

(3)

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
(UNESCO)

7-9 rue Eugène Delacroix, 75016 Paris



Doc 1

COORDENAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E
OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS-AL
FABETIZAÇÃO

POR

F. Caillods e G. Carron
(IIPE)

Este documento foi preparado para o Workshop Internacional de
Alfabetização do IIPE/Unesco, dedicada ao Planejamento e à
Implementação de Estratégias de Alfabetização e Pós-Alfabetização.

(Madras, Índia, 14-21 de dezembro de 1982)

Unesco 1982

FE/572/ - página 1

I N D I C E

- I. ^v INTRODUÇÃO
 - II. ^v DIFERENTES NÍVEIS DO
PROCESSO DE ARTICULAÇÃO
 - 1. ^v Arregimentação de recursos
 - 2. Interfomento de métodos
e conteúdos
 - 3. Possibilidade e fluxo de
participantes.
 - 4. Coordenação institucional
e administrativa.
-

I. Introdução

Nos últimos anos, o rápido desenvolvimento de toda uma série de programas extra-escolares de treinamento mudou drasticamente o panorama educacional. A escola perdeu sua posição monopolista. Ainda que ela tenha experimentado rápido crescimento nas duas últimas décadas, não conseguiu preencher todas as necessidades educacionais; longe disso; parece cada vez mais evidente que isso ocorrerá também no futuro próximo. Além disso, seu desempenho está longe de ser perfeito, daí resultando que, em muitos países em desenvolvimento, grandes grupos de jovens, em especial os mais pobres, abandonam a escola primária antes de completar três ou quatro anos de estudo. Finalmente, a escola demonstrou-se uma ferramenta inadequada para atender a uma série de necessidades de treinamento que vieram à baila com um novo conceito de desenvolvimento, o qual é mais diretamente orientado para satisfazer necessidades básicas da população, tais como a de desenvolvimento rural, saúde, planejamento familiar, etc.

Os vários programas extra-escolares de treinamento, na sua maioria, foram organizados em resposta a esse triplice desafio, que a escola não teve como enfrentar; entre esses programas, aqueles relativos à alfabetização e pós-alfabetização têm lugar importante.

Como consequência, a articulação entre o sistema escolar e estes novos programas de treinamento, depressa tornou-se um imperativo para os monitores de desenvolvimento educacional. E, como tal, tornou-se importante preocupação da UNESCO, o que fica evidente através do segundo Programa Superior do Plano a Médio Prazo 1984/89 da UNESCO, intitulado "Programa para Todos" (1), no qual um sub-programa é devotado especialmente ao tema articulação.

(1) Unesco, Minuta de Plano a Médio Prazo, 1984/89, Unesco, Paris, 1982.

Se nos restringirmos ao relacionamento entre escola e alfabetização, há pelo menos três razões complementares a favor de maior articulação entre esses dois setores da educação.

1ª razão A primeira é de natureza financeira. A realização concomitante dos dois sistemas - que, afinal, têm objetivos comuns - parece ser política onerosa. A questão é saber se a cooperação entre esses sistemas não levaria a uma utilização mais racional de recursos.

2ª razão A segunda corresponde à idéia de incrementar a eficiência operativa daqueles sistemas. Sabemos que a relação entre escolas para crianças e alfabetização para adultos é de recíproca influência. Como Prem Kasaju e T.B. Manundhar demonstraram (1), adultos alfabetizados são mais conscientes da necessidade de educar seus filhos; eles têm acesso mais fácil à informação sobre as possibilidades educacionais existentes e estão mais inclinados até ao sacrifício, para que os filhos não abandonem prematuramente a escola. Sob este ângulo, a ação concentrada ao mesmo tempo na escolaridade infantil e na alfabetização dos pais parece ser uma estratégia promissora.

3ª razão A terceira razão vincula-se à noção de maior igualdade e está ligada diretamente ao objetivo de implementar um sistema de educação contínuo, segundo o qual "todos, a qualquer momento de suas vidas e da forma mais apropriada as suas necessidades, deveriam ter direito a todas as oportunidades educacionais oferecidas pela sociedade (2)". Assim, a maior articulação entre os sistemas escolar e extra-escolar é essencial para assegurar a alfabetização como estágio inicial de um processo educacional mais amplo, que pressuponha, a qualquer momento e de acordo com o nível de conhecimento adquirido, a possibilidade de transição de uma forma de educação para outra.

Neste breve documento, tentamos examinar os níveis em que pode ser organizada a articulação entre o sistema escolar e os programas de alfabetização:

- na utilização de recursos;
- na transição de alunos entre um programa e outro;
- ao nível dos métodos de ensino;
- ao nível das várias administrações e organizações envolvidas;

Em cada um desses níveis, analisaremos sucintamente as possibilidades e limitações de tal articulação. Concluindo, examinaremos algumas das implicações do planejamento educacional.

(1) Prem Kasaju e T.B. Manundhar, "O Impacto dos Programas de alfabetização sobre as matrículas escolares e a fixação de alunos", IIEPIs72/5), 1982.

(2) Unesco, "Minuta do Plano...", op.cit., pag 67.

