente o próprio Governo do Estado, deram ao seu programa generoso apoio financeiro. Assim foi possível deixar a formação e o aperfeiçoamento de professores para as escolas de 1º e 2º graus sob a responsabilidade de experimentados pedagogos do sul do país, como também se dirigir ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, para obter a colaboração de Paulo Freire e sua equipe no programa de alfabetização planejada. Aluizio Alves já tomara conhecimento da existência do "Método Paulo Freire" para a alfabetização de adultos, e este se revestira em seus olhos de duas grandes vantagens: ao mesmo tempo em que propiciava em poucas horas a aprendizagem da leitu ra e da escrita permitia montagem de um programa economicamente viável, apesar dos altos gastos iniciais (devido à necessária a quisição de projetores de "slides"), pois o custo por pessoa al

(9) "Tribuna do Norte", Natal, 12 de fevereiro de 1963.

(10) A política do governo de Aluizio Alves correspondia aos "Interesses de segurança dos EUA", como nota: R. Roett - 1972 - pág. 110-120.

Os fundos foram distribuídos pela USAID-MISSION no Recife. Roett, então um componente desta Missão assinala, criticamente, a maneira política como foram divididos, ao escrever: All the classrooms completes were located in the western region of Rio Grande do Norte, the governor's home territory and the region in which the strongest opposition to Alves existed". (R. Roett - 1972 - p. 122)

fabetizada era pequeno. Também a orientação cristão do pensamento de Paulo Freire, assim como as tensões nascidas entre ele e os comunistas, durante a campanha de Miguel Arraes em Pernambuco, eram conhecidas. Ambos os fatos poderiam servir como garantia contra suspeitas com relação ao uso subserviso do Método. Por outro lado, para o educador pernambucano e a sua equipe, se oferecia a possibilidade de testá-lo em larga escala.

O Estudante de Direito, Marcos Guerra,⁽¹¹⁾ desempenhou um relevante papel na formação da equipe de alfabetizadores.⁽¹²⁾ Ele era membro dirigente da União dos Estudantes do Rio Grande do Norte, e para ele e seus companheiros (jovens católicos progressistas), era fácil encontrar, no âmbito da universidade ou das escolas secundárias, pessoas interessadas em trabalhar como coordenadores do "Método Paulo Freire". Este era na verdade pouco conhecido no Estado, porém, justamente nos círculos católicos estudantis, era muito grande a disposição para o "engajamento" no meio popular, principalmente do interior pouco desenvolvido.

Perguntamos sobre a motivação que os levava a participar das campanhas, os coordenadores se referiam constantemente a tradição cristã-católica nas suas casas paternas.⁽¹³⁾ Ao par disso, de ve-se também levar em consideração a politizada atmosfera geral existente no Estado, principalmente após a eleição de Aluizio Alves, na qual cada pessoa alfabetizada era vista também como um eleitor e partidário em potencial das ascendentes forças reformistas e progressistas.

(11) O Pai de Marcos Guerra era um importante intelectual católico do Rio Grande do Norte e através dele se conheceram Marcos e Paulo Freire.

- Entrevista com Carlos Lyra em Natal, 18 de novembro de 1976.

(12) Paulo Freire - Junho de 1963, p. 19 e seq., estabelecida duas condições para a colaboração entre os SECERN e o SEC/UFPE:

- Nenhuma interferência de partidos políticos na campanha de alfabetização.

- Exclusiva responsabilidade técnica e organizadora do SEC/UFPE nas campanhas.

(13) Entrevista com Giselda Sales em Natal; 12.11.1976.
Entrevista com Walkíria Felix da Silva em Natal, 18.11.1976.
Cf. também as declarações da Sra. Felix da Silva em uma entrevista realizada por V. Paiva (1978, p. 239) em fevereiro de 1977.

As Sras. Walkíria Felix da Silva e Giselda Gomes Salve eram nessa época coordenadores em Angicos, e participaram também na campanha nas Quintas em Natal.

B) Angicos, uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Norte

Angicos é uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte. Está situada a cerca de 150 Km de Natal, a capital do Estado, e era, no início dos anos 60 ligada ao litoral por uma estrada de ferro e uma outra de terra. A cidade propriamente dita abrigava em 1957 dois mil dos 12.947 contribuintes municipais, 80% da população vivia, portanto na zona rural. (14)

O clima seco e quente, com seus constantes períodos de seca, permite especialmente extensas plantações de algodão. Esporadicamente, sempre nas imediações das pequenas barragens, se encontra também milho e trigo e nas pastagens de má qualidade se mantêm cabras, ovelhas e vacas. Naquela época existiam ainda algumas fábricas para o aproveitamento do algodão, as quais, através das compressões de fardos, tinham como produtos finais depurados, o próprio algodão e o óleo de algodão. (15)

No livro de Aluizio Alves dedicado à Angicos, as periódicas aparições das secas representam o principal problema da agricultura de sua cidade natal, podendo ser enfrentado apenas com uma sistemática construção de represas. (16) Os períodos de seca constantemente obrigam grande parte dos camponeses e pequenos proprietários a emigrar para o industrializado sul do país, ou mesmo a procurar emprego na menos seca região litorânea do Rio Grande do Norte. Alguns vão para o Norte do Estado servir como assalariados nas salinas.

A população de Angicos nunca tivera acesso a uma educação escolar satisfatória. Segundo as datas do recenseamento de 1950, foram considerados alfabetizados, podendo escrever seus nomes, apenas 26% da população maior de dez anos. (17)

(14) J. Pires Ferreira - 1960 - p. 30-33.

(15) J. Pires Ferreira - 1960 - p. 30-33

(16) A. Alves - 1940 - p. 266 e seg., p. 293 e seg.

(17) J. Pires Ferreira - 1960 - p. 32

Aluizio Alves considerava a pequena frequência às escolas de primeiro grau, e a falta de escolas do segundo grau, como os principais problemas do sistema educacional da cidade.⁽¹⁸⁾ Ele constatou também um individualismo bem marcante em seus conterrâneos, os quais poucos praticavam uma ajuda recíproca no trabalho ou nos problemas familiares, estando cada um ocupado com a sua própria sobrevivência. Por isso recomendava, na conclusão do seu livro, uma maior união com relação aos interesses municipais e auxílio mútuo, defendendo o municipalismo.⁽¹⁹⁾ Sua família, cuja influência política devia crescer até se tornar a de maior peso na região, e ele como Governador, tinham agora a oportunidade de realizar as idéias que Alves tivera quando era um jovem estudante.

Nestes termos a escolha de Angicos como o local para a experiência piloto do programa de alfabetização do SECERN foi consequente por ser possível levar o projeto a cabo sem a intervenção de forças políticas opostas e por acarretar mais prestígio à família Alves. Além disso, o município com suas características econômicas e geográficas, podia valer como um típico exemplo para o interior do Rio Grande do Norte.

C) Preparativos:

1 - As Duas Pesquisas Preliminares:

No começo de dezembro de 1962, o grupo básico organizado por Marcos Guerra de jovens católicos da Universidade de Natal se deslocava para Angicos, tendo como tarefa fazer um levantamento estatístico inicial do local.⁽²⁰⁾

(18) A. Alves - 1940 - p. 203-213

(19) A. Alves - 1940 - p. 339 e segs.

(20) M. Guerra - 1963 - p. 1

M. Guerra dirigia o Setor de Alfabetização de Adultos do SECERN. O relatório aqui citado fora destinado à direção do SECERN, na gestão de Calazans Fernandes.

Em janeiro de 1963, tinha lugar a definitiva seleção dos coordenadores para os Círculos de Cultura, ficando a equipe composta por 21 membros, que, com poucas exceções, eram estudantes universitários em Natal. (21)

No final de dezembro se realizara uma segunda pesquisa também em Angicos, e no começo de Janeiro era feito o treinamento dos coordenadores, através dos colaboradores do SEC/UFPE.

A segunda pesquisa, que também fora realizada pelo grupo básico, tivera como objetivo o levantamento do "universo vocabular" da cidade. Nas visitas, a população era também informada sobre o futuro curso de alfabetização.