—II. DIFERENTES NÍVEIS DO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO

1. Arregimentação de recursos

*Resumo:
P. 1.º - primeiro*

Uma das primeiras formas de coordenar programas de alfabetização e pós-alfabetização com o sistema educacional formal é arregimentar as clássicas fontes: edifícios e professores. Caso típico da Tanzânia: a pessoa responsável pela organização e realização desses programas no vilarejo é o diretor da escola primária local. Teoricamente, todos os professores primários estão ensinando em programas de alfabetização e pós-alfabetização⁽¹⁾ - sem qualquer pagamento extra. Isto não significa a inexistência de outros agentes de alfabetização. Faz-se uso maciço de voluntários (atuais alunos do primário e do secundário e mesmo os desistentes), representantes do partido e de outras organizações e funcionários do governo. Muitos outros países estão usando professores, mas de diferentes formas: eles são convocados como quaisquer outros voluntários, recebendo (exemplo: Brasil) ou não (Bangladesh) pagamentos extras. Quanto aos locais, as escolas primárias podem ser usadas para a alfabetização e isso, provavelmente, é feito em muitos países, nas comunidades em que há escolas primárias ou secundárias.

*Resumo:
1.º - primeiro
2.º - segundo
3.º - terceiro*

Pode-se observar inúmeras vantagens neste tipo de arregimentação de recursos, particularmente quanto a professores. A primeira é a economia. Se os professores organizarem classes de alfabetização como parte de uma obrigação normal diária, sem qualquer pagamento extra, economiza-se o custo de criação de um corpo especial de professores ou o pagamento de voluntários, não importando quão pouco isso represente.

A segunda vantagem é que o nível de participação dos professores é quase sempre mais elevado que o dos voluntários; estes, após o entusiasmo inicial ligado ao lançamento da campanha, tendem ao desânimo pelo volume de trabalho (ensinar semana após semana), o baixo salário (se houver algum), o índice de abandono dos adultos e, em alguns casos, pela queda da perspectiva de transformar a própria participação num emprego público efetivo. Contudo, convencer professores de que trabalhar em

(1) com exceção dos professores que ensinam por grande número de períodos, i.e., os professores dos níveis I e II. Sempre que os cursos de pós-alfabetização são organizados, os professores envolvem neles, deixando a alfabetização a cargo de voluntários.

Ver: R. Lasway, Learner evaluation as an instrument for improving the qualitative aspects of literacy programmes (Avaliação do aprendizado como um instrumento para o aperfeiçoamento dos aspectos qualitativos dos programas de alfabetização), IIPE/S72/9), 1982.

alfabetização é parte das suas obrigações normais pode requerer, conforme mostra o documento sobre a China do Sr. Wang Yanwei⁽¹⁾, que ou lhes seja pago um subsídio extra ou que sua carga horária escolar diurna seja reduzida.

Outra vantagem, tecnicamente falando, é que professores são supostamente mais aptos a ensinar leitura, escrita e cálculo do que voluntários. Em muitos casos, estes últimos mal terminaram a educação primária, de modo que seria otimismo crer que possam transmitir algo que eles próprios não dominam muito bem. Isso é ainda mais autêntico no nível de pós-alfabetização, onde o objetivo é não apenas assegurar a retenção e o aperfeiçoamento dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo adquiridos, mas também que o adulto aplique tais conhecimentos no aumento do seu potencial de ganhos salariais e de produtividade. Nesses cursos, mesmo professores não são, por vezes, necessariamente qualificados; caso em que deverão trabalhar em íntima colaboração com agentes de serviços de extensão, repartições governamentais locais e organizações de desenvolvimento comunitário.

Hã, contudo, limitações e mesmo obstáculos para, no caso dos recursos, o uso de fontes comuns pelos programas de alfabetização e pelo sistema formal. A primeira e óbvia limitação é que a existência de uma escola no vilarejo torna-se essencial: e os lugares com maior número de analfabetos são justamente aqueles em que não há escolas. Uma segunda limitação deriva de que, quando lidamos com adultos, a relação entre oferta e demanda de educação é algo diferente da que ocorre no sistema escolar. Quando organizamos atividades escolares, costumamos assumir que existe uma demanda por educação e que, sempre que criamos um serviço educacional, as crianças o aceitarão. No caso dos adultos, não podemos fazer a mesma assertiva. A experiência demonstrou que, mesmo quando existe escola e ela abriga os cursos de alfabetização (colocando à disposição seus equipamentos e instalações) os adultos negam-se a andar longas distâncias e nem têm tempo de fazê-lo. Assim, de modo a encorajá-los a que frequentem os cursos, estes precisam ser organizados o mais perto possível das suas casas, utilizando quaisquer locais disponíveis. Nesse caso, não é tanto o adulto que deve ir à escola, mas é a própria escola ou serviço educacional, ou seja, os professores, que têm de ir aos adultos.

(1) Ver: Wang Yanwei, People's participation and mobilization: characteristics and measures of anti-illiteracy campaigns ("Participação e mobilização do povo: características e medidas das campanhas de alfabetização na China"), (IIPE/S72/1), 1982.

Um obstáculo mais frequentemente mencionado é o fato dos métodos de ensino dos cursos de alfabetização e de educação para adultos serem bastante diversos daqueles usados na escola convencional. Tais métodos precisam ser muito mais motivadores em essência, mais diretamente vinculados à experiência e à vida diária dos participantes. Como será visto na próxima seção, o problema é que o professor, ensinando as crianças durante anos e da maneira tradicional, não está efeito a uma mudança de métodos quando trabalha com adultos. Por outro lado, permanecem abertas à discussão as seguintes questões: se os voluntários podem produzir resultados melhores e até que ponto poderão ser melhores estes resultados. Tendo em vista o objetivo geral de erradicação do analfabetismo, que conclusões tirar de todos os fatos e que medidas tomar, no sentido de uma melhor coordenação no uso de recursos, quer pelo esforço de alfabetização, quer por programas da escola formal?

A primeira conclusão pode parecer óbvia, mas deve ser ressaltada: a necessidade de construção de escolas primárias nas áreas atualmente desprovidas delas. Por um lado, não podemos coordenar recursos, se não forem organizados na mesma área o programa formal e o não formal. Por outro, não haverá esperança de deter o crescimento do índice de analfabetos, a não ser que, desde o início, se concentrem os esforços na inclusão e retenção das crianças na educação primária. Assim, a prioridade deve estar na construção de escolas, sempre que o volume populacional da área permita a criação de pelo menos uma classe (o mapeamento escolar e as técnicas de microplanejamento podem ser de grande ajuda no caso). As próprias normas usualmente aplicadas pelo Ministério da Educação para a abertura de escolas poderiam ser alteradas para ampliação do papel e da missão de citadas escolas, que seriam legítimos centros educativos, onde não apenas seriam trabalhadas crianças em idade escolar, mas também os adultos poderiam participar dos diversos programas de alfabetização, pós-alfabetização e outros orientados para o desenvolvimento. Neste centro, o professor convencional trabalharia em coordenação com outros agentes de alfabetização e desenvolvimento.

A segunda conclusão, correlata à primeira, vincula-se ao planejamento de instalações, concebidas para permitir o uso da sala de aula para as várias atividades escolares e extra-escolares. A terceira conclusão refere-se ao treinamento de treinadores. Os professores deveriam receber uma preparação especial para trabalhar classes de alfabetização. Os outros membros da comunidade, agentes de alfabetização e voluntários

rios, deveriam se associar com alguma parte do ensino na educação primária, particularmente nos graus iniciais. Essas medidas facilitariam uma interação e o intercâmbio de métodos e experiências entre os professores do sistema formal e do não formal.

Finalmente, o fundo de recursos pede uma organização flexível do sistema escolar: possibilidades do uso de escolas e professores à noite, durante as férias, modificando o calendário do ano escolar ou facilitando o uso de agentes de alfabetização e trabalhadores da comunidade no próprio sistema escolar formal. Deverão ter em mente que tudo isto pode requerer mudanças importantes das regulamentações administrativas e é comum que apenas possa ser realizado pela descentralização da administração educacional.

2. INTERFOMENTO DOS MÉTODOS E CONTEÚDOS

Um dos objetivos da vinculação entre os sistemas formal e não formal de educação é propiciar uma interação fertilizante de conteúdos e métodos de ensino.

O exame dessa questão tem frequentemente tomado como ponto de partida uma espécie de desapontamento quanto à incapacidade de inovação do sistema escolar; apesar de muitas vezes abrigarem reformas altamente ambiciosas, as escolas têm, na maioria das vezes, que se ajustar às necessidades específicas das regiões rurais e das áreas urbanas marginais. Alimentou-se a secreta esperança de que, pelo seu contato com programas não formais — mais inovadores e próximos das necessidades e da experiência comunitárias — a escola receberia a influência benéfica desses programas, que nela induziriam genuínas modificações.

Voltando ao campo mais específico da alfabetização, as principais inovações aproveitáveis pela escola operam em vários níveis diferentes. Primeiramente, há uma filosofia genérica a conformar conteúdos programáticos. Desde a Conferência Mundial de Educadores sobre a Erradicação do Analfabetismo, realizada em Teerã, em 1965, os programas de alfabetização tornaram-se na maioria dos países, predominantemente funcionais em sua ênfase, isto é, foram explicitamente formulados num contexto desenvolvimentista. Diferentemente do que em geral ocorre nas escolas primárias, o propósito desses programas não é mais simplesmente o de ensinar pessoas a ler, escrever e contar, mas o de ajudá-las a assumir a responsabilidade pelos seus próprios destinos. Em outras palavras, tais programas têm tentado alterar radicalmente as relações entre

educação e desenvolvimento. Esta mudança de perspectiva refletiu-se numa série de inovações práticas, tais como:

- a introdução de novos assuntos práticos que visavam a mudança objetiva nas condições de vida dos envolvidos (higiene e saúde, planejamento familiar, organização comunitária, etc.)
- o desenvolvimento de esquemas de produção como parte íntegra dos programas de alfabetização e pós-alfabetização;
- o uso de formas locais de expressão cultural (canções, danças, histórias, etc) como meio de estimular um desenvolvimento endógeno.

Do ponto de vista dos métodos há também uma rica profusão de novas abordagens que variam grandemente de país a país. Quase todos, contudo, podem ser considerados em oposição ao processo educativo formal, que geralmente tem a forma de uma transferência unilateral de conhecimentos, do professor que sabe ao aluno que aprende. As diferenças nas situações individuais dos alunos pouco importam nesse processo.

A maioria dos programas de alfabetização defende, ao contrário, um trabalho educativo que tenha como ponto de partida as condições sócio-culturais e econômicas específicas vividas pelas diferentes comunidades; requerem que aqueles que nele tomam parte tornem-se direta e ativamente envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem educativa tem facilitado a criação de toda uma série de inovações que ressaltam o caráter específico dos programas de alfabetização. Merecem particular menção as seguintes:

- uso da língua local⁽¹⁾. A língua é tanto um meio de comunicação quanto um veículo para a expressão de valores culturais específicos. Por essas razões, uma educação legitimamente arraigada na experiência diária dos interessados e concebida para provocar um fomento interno implica no uso de linguagens locais. Tem-se que admitir: os programas de alfabetização mostraram-se quanto a isso bem mais inovadores que o sistema escolar.