Além disso, a partir dos dados da primeira pesquisa, e também com o auxílio de um pequeno questionário, foram discutidos os principais problemas do município. Nas conversas e entrevistas com a população, eram notadas as palavras e locuções que constantemente surgiam, (22) o que resultou numa lista com o universo vocabular e outra com as frases e expressões mais usadas em Angicos, as "sentenças".

Com relação ao pensamento e as condições de vida do local, as pesquisas indicaram existir aí um grande apego à terra natal.

(21) C. Lyra - 163 - p. 21

Carlos Lyra foi nomeado pelos coordenadores como supervisor do projeto geral, neste cargo escreveu um "Diário" da Campanha.

Os estudantes participantes pertenciam a diferentes cursos: Filosofia, Direito, Medicina, Pedagogia, Farmácia e Odontologia.

(22) Ao todo foram consultadas 2.087 pessoas no município da Angicos, das quais 1.229 foram consideradas analfabetas ou semi-analfabetas. Nesse grupo 685 pessoas queriam participar da Campanha de Alfabetização.

Campanha de Alfabetização de Adultos - 1963

Este documento contém todos os dados compilados pelas duas pesquisas preliminares.

São registrados casos de subnutrição e envelhecimento precoce, sendo este último atribuído pelos relatores ao clima semi-árido da região. A população é descrita como supersticiosa e politicamente acomodada, ou até mesmo indiferente.⁽²³⁾ O fatalismo predominante se expressa também numa descrença ante a própria capacidade de aprendizagem no projeto, tendo as duas pesquisas preliminares despertado entusiasmo para a vindoura campanha em apenas poucos moradores.⁽²⁴⁾

2 - Palavras Geradoras e Formação dos Coordenadores:

Ambos os relatórios foram enviados para o SEC/UFPE para que fossem extraídas as palavras geradoras e codificadas as situações existenciais. A equipe do Recife, com a colaboração de Elza Freire, escolheu as seguintes palavras: Belota, Sapato, Voto, Povo, Salina, Feira, Goleiro, Cozinha, Tigela, Jarra, Fogão, Chibanca, Xique-Xique, Expresso, Bilro e Almofada.

A primeira palavra "belota" é um bom exemplo do respeito para com a cultura regional e o linguajar da comunidade a ser alfabetizada. Belota é uma deformação da palavra borleta - pequena bola de tecido ou couro com franjas, deformação essa que é encontrada principalmente no interior do Rio Grande do Norte. Por belota são aí designados os tufos redondos que ornamentam redes e chibatas, que dão a estes um valor particular, sendo através dos tufos perceptível a habilidade do fabricante.

É característico do "Método Paulo Freire" que durante o curso não se tente ensinar o "correto" uso da palavra. Era tomado o valor local dos vocábulos na comunidade de Angicos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

(23) Paulo Freire (abril-junho de 1963, p. 20) classifica como "intransitiva" a consciência predominante em Angicos, tendo por base as pesquisas preparatórias.

(24) Campanha de Alfabetização de Adultos - 1963.

A formação dos coordenadores foi realizada em uma semana, em pouco mais de dez horas. Colaboradores do SEC/UFPE e Paulo Freire falaram sobre seus campos de atividade e suas especializações.⁽²⁵⁾

O treinamento na arte de dialogar é considerado pelos coordenadores consultados em 1976, como uma das mais importantes preparações para a alfabetização. Eles simulavam a discussão em um Círculo de Cultura visando assim a preparação, como futuros coordenadores, para as dificuldades do seu trabalho e também para testar seu talento para esse tipo de "escola". Dos quase quarenta inicialmente previstos para o trabalho, no final somente 21 coordenadores, efetivamente, a cabo a experiência.

D) As "40 Horas":

Após as duas pesquisas preliminares, em dezembro de 1962, se pôde falar numa presença contínua dos coordenadores na cidade, a partir de 18 de janeiro de 1963.⁽²⁶⁾ Neste dia, acontecia a aula inaugural do "Experimento de Angicos"; 380 moradores do município começavam a sua alfabetização.⁽²⁷⁾ Porém, demoraria ainda mais quatro dias até que a primeira aula regular se realizasse. A instrução se iniciava com o "Conceito Antropológico da Cultura".

(25) O documento "Experiência de Angicos" (sem data, p. 4) contém uma relação detalhada das aulas com seus respectivos expositores: Atualidade Brasileira (Paulo Freire), Economia Brasileira (R. Cavalcanti), Processo e Desalienação (L. Costa Lima), Planificação do Desenvolvimento (R. Cavalcanti), Cultura Brasileira (L. Costa Lima), Deficiência e Inorganicidade da Educação no Brasil (Paulo Freire), Considerações Gerais sobre o Método, Análise e Síntese (A. Cardoso Costa), Elaboração do Material Audio-Visual: pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo das fichas (Paulo Freire), Prática e Metodologia do Ensino (Paulo Freire e A. Cardoso Costa).

(26) C. Lyra - 1963 - p. 1

(27) Jornal do Comércio, Recife, 23 de junho de 1963. Dos 1.229 semi-analfabetos, e analfabetos, da cidade de Angicos, de acordo com o que as duas pesquisas preliminares apuraram, 30% deles participaram na aula inaugural.

1 - Conceito Antropológico de Cultura:

A primeira ficha no quadro do "conceito" mostra a cabeça de um nordestino, podendo-se observar no "slide" setas que partem dela para seis diferentes objetos: uma casa; uma árvore, um cacimbão; um monte, com a forma do Cabugi, situado em Angicos; uma andorinha e um porco.

No treinamento dos coordenadores foram discutidos previamente objetivo e procedimento metódico na projeção dessa ficha.⁽²⁸⁾ A tarefa é a formação de uma "autoconsciência" nos analfabetos; eles devem aprender a se situar criticamente no seu meio.

O método para se atingir esse alvo é a colocação de perguntas, por parte dos coordenadores, sobre as várias partes integrantes do quadro projetado. "O que vemos aí"? "O que está diante de nós"? são as simples perguntas iniciais, e os próprios coordenadores ficam desconcertados quando recebem respostas tais como: As setas representam a "ciência do homem", seu "juízo". "O homem tem necessidade disto". A partir dessas respostas não é difícil debater em seguida os princípios antropológicos sobre o ser humano em seu meio ambiente, um meio ambiente onde nasceu e se criou. Ele encontra nesse mundo um variado número de coisas, algumas feitas pelo homem mesmo e outras preexistentes na natureza.⁽²⁹⁾

A subseqüente pergunta dos coordenadores é considerada pelo redator do "Diário" como fundamental para a compreensão do "conceito antropológico de Cultura: "O que, neste quadro que está aí projetado, terá sido feito pelo homem?" Muito rapidamente as respostas se sucedem e distinguem de imediato entre o monte que está reproduzido, e assim sendo já preexistente na natureza, e a possibilidade da força de trabalho humana erguer um semelhante. Essa concreta diferenciação é tratada com entusiasmo pelos participantes do Círculo de Cultura. Eles não teriam imaginado se soubessem tanto.⁽³⁰⁾

(28) C. Lyra - 1963 - p. 2

(29) C. Lyra - 1963 - p. 2 e segs.

(30) C. Lyra - 1963 - p. 3 e segs.

Ao lado das perguntas sempre mais estimulantes, os coordenadores ap3s destas intensivas fases de debates, introduzem conceitos os quais resumem as discuss3es. Assim s3o apresentadas express3es como "mundo da natureza" para o mundo n3o criado pelo homem, e "mundo da cultura" para o mundo criado por ele. A partir das respostas dos participantes os coordenadores trazem 3 discusso3o mais no33es do "conceito antropol3gico de cultura." Por exemplo: a id3ia do homem colocado no mundo, com o qual e no qual cresce, 3 incluída no conceito de "Evolu33o Humana". (31)

A segunda e terceira fichas (da ca3a com o arco e flecha 3 ca3a com espingarda) servem ao mesmo tempo para o esclarecimento da "Evolu33o Humana" e para exercitar a distin33o entre "Mundo da Natureza" e "Mundo da Cultura". As perguntas iniciais s3o semelhantes 3s da primeira ficha: "O que vemos aqui?" "O que significa...?" etc., e a opera33o com esses conceitos transcorre com facilidade em todos os "C3rculos" imediatamente ap3s o segundo "slide".