- o uso de meios de comunicação de massa⁽²⁾. Especialistas em educação não formal apreenderam de imediato o vasto potencial dos meios de comunicação de massa (especialmente o rádio) como meios de estimular a conscientização de problemas e como instrumentos de treinamento, tendo feito uso criativo deles em programas de alfabetização, entre outros. De fato, a maioria dos experimentos que suplementam ou mesmo substituem a comunicação interpessoal pelo rádio e pela televisão foram provavelmente feitos, no processo de treinamento, pela educação não formal.

- o uso de instrutores voluntários. O uso de diferentes tipos de voluntários (inclusive estudantes e recém alfabetizados) como instrutores e, sem dúvida, a inovação mais revolucionária atribuível aos programas de alfabetização. A necessidade foi o principal fator determinante do uso de leigos como professores, embora se justifique também, pelos métodos de trabalho usados, em que o instrutor não mais é considerado o elemento dominante no processo de aprendizado.

Isto posto, seria errôneo afirmar que toda inovação em conteúdo e método foi comprovadamente satisfatória. Frequentemente sua implementação e, sobretudo, sua generalização, esbarrou com obstáculos muito sérios. Em vários países, por exemplo, atividades produtivas existem apenas no papel, ou quando existem, estão parcamente integradas às atividades de alfabetização. Algures, a introdução de novos assuntos resumiu-se à mera leitura de alguns trechos sobre higiene ou planejamento familiar. Similarmente, o uso extensivo dos meios de comunicação de massa foi prejudicado por dificuldades financeiras e logísticas, enquanto que em mais de um país o uso de voluntários resultou apenas na constituição de um grande e instável corpo de instrutores que obteve poucos resultados de aprendizagem entre os participantes. Além disso, até agora tem sido o sistema escolar que influenciou os programas de alfabetização e pós-alfabetização e não o oposto. Como demonstra claramente um estudo feito em Moçambique, instrutores voluntários mobilizados durante a campanha de alfabetização, fossem estudantes, trabalhadores ou professores primários, tendiam sempre a aferrar-se aos métodos que dominavam, principalmente aqueles da escola primária, apesar dos novos métodos a eles demonstrados. (1).

-
- (1) Para complementação do assunto, ver J. Ryan, Language Policies for national literacy programmes, (Diretrizes linguísticas para os programas nacionais de alfabetização), (IIEP/S72/16), Paris, 1982.
 - (2) para complementação do assunto, ver Rafe-uz-Zaman, Innovative methods for the use of mass media, (Métodos inovadores para o uso de meios de comunicação de massa), (IIEP/S72/4), 1982

A questão é: como reverter tal tendência?

Os promotores da educação não formal comumente inclinaram-se a pensar que a única forma de criar abordagens alternativas é ignorar por completo o sistema escolar existente. Mas é claro que isso é utópico, a té porque o velho sistema está presente e continuará influenciando o novo, visto que direta ou indiretamente formou as mentalidades de instrutores e participantes. Certamente também, essa atitude ignora o fato de que o sistema escolar mudou em alguns aspectos, podendo por isso ter contribuições positivas a fazer.

Se realmente estamos interessados em ver os aspectos inovadores dos programas de alfabetização desenvolverem-se completamente e mesmo inspirarem o sistema escolar, porque não, ao contrário, encorajar ao máximo as relações entre esses setores? Uma interação dessa ordem implicaria em contatos regulares em vários níveis, particularmente entre as unidades responsáveis pela criação de programas e métodos e aquelas encarregadas de treinamento de pessoal. Mas um verdadeiro interrelacionamento implica necessariamente em um intercâmbio mais intenso entre os próprios educadores. Até agora agentes de alfabetização estiveram muito pouco envolvidos na educação formal, enquanto que em muitos países os professores de primeiro grau mantiveram-se alheios ou foram mantidos fora das classes de alfabetização. Certos países, todavia, começaram a treinar professores para os dois tipos de educação, acrescentando ao seu treinamento inicial um componente específico sobre educação de adultos.

Esta estratégia, cuja meta é produzir educadores no sentido mais amplo da palavra, é inquestionavelmente excelente, mas provavelmente falhará em obter a mistura ideal, salvo se acompanhada de outras medidas relativas a outras organizações e aos termos de contratação dos professores, bem como destinadas a encorajar transferências de um tipo de educação para outro, em qualquer direção. A questão é, então, como planejar melhor estas medidas à luz das metas estabelecidas e das condições específicas de cada país.

(1) Agneta Lind, Literacy campaigns and nation-building in Mozambique, ("Campanhas de alfabetização e construção nacional em Moçambique"), Stockholm University, Instituto of International Education, 1981

3. POSSIBILITANDO O FLUXO DE PARTICIPANTES

Uma das maneiras de assegurar iguais oportunidades educacionais, é organizar um sistema de educação permanente, em que os egressos de um programa possam usar outro programa para continuar sua educação. Causa espécie o fato de que, em muitos casos, o fluxo de alunos-participantes orienta-se da escola para as atividades extra-escolares: ex-alunos de primário podem ingressar em muitos cursos não formais, inclusive de alfabetização e pós-alfabetização. O oposto é muito mais difícil e infrequente.

Certos países já planejaram cursos de alfabetização como parte de uma política mais ampla de universalização da educação de base. Deixaram assim em aberto para os recém alfabetizados a possibilidade de ingressar no ensino primário, dando-lhes uma equivalência para certas séries.

Na Etiópia, por exemplo, os recém alfabetizados podem entrar para a segunda série da educação primária(1). No Brasil, os que concluíram cursos de alfabetização podem participar de programas intensivos de educação primária que lhes possibilite a entrada para a quinta série da educação básica(2), etc.

Não é fácil obter-se dados estatísticos sobre a porcentagem desses alfabetizados que ingressam no sistema de ensino formal. Parece haver, contudo, um (vom) número de dificuldades. Um obstáculo parece ser o nível atingido pelos alfabetizados: muitos deles, dada a reduzida duração dos cursos de alfabetização, não conseguem obter proficiência suficiente em leitura e escrita de modo a acompanhar os programas do ensino primário formal. Outro problema é a idade: os alfabetizados estão normalmente acima da idade escolar e, na prática, nem sempre lhes é permitido o ingresso no ensino primário. E quando isto é conseguido, a diferença de idade entre eles e os outros alunos leva-os depressa a abandonar o curso. De igual importância é a própria organização do sistema formal: se a criança não entrou para o primário no momento certo (presupondo-se que tenha tido a oportunidade), não há razão para crer que o

(1) Gudeta Mammo, Structures and linkages for involvement of political leadership in a mass literacy campaign ("Estruras e vinculos para o envolvimento das lideranças políticas em campanhas de alfabetização de massa") (IIEP/S72/7), 1982

(2) C. Moreira, Planning literacy for the implementation of basic Education ("Planejamento da alfabetização e da pos-alfabetização para a implantação da educação básica"), (IIEP/S72/10), 1982.

faça depois de ter frequentado cursos de alfabetização. Similarmente, se abandonou o primário, não podemos esperar que as mesmas razões que a impediam de ir à escola (i.e. a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, impossibilidade de ir no período diurno ou mesmo falta de motivação) tenham mudado. Se acrescentarmos a isto o fato de que tenham mudado. Se acrescentarmos a isto o fato de que na escola primária os métodos (e conteúdos) de ensino estão mais adaptados a crianças que a adolescentes-adultos, que já trabalham e representam um papel social, entenderemos melhor as dificuldades do recém-alfabetizado quando a ele é oferecida a oportunidade de frequentar cursos formais.

Uma possibilidade de atrair de fato recém-alfabetizados aos programas formais parece ser justamente a de torná-los menos formais ou, no mínimo, melhor adaptados às características e requisitos específicos da clientela visada: operar à noite, apenas durante certas estações, em bases intensivas, etc. Com este objetivo em mente, muitos países organizaram toda uma estrutura noturna de cursos paralelos à escola diurna formal, o que permite ao adolescente-adulto prosseguir seus estudos a partir do curso primário e acabá-lo, se desejar, na universidade. Esta é, por exemplo, a solução adotada em vários países latino-americanos (escola noturna ou ensino supletivo) e mesmo em muitos países socialistas. Tais cursos podem ter a mesma duração das escolas diurnas ou operar em base intensiva (ano e meio em vez de três anos). Podem ter o mesmo currículo ou um simplificado. Na China, por exemplo, em classes de ensino especial, "há menos disciplinas exigidas e apenas o chinês e a aritmética são obrigatórios. As crianças devem preencher os requisitos exigidos de alunos que concluíram o curso primário em tempo integral, apenas no referente a essas disciplinas"(1). Em alguns países, tais cursos são ministrados através de veículos de comunicação de massa (rádio, televisão) e/ou por correspondência.

A maior vantagem dessas fórmulas parece ser que, enquanto adaptadas às dificuldades específicas dos adultos, evitam o risco de se estabelecer um sistema educacional dubio e, mais especificamente um padrão de educação inferior para adultos. As classes de ensino especial preparam-se para os mesmos exames que as normais e, em princípio, oferecem ao adulto a possibilidade de galgar um alto nível educacional. A desvantagem parece ser que, como essas classes são moldadas com base no ensino formal, possuem também algumas de suas falhas: elas apenas atendem a um número limitado de adultos. O ensino ali ministrado não se relacio-

(1) Wang Yanwei, op. cit.

na diretamente à experiência de vida e de trabalho dos participantes, a lêm do que costuma interessar mais a moradores de centros urbanos do que aos de áreas rurais; isto é, aqueles que necessitam de certificados para obter acesso a certas funções ou simplesmente aqueles com mais oportunidade de prosseguir sua educação.

Assim sendo, uma estratégia complementar seria estabelecer programas especiais de pós-alfabetização que não sejam calcados nos do sistema formal mas que se relacionem diretamente com as necessidades sócio econômicas e culturais dos participantes. Como explica A. Bordia (2), tais programas deveriam ser abertos tanto a adultos que participaram de cursos de alfabetização, quanto a crianças que completaram a educação primária. Eles deveriam ter como objetivos:

- (i) remediar algumas deficiências dos programas de alfabetização e da educação primária;
- (ii) reforçar e consolidar aptidões funcionais e de alfabetização;
- (iii) aprimorar e aplicar técnicas e conhecimentos no campo da agricultura, da saúde, planejamento familiar, etc., para facilitar a transferência de alguma tecnologia básica para aquelas áreas e pessoas que permaneceram excluídas dos seus benefícios;
- (iv) reforçar o processo de socialização positiva e o uso de técnicas de comunicação para afirmação individual e grupal.