As fichas quatro (o gato como ca3ador), cinco e seis se prestam para a elucida33o de variados aspectos culturais, aprofundando a distin33o entre seres humanos e animais e levar novas reflex3es e conceitos.

No "Di3rio" pode-se acompanhar muito bem, como os coordenadores se esfor3am para seguir em seus c3rculos as id3ias te3ricas e afirma33es did3ticas de Paulo Freire para cada uma das fichas . Frequentemente ap3s as respostas dos participantes, 3 feita uma cita33o de seus escritos. Desse modo se procura demonstrar que as respostas j3 foram previstas por ele, a partir do seu vasto conhecimento te3rico e de sua conseqüente pr3tica at3 ent3o.

(31) C. Lyra - 163 - p. 3

A quinta ficha apresenta um vaqueiro do Sul do país; um Caúcho. Nele deve ser percebido que a cultura pode se expressar em diferentes formas de comportamento, aqui exemplificado pelo tipo de roupa. Em relação com a discussão desse "slide" é notificado por um "Círculo" um intercâmbio cultural entre os analfabetos e os coordenadores. Depois que o coordenador relatou sobre os costumes dos gaúchos, ele se confundiu sobre algumas particularidades dos hábitos alimentares do sul. Esses todavia eram conhecidos pelos analfabetos que assim puderam esclarecer seu coordenador.

"Troca de Cultura" é a expressão com a qual o "Diário" se refere a esse fato. O coordenador esclareceu algo aos participantes e esses o deixam tomar conhecimento de coisas antes desconhecidas. Sua afirmação de ter aprendido algo deles provoca orgulho e entusiasmo.⁽³²⁾

As duas fichas seguintes⁽³³⁾ devem apresentar as possibilidades criativas do homem e documentar o seu talento para transformar a natureza. Esse talento se expressa tanto no arco e flexa, em obras de artes como a panela, como também nos livros de um "doutor". A comparação feita com o "doutor" por alguns coordenadores dá aos educandos dos respectivos "círculos" uma enorme autoconfiança e desperta neles o sentimento de autovalorização. E não há surpresa se após as "Aulas de Cultura" a opinião predominante é a de não ter aprendido nada de novo, tendo a memória sido somente "refrescada".

A discussão do "Conceito Antropológico de Cultura" ocupou apenas quatro das 40 horas, mas foram de fundamental importância pois o "Refrescamento da Memória" dava um vigoroso impulso na confiança de analfabetos em sua própria capacidade. Além disso, a partir das exercitadas abstrações advindas do "conceito", eles possuíam uma espécie de visão do mundo na qual podiam classificar-se assim como a sua atividade. Deste modo eles desco-

(32) C. Lyra - 163 - p. 3

(33) A ficha 6 mostra um oleiro em seu trabalho
A ficha 7 reproduz uma panela ornamentada

briam seu próprio valor num todo coerente, justamente no "Mundo da Cultura" que se ergue sobre o "Mundo da Natureza", e imediatamente não mais se viam como incultos. A ideologia da "incultura" do povo, se mostrava com falsa aparência nos critérios do "conceito antropológico de cultura" e desse modo ele era aceito de bom grado.

O "Mundo da Cultura" encerra diferentes possibilidades de realização da criatividade humana, e os habitantes de Angicos representam com seu trabalho uma dessas. Para chegar a conhecer outros campos e possibilidades é importante dominar a técnica de ler e escrever. Essa porém nada mais é que uma apreensível técnica que, na opinião do SEC/UFPE e dos coordenadores, pode contribuir para uma plena realização das capacidades humanas.

Os coordenadores confirmam unânimamente a importância das "Aulas de Cultura", vistas por eles ainda hoje como uma das vantagens do "Método Paulo Freire". O impulso motivador que pode ser provocado por elas, contribui em larga escala para que os analfabetos aprendam com rapidez e boa vontade.

Tendo as "Aulas de Cultura" sido encerradas, antes da sequência de alfabetização se tentava a distribuição de cada um dos "Circuitos" de acordo com os resultados de um teste de inteligência. Todavia um teste não verbal,⁽³⁴⁾ onde se devia ordenar figuras, exigiu demais e confundiu os analfabetos. Desse modo o projeto de constituir as novas classes para a discussão das palavras geradoras segundo habilidades intelectuais foi suspenso.

2 - A primeira Palavra Geradora: "BELOTA":

É projetado um cavaleiro com trajes típicos do interior do Rio Grande do Norte. Ele conduz seu burro com uma chibata, podendo ao fundo ser vista a árida paisagem do sertão. O chicote está enfeitado com uma borla, ou "belota"; primeira palavra geradora de Angicos. Ela aparece acima, à esquerda do "slide".

(34) Teste de Inteligência Não Verbal - Pierre Gilles Weil - Forma A "Bateria Fatorial Cepa, Fator "G" - Rio de Janeiro - 1962.

Na reunião matinal de coordenadores se estabelecera, com base nas duas pesquisas preliminares, os seguintes temas de discussão para essa ficha: efeitos da seca; pau-de-arara; êxodo rural, exploração do homem pelo homem; importância da fixação do homem ao solo.⁽³⁵⁾

Cada uma das classes é levada pelos coordenadores, através das já mencionadas perguntas simples, a discutir o "slide" com ajuda do "conceito antropológico de cultura". Esse procedimento dá bons resultados, o que pode ser atribuído ao fato de serem projetadas situações típicas do sertão. Cada um pensa reconhecer uma determinada localidade do município de Angicos na ficha apenas esboçada.

Após algum tempo, o coordenador dirige a atenção dos debatedores para o efeito da chibata: a "belota", a ser interpretada como expressão da capacidade criadora humana. Além disso ele aponta os caracteres da palavra projetada no ângulo superior esquerdo do quadro. Com a repetida lembrança das categorias do "conceito" essa "associação" é bem sucedida, quer dizer: os analfabetos podem, em relação à borla projetada, ao mesmo tempo ordená-la no mundo cultural e estabelecer também uma relação entre a figura e a palavra escrita. "Be-lo-ta" aparece então como um "slide" específico e é pronunciada várias vezes em comum. Perguntando como a boca se movimenta normalmente ao pronunciar a palavra o coordenador passa a chamar atenção para a divisão de todas as palavras em sílabas e fonemas. São, então apresentadas individualmente as sílabas separadas (be-lo-ta) e é introduzido o conceito de "família de palavras". "Be" pertence a família das sílabas ba-be-bi-bo-bu iniciadas com a letra "b".⁽³⁶⁾ Qual destes pedaços usamos para formar a palavra "belota"? soa a pergun-

(35) C. Lyra - 163 - p. 5 - Infelizmente no "Diário" e em outros documentos, é relatado pouco sobre os diálogos que resultaram das fichas projetadas e dos temas propostos a discussão.

(36) C. Lyra - 163 - p. 5 e segs.

ta, vindo em seguida a projeção e discussão das duas "famílias" restantes; la-le-li-lo-lu e ta-te-ti-to-tu. Então já é possível para alguns integrantes dos círculos de cultura, escrever o vocábulo be-lo-ta no quadro negro. Na verdade com letras des medidas, muito trêmulas e incertas, porêm o primeiro escrito em suas vidas.

A compreensão do mecanismo de formação das palavras, é umenta da através da projeção das três famílias num mesmo quadro; rapidamente "Belota" é descoberta nessa confusão de sílabas e o mecanismo é percebido. Os participantes constroem então autônomamente, através do alinhamento das sílabas projetadas, os primeiros vocábulos: lata, bala, tatu.

Ao lado disso eles formam, de maneira puramente mecânica, também termos que não existem na língua portuguesa. Dentro dos círculos, se dá o nome de palavras mortas a esse tipo de união silábica, enquanto as outras são denominadas palavras de pensamento. Assim o esforço para a formação de novos vocábulos não se torna desencorajador, e com o passar do tempo se começa a atentar para a existência real das palavras produzidas. Além disso é importante que os próprios participantes decidem sobre a existência do termo, sendo o coordenador consultado apenas em casos de polêmica.

A partir das três famílias de palavras são distinguidas as consoantes das vogais, e essas últimas aparecem em um novo "slide".

Os analfabetos aprendem a formar novos vocábulos das letras conhecidas (as vogais), consoantes e sílabas, além disso já resultando também frases. Ambas são escritas no quadro-negro pelos respectivos inventores, e daí as palavras são copiadas nos cadernos. Ao final da quarta hora de alfabetização, nos apontamentos de cada participantes estão estampadas "belota" e outros vocábulos; desproporcionados, não respeitando as pautas e a maioria mesmo quase não cabendo em uma página. (37)

(37) C. Lyra - 1963 - p. 5 e segs.

(38) Cf. nota 3 "Alfabetização" (1963)

As 32 horas seguintes dão sequência ao tema das primeiras quatro horas de alfabetização, nas quais "belota" era exibida. As 16 palavras geradoras restantes são projetadas e debatidas, em diferentes durações de tempo de acordo com o círculo.

V.D. J.
D. D.D.
D.D. J. J.
Aqui devem ainda ser rapidamente mencionadas com o sucesso na alfabetização:

- Uma coordenadora denomina cada uma das sílabas de tijolo, o que faz uma associação entre a construção de uma casa e a construção de uma palavra, e assim aumenta o entendimento dos participantes para a formação dos vocábulos e frases. Esse exemplo é seguido pelos outros círculos.
- Um outro grupo descobre a possibilidade de projetar na parede, palavras preparadas por seus integrantes e escritas em papel vegetal. A projeção da caligrafia própria, reduz o efeito da alienação causado pela perfeição da escrita impressa.
- Se constitui em muitos círculos a tendência de "batizar" as letras, quer dizer, são atribuídos nomes de objetos utilizados na região aos caracteres, de acordo com a sua forma. Do "s" por exemplo resulta o armador de redes.

Para que sejam por completo indicados, enumero ainda alguns outros experimentos didáticos e formas de motivação, originados da prática de alfabetização:

- e) - São promovidas competições repetidas vezes, pela criação da maior palavra ou pela formação de palavras com sílabas fornecidas. Para esses desafios, os coordenadores subdividem seus grupos em equipes. (39)

(39) A subdivisão tinha que ser feita pelos coordenadores, pois de outro modo chegava a haver logro.
C. Lyra - 1963 - p. 10

- Os coordenadores chamam a atenção com frequência para a utilização prática da alfabetização, visando criar motivação para a aprendizagem (por exemplo: distinção de rótulos de garrafas: Veneno-Leite).
- Também se alfabetiza nas prisões, e uma conclusão bem sucedida conduz à redução da pena.
- A equipe de coordenadores cria situações artificiais para aperfeiçoar a capacidade de escrever dos participantes:
Os desejados filmes, exibidos à noite, a partir da metade dos cursos tinham que ser requisitados a Carlos Lyra pelos participantes, através de cartas manuscritas.
- Se apela para o nacionalismo dos integrantes do círculo, e é lembrado que a possibilidade de se aprender a ler e escrever em Angicos não se repetiria facilmente.

Nesses exemplos se torna claro, como o Método se aperfeiçoa em seu emprego, e como se serve dos estímulos motivadores mais de acordo com a concreta situação de alfabetização. Nesse âmbito metódico-didático, no tipo e no modo de transferência de conhecimento, é salientada em várias partes do "Diário" a capacidade de "bolar" do povo. (40)

3 - Alfabetização Política:

A equipe de coordenadores de Angicos tinha a sua disposição, os dados sócio-econômicos das duas pesquisas preliminares. Esse nível de informação era bem refletido pelas fichas escolhidas para a experiência de alfabetização, assim como também pelos diá-

(40) C. Lyra - 1963 - p. 12

logos que seguiram-se a elas.

Os "slides" representavam situações típicas da vida em Angicos, cravada em característicos dados geográficos da região sertaneja.⁽⁴¹⁾ No treinamento dos coordenadores em Natal, já se esta belecera de maneira geral os principais pontos para o diálogo em cada uma das fichas. Além disso eles foram novamente debatidos nas reuniões matinais dos coordenadores durante o projeto. Isso acontecia para que fosse diariamente examinada a uniformidade do procedimento, e também para fazer correções na orientação dos debates e nos temas de discussão.

Infelizmente os materiais recolhidos reconstituem apenas insuficientemente as, de duas a três horas de discussão acerca de uma codificação. Deste modo o conteúdo das discussões tem que ser deduzido, parcial e indiretamente, com base nas palavras e frases formadas pelos educandos nos debates realizados. Também as entrevistas com os coordenadores participantes nessa época, não resultaram em posteriores esclarecimentos por causa do longo espaço de tempo já passado. Os testes de politização de múltipla escolha, avaliados de maneira numérica, ajudam pouco.

A situação precária dos materiais se torna ainda mais lamentável, quando sabemos que Paulo Freire considera a conscientização como pressuposto e condição para a alfabetização. Para expressá-lo com suas próprias palavras: "Essas situações (se referindo às codificações das situações existenciais, o autor) irão funcionar como elementos desafiadores do grupo. Os debates em torno delas levarão o grupo a se conscientizar para que depois, e concomitantemente à sua conscientização, se alfabetize."⁽⁴²⁾

Com as mencionadas restrições são analisadas a seguir três codificações, junto às correspondentes palavras geradoras da fase de alfabetização.

(41) C. Lyra - 1963 - p. 6 - 21

(42) "Nem todos os caminhos levam ao b-a-bá de Freire". Jornal do Comércio. Recife, 23 de junho de 1963 - p. 19

a - Sapato:

Na ficha projetada vê-se sapateiro em sua oficina, colocando so lado num sapato.

Essa situação foi escolhida pelo SEC/UFPE porque Angicos é um dos maiores produtores de couro da região. E apesar disso poucos moradores da cidade tem a oportunidade de usar sapatos, pois os preços são muito altos.⁽⁴³⁾

Tendo em conta essa contradição, que ficara clara na discussão anterior, os coordenadores deviam passar a tratar do couro como matéria prima, sua preparação e uso posterior. Logo a seguir se analisaria o trabalho de um sapateiro e o trabalho em geral, não são em seus aspectos artísticos e criativos (o sapateiro como criador da cultura), mas como elemento capaz de unir os homens. Por fim deviam ser tratadas formas de organização sindical, podendo com isso ser mostrado aos educandos com que orgulho e honra o sapateiro está convocado e autorizado a participar dos destinos de sua nação e de sua classe.⁽⁴⁴⁾ Para conseguir essa compreensão, os coordenadores tentam provocar novas associações de idéias nos participantes dos círculos. Auxiliados pelos estímulos visuais das fichas, eles devem refletir sobre sua situação na realidade brasileira.

Além disso são trocadas informações entre educador e educando. O educador aprende a compreender melhor as condições de vida em Angicos, ao passo em que ele mesmo, com seu conhecimento sobre a realidade brasileira global, ajuda a aumentar nos moradores da cidade a consciência dos problemas.

As frases citadas no "Diário" relativas a palavra geradora "sapato", indicam importantes progressos em alguns analfabetos, os quais deveriam ter a sua antiga concepção decisivamente abalada. "Eu sou capaz - diz um integrante do círculo de M. Guerra - de

(43) C. Lyra - 1963 - p. 6

(44) C. Lyra - 1963 - p. 6

dar mais valor ao trabalho de um sapateiro que ao do Dr. que faz livro. Se o Dr. passa descalço, com o livro debaixo do braço, por cima de uma moita de espinho, saberã por que..."(45) No grupo de W. Felix é notado que "o Governador é uma figura muito importante, mas se deixar de usar sapato perde a importância".(46)

Para esses educandos, a participação do sapateiro na importância do Governador se tornou clara. Ou seja; o trabalho de um sapateiro, imaginado pelos coordenadores como sinônimo para o simples artesão, tem seu grande valor até mesmo para o Governador. Este, tido como muito importante e poderoso, não pode portanto prescindir do trabalho de um simples homem do povo. Tal aspecto é novo e insólito.

b - Voto - Povo:

A ficha mostra um nordestino votando.