No geral, esses cursos deveriam, de maneira participatória, ajudar os participantes a analisar e encontrar soluções para alguns dos seus próprios problemas de desenvolvimento.

Os programas cujo conteúdo pode ser definido numa base participativa pelos seus integrantes, usando quaisquer recursos disponíveis a nível local, deveriam estar aptos a atrair e motivar a grande maioria de aprendizes habitantes de áreas rurais e de áreas urbanas carentes.

Enquanto o primeiro tipo de programa torna prioritária a possibilidade de mobilidade educacional ascendente, esta não é a maior preocupação destes últimos (ainda que não inteiramente excluída). O objetivo dos programas de pós-alfabetização é muito mais o de atender à maioria de alunos-adultos que não prosseguirão na sua educação, e "fazer parte e ser parcela de uma estratégia geral de desenvolvimento que enfatize as vinculações com outros serviços básicos"(1). Os dois sistemas de educação continuada não deveriam ser mutuamente excludentes e sim complementares.

(2) A. Bordia, Planning and management of post-literacy programmes (Planejamento e gerencia de programas de pos-alfabetização) IIPE/S72/15), 1982.

4. COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVA

No vasto campo da educação não formal, os programas de alfabetização têm características próprias. Diferentemente de outros tipos de educação não formal frequentemente limitados em âmbito, com pequena vinculação entre si e dependentes de uma profusão de organizações privadas, semi-privadas ou públicas, o trabalho de alfabetização cobre geralmente o país inteiro, é quase sempre bem estruturado e comumente depende sobretudo da iniciativa pública. Em certo sentido, o modo como este setor não formal está organizado apresenta algumas analogias para com o sistema convencional.

A situação, na prática, pode variar consideravelmente. Em países, o setor de alfabetização é dirigido por uma administração auto-suficiente com representação em todos os níveis do governo. Em outros países, é dirigida por um departamento do Ministério da Educação, enquanto que ainda em outros pode ser controlado por um ministério diferente (o Ministério da Cultura ou o do Desenvolvimento Comunitário, por exemplo) ou, ainda, por um setor independente ou semi-dependente, mas especial, comumente vinculado ao Ministério da Educação. Em certos países haverá um único departamento servindo aos dois tipos de educação ou um departamento de alfabetização no âmbito do Ministério da Educação, onde autoridades educacionais unificadas dirigem a educação formal e a não formal a níveis regional e local.

Claro que os termos em que estão colocados os problemas de coordenação educacional variam de situação para situação. Pode ocorrer, assim, que a fórmula ideal seja a de uma única autoridade a dirigir a um tempo os dois sistemas.

Isso possivelmente facilitaria a arregimentação de recursos, embora sérias dificuldades pudessem ainda surgir na interação e coordenação de instituições locais, pelo menos se os dois sistemas empregassem "staffs" docentes diversos. Alguém poderia argumentar, além disso, de que esta abordagem implica no sério risco da educação não formal ser tratada como o "primo pobre", que, na prática, acabaria dominada pelas regras do sistema formal. Adjunta-se que é plausível pensar na maior simplicidade de coordenação de departamentos paralelos pertencentes ao mesmo Ministério, do que na de dois departamentos situados em Ministérios diferentes. Mas seria errôneo subestimar obstáculos e bloqueios que podem ocorrer — até mesmo num único órgão administrativo, ou, pelo contrário, as possibili-

(1) Manzoor Ahmed, Integrating literacy and post-literacy activities with basic services (Integrar atividades de alfabetização e pós-alfabetização com serviços básicos) (IIPE/S72/13), 1982.

dades de cóoeração emergentes entre dois setores governamentais distintos, também capazes de dialogar sem o empecilho das disputas administrativas diárias.

Em todo caso, é inútil tentar poderar todos os prós e contras de cada abordagem. Na vida real, as estruturas administrativas existentes são um fato, e a pessoa que tentar articular os dois tipos de educação em pauta não tem alternativa senão a de tentar otimizar o existente conforme ele se ofereça — ainda que procurando cingí-lo às suas preferências pessoais.

Não há dúvida que, abstraída a situação existente, nenhuma tentativa de articulação da educação formal com as atividades de alfabetização poderá dispensar o apoio dos centros locais de decisão, principalmente no que se refere à utilização de recursos. Pois, enquanto o sistema de ensino formal é frequentemente organizado em bases rígidas e uniformes (horários padronizados, currículos, corpo docente, etc.), a própria essência do processo de alfabetização requer flexibilidade estrutural em alto grau. Em outras palavras, administradores locais só podem atender apropriadamente às necessidades contrárias, se o sistema lhes reservar suficiente autonomia para a criação e o estabelecimento de serviços que eles julguem cabíveis. Isso significa, também, que os laços com o sistema escolar pressupõem a mesma liberdade de manobras para os administradores dos dois sistemas. A razão para isto é que se cada simples proposta de coordenação envolvendo a mobilização de qualquer tipo de recurso (sobretudo as que impliquem em mudanças nos métodos do sistema escolar) necessitar de aprovação central para ser iniciada, corre-se o sério risco de que os funcionários locais logo se sintam desprestigiados e evitem novas iniciativas.

Há outras razões para que a articulação dos dois sistemas pressuponha alguma descentralização do processo decisório. Uma delas é que os métodos de ensino empregados nos programas de alfabetização baseiam-se na mobilização e participação das pessoas envolvidas. Neste caso também só será possível mobilizar pessoal e obter seu envolvimento se o método de gerenciamento deixar aos funcionários locais (inclusive aqueles do sistema escolar) a responsabilidade de resposta própria às necessidades.

Finalmente, a articulação daqueles sistemas precisa ser colocada no contexto mais amplo de coordenação com outros departamentos de desenvolvimento. Como ressaltamos de princípio, existe agora o consenso geral de que o processo de alfabetização só pode ser eficiente se for funcio-

nal, ou seja, de contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas visadas. Entretanto, como A. Manzoor claramente ressaltou, um programa de alfabetização só pode ser completamente funcional se for parte íntegra de um esforço bastante mais amplo de reorganização dos serviços básicos, com vistas a estimular "um processo de desenvolvimento que seja econômico e sócio-culturalmente auto-suficiente"(1). Mais uma vez, no entanto, esses serviços só podem ser eficientemente organizados a nível local, o que concomitantemente implica em um grau de autonomia suficiente para esse mesmo nível, e um amplo reexame das relações com as fontes de decisão centrais e regionais.

III. IMPLICAÇÕES REFERENTES AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Nas mentes de muitos teóricos, o planejamento educacional continua a ser basicamente o planejamento da educação formal. Isso não significa, todavia, que a educação não formal e, particularmente, os programas de alfabetização e pós-alfabetização, não estejam sendo planejados. Pelo contrário, muitas campanhas nacionais foram lançadas após detida análise das necessidades educativas e de uma detalhada programação de atividades. Na maioria dos casos, porém, o planejamento da educação formal e dos programas de alfabetização têm sido bastante diferente, e o que é mais importante, realizados quase sempre isolados um do outro.

Esta falta de coordenação no estágio de planejamento pode ser explicada por várias razões. A primeira é uma certa desconfiança entre os planejadores dos dois sistemas. Administradores da educação formal tendem a considerar a organização de programas de alfabetização, bem como de todas as espécies de programas educacionais não formais, mais como uma mistura de mobilização política, medidas ad hoc e improvisações locais — do que como um "verdadeiro planejamento".

Os administradores de campanhas de alfabetização, por seu turno, tentam manter-se à parte do planejamento formal da educação praticado em muitos países: notadamente dos exercícios quantitativos, bastante rígidos, centralizados, baseados num modelo uniforme de treinamento e com pouca participação das pessoas e grupos indicados.

A segunda razão para esta falta de coordenação é mais técnica e tem a ver exatamente com o fato de que não é possível planejar campanhas de alfabetização da mesma forma que planejaríamos a expansão da educação

(1) A. Manzoor, op. cit.

primária ou secundária. Para princípio de conversa, na maioria dos casos, dados estatísticos quanto à alfabetização e ao analfabetismo são escassos. A menos que um recenseamento tenha sido há pouco realizado, é difícil saber-se o exato número dos iletrados, quem são quanto a idade e sexo, onde estão e se já frequentaram, ou não, alguns anos de primário. Antes de lançar campanhas, alguns países pesquisaram junto a autoridades locais estimativas sobre o número de analfabetos em cada vilarejo. Esta é uma enorme tarefa, mas comumente as estimativas permanecem imprecisas. Dados sobre matrículas, frequência, abandono e, acima de tudo, sobre produtividade, nem sempre são confiáveis: o mesmo adulto pode matricular-se repetidamente por vários anos e ser considerado uma outra pessoa, ainda que tenha abandonado o curso logo ou comparecido a pouquíssimas aulas. Assim, é muito difícil saber quantas pessoas passaram pelos cursos de alfabetização. A mensuração dos que atingiram a alfabetização é ainda mais complexa. Alguns países empregaram testes de alfabetização cuidadosamente elaborados e apenas os que passam nesses testes são considerados alfabetizados; mas em muitos países é suficiente ter participado durante certo tempo de um programa de alfabetização para ser considerado alfabetizado.

Diferentemente do que é observado na educação formal, os programas, conteúdos, cartilhas, datas de início, o número e a extensão das sessões semanais, na alfabetização, não podem ser idênticos por todo o país. Estão obrigados a certas alterações de região para região ou até de uma área a outra, num mesmo local, na dependência de condições específicas.

Além disso, administradores da alfabetização não podem contar com um corpo docente fixo. Muitos programas apoiam-se no uso maciço de voluntários: alunos e desistentes de cursos primários, professores de escolas formais e representantes de várias comunidades locais ou organizações governamentais. Consequentemente, prever o número de voluntários e saber quem serão pose ser feito apenas tentativamente; ao mesmo tempo, monitorar todo o sistema tornar-se também uma tarefa difícil.

Finalmente, o sucesso de uma campanha depende da mobilização e conscientização das massas. A qualidade e a intensidade dessa mobilização deverão determinar a motivação de analfabetos e de voluntários que participam da campanha.