As discussões prévias determinavam que devia ser primeiramente esclarecida a diferença entre povo e massa. Posteriormente se explicaria sobre o voto e o comportamento eleitoral de cada um, com vistas ao processo brasileiro de democratização em geral. Ao lado disso era para ser particularmente apontada a numericamente enorme importância do eleitorado nordestino, que pesaria muito na balança nacional.(47)

A respeito dessa codificação, C. Lyra chama a atenção para o fato de que, não se trata aĩ de reter aulas escolares sobre o povo e democracia. Seria importante que os próprios educandos viessem a expor suas idéias sobre esses conceitos, e sobre a participação no processo político. Apenas através de constantes diálogos dentro do círculo, se chegaria a uma articulação das diferentes opiniões, como também a sua reformulação e revisão. A

(45) C. Lyra - 1963 - p. 7 - Também P. Freire - Stuttgart - 1974 - p. 64 onde essa sentença é igualmente citada.

(46) C. Lyra - 1963 - p. 7

(47) C. Lyra - 1963 - p. 8

palavra "povo" é o ponto de partida proposto para o diálogo, e não o conceito a ser aprendido.⁽⁴⁸⁾

"Povo-voto" representa uma das poucas codificações nas quais é resumido em formas de notas, o debate nos círculos:

- Um importante ponto de discussão, parece ter sido a doutrina cristã da igualdade entre todos os homens perante Deus. Essa igualdade, porém, era repetidamente destruída - segundo a opinião dominante nos círculos - pelos homens cobiçosos. Com a ganância humana explica-se também a existência de pobres, ricos, desigualdade e discórdia tanto em Angicos como no mundo. Assim, para que o povo, apesar disso possa conseguir alguma coisa, ele tem que retornar à "harmonia e igualdade" que existiu uma vez no passado. E para esse regresso ele tem que se unir e lutar.

Um outro segmento da discussão parte do direito constitucional de todos os brasileiros.⁽⁴⁹⁾ Todos os homens tem direitos básicos, e um desses é o direito de votar. Contudo a Constituição vincula esse último ao conhecimento de ler e escrever, sendo por isso necessário o aprendizado de ambos para poder exercer seu direito constitucional. Nos anos avós lutaram por este direito; nós o devemos defender. A venda de voto rouba o valor desse direito, rouba mesmo o mérito de representar a opinião de um brasileiro livre.

Esse segmento da aula age muito mais marcado pelo prévio conhecimento político e histórico dos coordenadores que o primeiro. Mostra-se aparentemente que quanto mais perto os debates giravam em torno duma possível influência política direta, quanto mais difícil era evitar um certo grau de instrução política por

(48) C. Lyra - 1963 - p. 5

(49) A constituição Brasileira era constantemente proposta à discussão pelos coordenadores, nos círculos de cultura. Como resultado em alguns grupos esse texto se tornou a leitura preferida.

parte dos coordenadores. (50)

- O manifesto sentimento religioso dos educandos era tanto quanto possível utilizado para a ativação política deles. O objetivo final da história, o regresso ao estado paradisíaco, teria possuído igualmente validade para os coordenadores e analfabetos, nesses, através da graça divina; e nos outros, pelo esforço humano.
- "Os políticos não prestam porque são fazem promessas". "Povo é o que nós é, na época das eleições". (51) Sentenças como essas parecem apontar uma compreensão objetiva do processo político. C. Lyra lembrava-se a propósito, da quase unânime recusa à venda de votos, depois que se debatera sobre isso minuciosamente durante dois dias. (52)

No segundo dia de debate sobre voto-povo é registrada a seguinte troca de palavras: "Eu pensei na nossa discussão de ontem" - diz um participante em alusão ao slogan "O voto é uma arma do povo" pronunciado no dia anterior. Está certo, porém não existe ninguém que derrube o candidato eleito por nós, caso ele não valha nada". "Ele é derrubado - tenta o coordenador para confortar. Todavia não se dá nenhum crédito a essa garantia no círculo; as experiências com os políticos até o

(50) Cf. as observações de W. Felix a respeito dessa palavra geradora: "Todos tínhamos, na época, inclusive o Paulo Freire, muitas ilusões. Pensávamos que o povo iria dizer quais eram os objetivos de toda aquela mobilização, ao mesmo tempo que tínhamos a democracia representativa como modelo. Na verdade, não era o povo que iria dizer qual regime político era melhor para ele. Ele era preparado para participar, ao nível eleitoral, do processo de decisão. O povo era valorizado até o momento de votar; daí por diante, tudo cabia ao Estado... Além do mais, na aplicação, tudo estava permeado de nacionalismo; dirigíamos nossos esforços para mostrar a exploração do Brasil pelos estrangeiros. Começávamos pela discussão da fome concreta do nosso aluno e terminávamos na América do Norte... As reuniões nas quais discutíamos os objetivos diários. Assim, já sabíamos que iríamos explorar nas aulas, quisessem ou não os alunos." cit. seg. V. Paiva(1980, p.205-206)

(51) C. Lyra - 1963 - p. 8

(52) Entrevista com C. Lyra - Natal, 18.11.1976

momento ensinavam algo diferente, assim alegavam os educandos. (53)

Essa discussão é altamente interessante. Ela mostra realmente a "Troca de Cultura" como um choque entre a experiência de vida e a euforia em relação a possibilidade de uma participação direta do povo no processo político. Além disso fica claro, que trabalho fatigante e meticoloso exige-se dos educadores, e sobretudo que quantidade de experiências diversas são necessárias aos educandos para realmente convencê-los do slogan político "O voto é a arma do povo".

c - Expresso:

Um ônibus viajando numa estrada do Nordeste. Ao fundo no "slide" se reconhece o monte Cabugi. O ônibus é o mais importante contato dos moradores de Angicos com o mundo exterior. Ele realiza grande parte do transporte de passageiros, pois a ferrovia serve quase que exclusivamente ao transporte de cargas.

Assim é lógico que, segundo a instrução dos coordenadores as relações externas da cidade devem ser debatidas com a projeção de um ônibus. A discussão da comunicação entre os homens, abrangia os campos cultural, político e econômico.

Essa problemática foi debatida durante três horas (27a., 28a. e 29a. horas) e ao final ficaram exteriorizadas as seguintes opiniões:

"O transporte é muito importante porque leva (e traz) sabedoria. A gente constrói a estrada - porém sô come poeira. A vida é uma praga quando se mora em Angicos. O povo de Angicos se libertou." (54)

(53) L. Lobo - p. 4 - 1963 (trecho retraduzido)

(54) C. Lyra - 1963 - p. 13 e segs.

Tais declarações indicam, que os debates sobre os meios de transportes provocam uma comparação com as condições de vida em outros lugares, o que foi confirmado também pelas entrevistas.

Geralmente a opinião dominante é a de que os moradores da area litorânea possuem um nível de vida superior. Lá existe a cultura e sabedoria, que agora na pessoa dos coordenadores também vieram para Angicos. A frase da libertação da cidade, que então estaria livre da ignorância e do analfabetismo diz respeito a isso. E quase para dar provas que cultura agora tomou lugar tam**ẽ**m no povo, o "Diário" cita duas poesias do educando Manezinho.⁽⁵⁵⁾

Em conexão com o debate da palavra geradora "Expresso", aparece pela única vez no "Diário" uma alusão às contradições sócio-econômicas da região.⁽⁵⁶⁾ Um participante, assim ele mesmo relatou a sua coordenadora após a aula, queria formar a frase: "No trabalho passei fome". Porém ele notava seu patrão entre os ouvintes curiosos e guardou-a para si.

Surpreende que o relatório não aliste mais exemplos semelhantes nos quais o povo se obstenha de uma exteriorização de pensamento livre, especialmente na presença das suas autoridades, da grande leva de jornalistas e dos coordenadores desconhecidos da cidade. Para os coordenadores de Angicos essa questão parece não ter chegado a ser um problema.

e - Avaliação do Aprendizado:

Alfabetização através da conscientização era o objetivo do experimento piloto de Angicos, e em consequência disso foram rea-

(55) C. Lyra - 1963 - p. 15

G. Gomes relatou que anos após o curso, ainda tinha contato com alguns participantes do círculo por intermédio de cartas, as quais em sua maioria se mantiveram em forma de versos.

(56) C. Lyra - 1963 - p. 15

lizados testes nas 35a. e 36a. horas. Contudo, justamente nesses dois dias se realizava a festa do padroeiro da cidade; assim participaram nos exames apenas 122 educandos - 32% dos presentes da aula inaugural.⁽⁵⁷⁾

No exame de alfabetização foi avaliada a capacidade para formar palavras a partir de sílabas dadas, respectivamente para subdividir em sílabas. Além disso, tinha-se que reconhecer sílabas omitidas em algumas frases, assim como após a projeção de uma ficha conhecida era para descrever a imagem com uma oração original.

Numa escala de valores de 0 a 10 ficaram 38 dos 122 examinados abaixo da nota 5, e por conseguinte apenas parcialmente podiam ser considerados como alfabetizados. Passaram 70% nas provas.⁽⁵⁸⁾

O teste de politização⁽⁵⁹⁾ seguiu em suas questões as afirmações do Conceito Antropológico de Cultura e as discussões de algumas codificações. Foi perguntado sobre a diferença entre povo e massa - sendo exigida outra vez uma oração original, e tinham que ser distinguidos numa série de objetos os quais que pertenciam ao mundo da cultura.

Ao lado disso existiam também perguntas sobre as reformas de base mais necessárias (testes de múltipla escolha).⁽⁶⁰⁾

Nesse tipo de verificação, ao todo 15 dos 122 examinados ficaram abaixo da média 5, e por conseguinte 87% passaram no teste.⁽⁶¹⁾

(57) SECERN - Março de 1963

(58) SECERN - 1963

(59) Quanto ao conceito de politização ver P. Freire - junho de 1963 - p. 21

(60) Entrevista com C. Lyra - 1976
Entrevista com W. Felix - 1976

(61) S. M. Manfredi chega a resultados parecidos em sua tese de mestrado sobre o Plano Nacional de Educação (PNA) - 1975 - p. 120.

Desses resultados, com relação ao número inicial de 380 participantes, produziu-se uma média de aproveitamento de 22% para a alfabetização e 28% para a politização.⁽⁶²⁾

A primeira vista espanta o grande número de desistentes durante o curso. Os meus entrevistados explicam a grande baixa na frequência, principalmente com a estação do ano na qual o curso se realizou. Em fevereiro começam a cair na região de Angicos as escassas chuvas, às quais a agricultura do sertão deve a sua sobrevivência. Nesta época os campos tem que ser cultivados, e conseqüentemente para muitos participantes dos círculos de cultura, as chuvas que começavam a 5 de fevereiro de 1963 significaram o fim de sua alfabetização. A lavoura, freqüentemente fora dos limites do município não lhes deixava mais tempo para isso.

O "Diário" nota desde a 10a. hora (6 de fevereiro de 1963) uma ligeira queda na quantidade de alunos, que aumenta nos dias seguintes levando à fusão de algumas turmas.⁽⁶³⁾ Em duas semanas diminui em 80 o número de participantes.⁽⁶⁴⁾ Carlos Lyra observou com surpresa que entre os que se afastaram encontravam-se os mais avançados do seu círculo. Essa circunstância parece indi-

(62) Em uma entrevista com o correspondente do "New York Times", J. de Onis, C. Lyra indica outros números: "Após 36 horas, dos 380 que iniciaram, 150 terminaram o curso. Dessas 150 pessoas 136 podiam ser consideradas como alfabetizadas, isto é; eles podiam escrever pequenos exercícios e cartas ao presidente João Goulart". O artigo do "New York Times" foi reeditado no "Jornal do Comércio", Recife, no dia 25 de junho de 1963 (trecho retraduzido). P. Freire dá mais uma vez outros números absolutos, todavia suas cifras de porcentagem concordam com as calculadas por mim.

"Trezentas pessoas foram alfabetizadas em Angicos em menos de 40 horas. (...) 300 seres humanos formaram uma consciência crítica e se alfabetizaram. (...) Em conclusão do Experimento de Angicos fizemos exames para medir os resultados do aprendizado (70% de resultados positivos com respeito a noções de ler e escrever, 80% dos resultados positivos com referência ao conhecimento de problemas da nação brasileira)". P. Freire - junho de 1963 - p. 20 e segs. (trecho retraduzido).

(63) C. Lyra - 1963 - p. 9

(64) C. Lyra - 1963 - p. 12

car que os educandos mais ativos e operosos, possuíam ao mesmo tempo a mais intensa capacidade de aprendizagem e a mais alta motivação básica.

Na sequência o "Diário" elogia em alguns exemplos aos poucos "heróis" que não obstante continuaram o curso, ou enviavam suas crianças de pouca escolaridade para que anotassem todas as novas palavras; no fim da semana o pai queria recuperar tudo. Porém esses exemplos isolados não podem sobrepor-se ao erro, hoje abertamente admitido pelos coordenadores interrogados, cometido com a disposição do curso em tal época do ano.

Apesar do modesto balanço numérico, o experimento piloto de Angicos foi considerado como êxito. O método de alfabetização de Paulo Freire mostrara em sua primeira aplicação num âmbito maior, que era possível em 40 horas ensinar adultos analfabetos a ler e escrever. Na situação histórica do ano de 1963, esse experimento significava uma revolução, pois parecia tornar possível a geração, a curto prazo, de milhões de novos eleitores. E os setores nacionalistas da época acreditavam poder contar com esses votos. São assim se explica que o Presidente João Goulart e as altas autoridades do seu Partido (PTB), se deslocassem até Angicos. Lá João Goulart deu pessoalmente a última 40a. aula de alfabetização.

Em uma das cartas entregues a ele nessa oportunidade estava a frase:

"Agora mesmo não sou maça sou povo e posso esigi meus direitos".

(Agora mesmo não sou massa, sou povo e posso exigir meus direitos).⁽⁶⁵⁾

RESUMO:

- Os objetivos da aprendizagem no projeto foram estabelecidos em um passo triplo:

- (a) Duas pesquisas preliminares deram o âmbito para a escolhadas palavras geradoras e suas codificações.
 - (b) Reuniões diárias de coordenadores, abriram a possibilidade de colocar modificações a curto prazo para todos os círculos, no conteúdo e no método sugerido.
- Os fundamentos do Método que não chegaram a ser modificados nas reuniões de coordenadores eram:

- . as "Aulas de Cultura" para motivação e preestruturação da interpretação da experiência à luz de uma determinada concepção;
 - . a carga metódica na compreensão visual e nas associações dirigidas;
 - . a prática de se recorrer a temas da vida cotidiana em Angicos, sob intensa consideração e evidência de regionalismos nos hábitos e na maneira de falar.
- Quanto as associações dirigidas é conveniente ressaltar que o coordenador iniciava os debates sobre as fichas através de perguntas orientadoras e às vezes também sugestivas. Esse procedimento pode ser bem sucedido porque as codificações aproveitavam problemas centrais da vida dos educandos. A pergunta do coordenador - falando figuradamente - representava a perfuradora que fazia um buraco num barril repleto de opressivos problemas. Essa metáfora pode explicar a verbosidade frequentemente mencionada nas entrevistas, que era típica em alguns participantes particularmente no período inicial. (66)

O objetivo era uma reinterpretação do material assim acumulado, inicialmente à luz de "Conceito Antropológico de Cultura": O homem como criador e aperfeiçoador do mundo devia manifestar-se. (67)

(66) "Diário" se interpreta as codificações quase misticamente como estímulos visuais, com ajuda dos quais efetua-se uma reação "independente da vontade".

C. Lyra - 1963 - p. 5

(67) C. Lyra - 1963 - p. 5

Como exemplo para a verificação efetiva do "Conceito", deve ser lembrada mais uma vez, a declaração de não se ter aprendido nada de novo, tendo os pensamentos todavia sido ordenados de forma diferente.

- Com relação à politização, deve-se registrar que para os coordenadores em todo o caso, não se tratou de fazer as contestações de natureza histórica, religiosa ou política. Eles se empenharam muito mais em partir das reflexões e exteriorizações de opinião dos educandos, utilizando-as. A ganância dos homens como agente histórico e o postulado cristão da igualdade, ambos propostos nos debates pelos analfabetos, se postavam com os mesmos direitos ao lado dos temas de discussão introduzidos pelos educadores, como por exemplo, a Constituição Brasileira, a diferença entre povo e massa, o slogan "O voto é a arma do povo" entre outros. E isso não apenas porque os coordenadores estivessem trilhados em rumos ideológicos semelhantes, mas sim porque os temas propostos pelo povo não contradiziam o programa de ensino nos moldes nacionalista-desenvolvimentista.

Nós podemos qualificar os temas e a maneira de colocar os problemas (povo, massa, democracia, voto), como especificações e prolongamentos das discussões, conforme foram conduzidas no âmbito dos Católicos Radicais de maneira geral, e no SEC/UFPE e na JUC/Natal especialmente. Esses temas e conceitos parecem ter sido introduzidos nos debates pelos coordenadores e defendidos em uma orientação nacionalista-desenvolvimentista. Estava em jogo a mobilização da população para a construção de um novo Brasil, o voto correto dos então alfabetizados, era aos olhos dos nacionalistas a mais evidente expressão a curto prazo dessa mobilização.

Com o procedimento descrito os educadores contradiziam suas próprias regras e noções de um processo pedagógico que recusava as aulas sobre democracia, povo e voto. A equipe de coordenadores julgou junto com o SEC/UFPE que os analfabetos por si só discutiam esses problemas na tendência nacionalista-desenvolvimentista, a partir do estímulo visual das fichas. Na

prática porêm, eles ensinavam o povo a se compreender também politicamente como semelhante a se recusar de ser massa.

- A discussão de questão política da realidade brasileira esteve desde o começo no centro dos debates nos círculos de cultura. Em consequência, a quota de politização foi maior que a de alfabetização. Contudo eu tentei mostrar que essa forma de politização nem sempre correspondeu à experiência dos moradores de Angicos. Ela representava antes mais uma memorização abstrata que um estímulo modificador comportamental para a participação ativa na vida brasileira.
- No âmbito metódico-didático, deve-se reconhecer com a maior distinção a colaboração dos analfabetos no aperfeiçoamento do "Método" (palavras "mortas" e de "pensamento", competições em torno da mais longa palavra, etc.). Os auxílios didáticos descobertos pelos participantes foram prontamente aproveitados pelos coordenadores e integrados no processo de alfabetização (por exemplo; projeção de palavras formuladas, manuscritas em papel vegetal). Nesse sentido o "Método Paulo Freire" se aperfeiçoou nessa campanha, se tornando também mais um instrumento dos analfabetos, com o qual eles procuravam aprender ler e escrever.

Se os analfabetos de Angicos realmente tinham chegado a decifrar o "seu mundo", essa questão permanece em aberto.

Estudos mais minuciosos, especialmente sobre as atividades socio-culturais dos participantes depois da campanha, são necessários para chegar a uma avaliação ainda mais detalhada do processo de aprendizagem mútua em Angicos, no ano de 1963.

B I B L I O G R A F I A
e outras fontes de referência

- ALFABETIZAR OU POLITIZAR - "Alfabetizar ou Politizar", em: Estado de São de 08 de dezembro de 1963.
- ALVES, Aluizio - "Angicos", Rio de Janeiro - 1940
- ALVES, H. - Brazil: Martial Mythologies, em: Latin America Review of Books, Ed.: C. Harding, London - 1973, p. 89-101.
- ANGICOS, Diário... - Angicos, Diário de uma experiência, de Carlos Lyra, SECERN, março 1963 - Natal/RN, mimeografado.
- ARRAIS, Miguel - Brasil, The People and the Power, Middlesex/England, 1969.
- ATIVIDADES DO SEC/UFPE - Dois Cursos de Extensão, em: Boletim de SEC/UFPE, nº 2, maio/junho - 1962.
- BANDEIRA, Muniz - Governo J. Goulart, As Lutas Sociais no Brasil, 1961-1964 - Rio de Janeiro - 1977.
- BEISIEGEL, Celso de Rui - Estado e Educação Popular, São Paulo-1974.
- _____ - Política e Educação Popular no Brasil, Vol. I e II Tese - São Paulo - 1971.
- BRITO, Jomard Muniz de - Educação de Adultos e Unificação da Cultura, em: Estudos Universitários, nº 4, abril/junho - 1963.
- BROWN, Cynthia - Literacy in 30 Hours, Paulo Freire in Northeast Brazil, London - 1975.

- CARDOSO DA COSTA, Aurenice - Conscientização e Alfabetização - Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire, em: Estudos Universitários, nº 4, abril/junho - 1963 - Recife, p. 71-80.
- CASTRO, J. de - Uma Zona Explosiva em America Latina, El Nordeste Brasileiro - Buenos Aires - 1965.
- CAVALCANTI, Albuquerque Roberto - Extensão Cultural e Universidade, em: UFPE, Boletim Informativo, maio - 1962 - nº 8, p. 47-50.
- COSTA LIMA, Luiz - O problema da Literatura a Serviço: em Estudos Universitários, nº 3, jan/mar. - 1963, p. 138-140.
- COSTA PINTO, Walter e MELO, Francisco Bandeira de - A revolução do Alfabeto tem sô quarenta horas, em: Jornal do Comércio, Vol. 23, junho, 1963 - Recife - p. 14.
- CORREIA DE ANDRADE, Manuel - A Terra e o Homem no Nordeste (1963), São Paulo - 1973.
- CUNHA, Rogério Almeida - Padagogik als Tehologie, Paulo Freire padagogisches Konzept als Ansetz fü eine systematische Galubensreflexion lateinamerikanischer Cristen, Diss. theol., Universität Münster - 1975.
- ELIAS, John Lawrence - A Comparison and critical Evoluation of the social and educational Thought of Paulo Freire and Ivan Illich, Doctoral Diss., Temple University/USA - 1974.
- ESCLARECIMENTO DO SETOR DE ALFABETIZAÇÃO ... - Esclarecimento do Setor de Alfabetização de Adultos do SECERN sobre o Curso de Alfabetização com o emprego do Método P. Freire, s.d., s.l. mimeografado.
- ESQUEMAS... - Esquemas de Politização e Conscientização, a partir das palavras geradoras e fichas motivadoras, para utilização na experiência das Quintas/Natal/RN, s.d., s.l., mimeografado.

ESQUEMAS PARA UM RELATÓRIO... - Esquema para um relatório das atividades do SAA, no trimestre setembro/outubro/novembro - Natal, s. d. - mimeografado.

EXPERIÊNCIA DE ANGICOS, ESCLARECIMENTOS... - "Experiência de Angicos", Esclarecimentos da Direção Executiva do SECERN, s.d., s. 1. - mimeografado.

FACÔ, Rui - Cangaceiros e Fanáticos (1963), Rio de Janeiro - 1976.

FLORIDI, Alêssio Ulisse - O Radicalismo Católico Brasileiro, São Paulo - 1973.

FREIRE, Paulo - Ação Cultural para a Libertação e outros escritos, Lisboa.

_____ - Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

_____ - Pedagogia del Oprimido, Montevideo, Tierra Nueva - 1970.

_____ - Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1971.

_____ - Conscientización, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda - 1974.

_____ - Educación y Cambio, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda 1976.

_____ - "Não existe educação neutra", entrevista com Paulo Freire, MOVIMENTO, nº 96, São Paulo, 2 de maio de 1977.

_____ - Algumas Notas sobre Humanização e suas Implicações Pedagógicas (1970), em: Paulo Freire, Ação Cultural para a Libertação e outros escritos, Lisboa 1977, p. 135-1466.

_____ - Conscientização e Alfabetização - Uma Nova Visão do Processo, em: Estudos Universitários, nº 4, abril/junho de 1963, p. 5-24.

FREIRE, Paulo - Educação, O Sonho Possível, em: C. R. Brandão, O Educador: Vida e Morte, p. 89-102, Rio de Janeiro, 1982.

_____ - Cultural Action for Freedom, Cambridge/Massachusetts, 1970.

_____ - Educação e Atualidade Brasileira (Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco), Recife, 1959.

_____ - Erziehung als Praxis der Freiheit (1965), Stuttgart 1974.

_____ - Ação Cultural para a Libertação e outros escritos, Rio de Janeiro - Editora Paz e Terra - 1967.

_____ - Escola Primária para o Brasil, em: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 35, nº 82, junho - 1961, Rio de Janeiro, p. 15-33.

_____ - Extensão Cultural, em: Boletim do SEC/UFPE, nº 2, maio/junho 1962.

_____ - Pädagogik der Solidarität (1968), Wuppertal - 1974.

_____ - Pädagogik der Unterdrückten (1970), Stuttgart - 1974.

_____ - Palestra de encerramento, maio - 1963, "Transito", 2º Curso de Treinamento de Monitores (pela equipe do SEC/UFPE), SECERN, p. 1-8, mimeografado.

_____ - Paulo Freire por si mesmo, em: Paulo Freire und A. S. Bondy, Que es la conscientizaciõn y como funciona? - Lima - 1975.

_____ - Politische Alphabetisierung, em: Lutherische Monatshefte 11/1970, Hannover - 1970.

_____ - A propósito de uma Administração, Recife - 1961.

_____ - Que es conscientizaciõn e como funciona? Lima - 1975.

- FREITAG, Barbara - Die Brasilianische Bildungspolitik, München - 1975.
- FÜCHTNER, H. - Die Brasilianischen Arbeitergewerkschaften, ihre Organisation und ihre politische Funktion, Frankfurt/M - 1972 - R F Alemã.
- FURTER, Pierre - "Alfabetização e Cultura Popular na Alfabetização do Nordeste Brasileiro". Estudos Universitários, Recife, Revista de Cultura da Universidade do Recife, nº 4, 1963.
- GAZETA, A - "A Gazeta", Jornal de São Paulo, edição 27 de Janeiro - 1964.
- GERMANO, José W. - De Pê no Chão Também se Aprende a Ler: Política e Educação do Rio Grande do Norte (1960-1964), Campinas, 1981 - (Tese de Mestrado em Sociologia IFCH/UNICAMP).
- GÕES, Moacyr de - De Pê no Chão Também se Aprende a Ler: (1961 - 1964) Uma Escola Democrática - Rio de Janeiro - 1980.
- GLOBO, O - "O Globo", Jornal do Rio de Janeiro, edição de 7 de janeiro - 1964.
- GONÇALVES DA COSTA LIMA, João Alfredo - A Universidade e a Extensão da Cultura ao Povo, em: Presença na Universidade, Recife - 1964.
- GRAY, William S. - The Teaching of Reading and Writing, Paris - 1956.
- GUERRA, Marcos - "Visão Retrospectiva das Atividades do Setor de Alfabetização de Adultos", 8 de julho - 1963, Natal/RN, mimeografado.
- HOROWITZ, J. L. - The Rise and Fall of Project Camelot, Cambridge and London - 1967.

JORNAL DO COMERCIO - Jornal do Comércio, Edição 23 de junho de 1963, p. 19, "Nem todos os caminhos levam ao b-a-bã de Freire".

JULIAO, Francisco - Que são as Ligas Camponesas, Rio de Janeiro, 1962.

KADT, Emanuel de - Catholic Radicals in Brasil, London and New York - 1970.

LANDE, J. P - Isolation and Public Opinion in Rural Northeast Brazil, in: The Public Opinion Quarterly, Vol. XXIII, Spring - 1969, nº 1, p. 55-68.

LAUBACH, Frank C. & LAUBACH, Robert S. - Toward World Literacy, The Each One Teach One Method, Syracuse/N.Y. - 1960.

LIMA, Lauro de Oliveira - Tecnologia, Educação e Democracia, Rio de Janeiro - 1965.

LYRA, Carlos - Angicos, Diário de uma Experiência, SECERN, Março - 1963, Natal/RN - mimeografado.

LOBO, Luis - A hora e a Vez de Angicos, Rio de Janeiro - 1965 - (Angicos III, reportagem publicada na "Tribuna da Imprensa", do Rio) - mimeografado.

_____ - A Revolução que a Revolução Matou, em: Folha de São Paulo, 18 de fevereiro - 1968 - Suplemento Especial de Educação, p. 24.

MANFREDI, Silva Maria - Uma Interpretação Sociológica do Programa Nacional de Alfabetização, instituído pelo Decreto nº ... 53 465 de 21/01/1964. (Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais - Sociologia - da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo).

MENESES, Paulo Gaspar de - Uma sugestão para a segunda etapa do Sistema Paulo Freire, em: Estudos Universitários, nº 3, julho/set. - 1963, p. 3-8.

MONTENEGRO, J. B. - Evolução do Catolicismo no Brasil, Petrópolis, 1972.

MONTEIRO COSTA, Maria Adozinda - Alfabetização de Adultos - Considerações Gerais, s. l., s. d., mimeografado.

PAIVA, Vanilda - Educação Popular e Educação de Adultos, São Paulo, 1973.

_____ - Nationalismus und Bewusstesinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire, (Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt/M - República Federal Alemã - 1978).

_____ - Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980.

PIRES FERREIRA, J. - Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, XVII, Vol. - Rio de Janeiro - 1960.

PLANO DE ATIVIDADES DO SEC PARA 1963 - Plano de Atividades do SEC para 1963, em: Boletim do SEC/UFPE, nº 3-4, set/dez.-1972.

POERNER, A. J. - Poder Jovem: História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros, Rio de Janeiro - 1980.

PRAXEDIS, Zé - Poema: "O Analfabeto", Governo do Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação, Campanha de Alfabetização de Adultos, s.l., s.d., p. 1-4, mimeografado.

SAA/SECERN - Esclarecimentos do SAA/SECERN sobre o Curso de Alfabetização com o emprego do Método P. Freire, s.d., s. l., mimeografado.

_____ - Esquema para um relatório das atividades do SAA, no trimestre setembro, outubro, novembro, Natal, s.d., mimeografado.

SEC/UFPE - Universo Vocabular Nordestino: Zona Rural e Urbana, s.d. s.l., 2 págs. - mimeografado.

- SECERN (ed.) CURSO... - "Curso de Alfabetização", Setor de Alfabetização de Adultos, Natal, 29 de maio de 1963, mimeografado.
- SECERN (ed.) - "Médias dos Testes de Politização e Alfabetização, Natal, 1963 - mimeografado.
- SKIDMORE, Thomas E. - Politics in Brasil, 1930-1964, An Experiment in Democracy - London - Oxford - New York - 1967.
- SISTEMA PAULO FREIRE - Sistema Paulo Freire, Debate sobre a primeira situação sociológica e aula inicial de alfabetização, s.a., s.d., s.l., p. 1-3, mimeografado.
- TESTE DE INTELIGÊNCIA NÃO VERBAL - Teste de Inteligência Não Verbal - Pierre Gilles Weil - Forma A, "Bateria Fatorial Cepa, Fator (G)", Rio de Janeiro - 1962.
- TIJOLO - "Tijolo", s.a., s.d., s.l., p. 1-3, mimeografado.
- TRIBUNA DO NORTE - "Tribuna do Norte", de 12 de fev. de 1963, Natal/Rio Grande do Norte.
- _____ - "Implantação em Angicos de Plano de Educação de Base" Natal, 3/1/63.
- _____ - "Executa-se em Angicos a Campanha de Alfabetização de Adultos". Natal, 10/1/1963.
- _____ - "Aluizio Alves instalou em Angicos curso de Alfabetização de Adultos". Natal, 19/1/1963.
- _____ - "Trinta horas vencem o analfabetismo:..." Natal, 12/3/63.
- UCHÔA CAVALCANTI, Pedreo Celso - Memórias do Exílio; Brasil 1964-19??, Bd. 1, Lissabon - 1976.
- WEFFORT, F. - Do Anarquismo ao Populismo, em: Cadernos de Debate 1a. História do Brasil, São Paulo - 1976, p. 79-82.

WEFFORT, F. - Estado e Massas no Brasil, em: Revista Civilização Brasileira, nº 7, maio de 1966, p. 137-158.

WITT, J. J. - An Exposition and Analysis of Paulo Freire/s Radical, Psycho-Social Andragogy of Development, Doctoral Diss., Boston University School of Education/USA - 1971.