São todos esses fatores incertos, combinados à necessidade de deixar boa margem de flexibilidade aos administradores a nível e de campo,

para que se possam ajustar às condições específicas de sua área de trabalho, que determina a especificidade da educação não formal. Consequentemente, a distribuição de tarefas a ser realizada no planejamento, programação e implementação das atividades de alfabetização, é bastante diversa da observada na maioria dos sistemas educacionais convencionais(1). Ao nível central, as atividades de planejamento enfocam principalmente:

- (i) fixar a política geral dos programas de alfabetização e pós-alfabetização, elaborando a estratégia a ser aplicada para atingir os objetivos visados;
- (ii) definir critérios de apropriação de recursos entre diferentes regiões e áreas;
- (iii) organizar o treinamento do pessoal regional;
- (iv) criar a estratégia e a metodologia para a monitoria e a avaliação da implementação do programa. Muitas atividades do planejamento e programação foram descentralizadas, estando a nível regional ou local: isto inclui, em muitas instâncias, o desenvolvimento ou a adaptação local do currículo e a distribuição e até produção dos materiais de ensino, a mobilização de recursos e a articulação com outros programas de âmbito local, inclusive a educação formal, seleção e treinamento da equipe (supervisores e voluntários), e, como fator de igual importância a mobilização de alunos e dos contribuintes. A nível de campo, onde a atividade realmente acontece, agentes de alfabetização são responsáveis pela organização das tarefas, fazendo uso de todos os recursos disponíveis e estimulando a motivação dos alunos e o desenvolvimento da comunidade.

Nesta distribuição de atividades entre diferentes níveis, há bastante espaço para reflexão da parte do planejador da educação formal, e provavelmente muitas lições podem ser tiradas da experiência do planejamento não formal, particularmente quando se observa que, a despeito das várias declarações oficiais em favor da descentralização, os sistemas formais prosseguem extremamente centralizados.

Mais especificamente, que sugestões poderiam ser dadas no sentido de aprimorar a coordenação das atividades de planejamento nos sistemas formal e não formal. Provavelmente uma das primeiras sugestões seria de que os planejadores dos dois sistemas, formal (educação primária) e não

(1) Evans, D. The Planning of Non-Formal Education, ("O Planejamento da Educação Não Formal"), Paris, Unesco, IIPE.

2. nível descentral

formal (alfabetização e pós-alfabetização), trabalhem conjuntamente no preparo de um diagnóstico geral do sistema educacional, fixando objetivos complementares e coordenando estratégias de ação. Em muitos aspectos os programas de alfabetização tentam corrigir defeitos e falhas do sistema de ensino formal. Uma análise simples de porquê falhou o sistema formal — por vezes de maneira muito dramática em certas regiões — poderá levar a um melhor entendimento do tipo de medidas que devem ser tomadas, nos casos da educação formal e da não formal, de modo a transformar a presente situação. Como segunda sugestão, já mencionamos a necessidade de descentralizar a estrutura administrativa e de outorgar mais autonomia aos administradores locais. Cabe a estes assumir:

- i) a coordenação e o estímulo à arregimentação dos recursos e à participação nos mesmos;
- ii) a viabilização de contatos entre professores e agentes dos dois sistemas;
- iii) a motivação de alunos e o estímulo para que continuem a sua educação;
- iv) a cooperação com representantes de outros ministérios ou organizações locais não governamentais, no planejamento e condução das atividades.

Conclusão

É a realização de todas essas tarefas que tornará efetiva a articulação entre os dois sistemas. Não se pode esperar, todavia, que administradores locais possam fazê-lo sem apoio eficiente a nível federal. Muitas iniciativas podem ser, se ainda não o foram, desestimuladas por falta de compreensão e pelos obstáculos criados pela estrutura administrativa.

Além disso, uma terceira sugestão poderia ser a de que o nível federal tomasse a iniciativa de:

- i) realizar os contatos necessários com outros ministérios e organizações, para facilitar a cooperação a nível local;
- ii) alterar qualquer regulamento existente ou exarar novos regulamentos para tornar possível o fluxo de participantes e alunos de um programa para outro, de uma forma de educação a outra;
- iii) reformular os programas de treinamento de professores (seu conteúdo poderia dar mais espaço às estratégias de ensino, aprendizado de adultos) para modificar normas de admissão de modo a fa-

Participação. Planejamento. Fomento e fidei

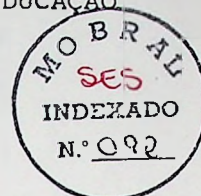
cilitar a admissão e o treinamento dos agentes de alfabetização e de educação não formal;

- iv) finalmente, outorgar mais flexibilidade à administração local, com vistas à organização educacional a nível local: horários, ano escolar, etc.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

(instituído pela UNESCO)

7-9, rue Eugène-Delacroix, 75016 Paris



ELABORAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORIA DE
PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO

por

Ravindra H. Dave

(Instituto da UNESCO para a Educação, Hamburgo)

Este documento foi elaborado para o Seminário Internacional de Alfabetização IIPE/UNESCO sobre o Planejamento e a Implementação de Estratégias de Alfabetização e Pós-alfabetização.
(Madras, Índia, 14-21 de dezembro de 1982)

ELABORAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORIA DE PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO

1. Introdução

Uma das tarefas com que se deparam os planejadores e profissionais envolvidos em programas de alfabetização e de pós-alfabetização é a de elaborar e implementar um sistema de avaliação que seja parte integrante do programa como um todo. A necessidade e a importância da avaliação como um sistema inserido em programas ou campanhas de alfabetização é hoje, sem dúvida, um fato universalmente reconhecido por todos os envolvidos, em qualquer nível, com trabalhos de alfabetização. No entanto, já foi constatado que, na prática, ao tentar elaborar um plano de avaliação mais amplo e introduzir a avaliação de maneira mais eficaz e sistemática nos diferentes estágios e níveis dos programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada, muitos planejadores e profissionais esbarram em dificuldades. Além disso, os dirigentes e as comissões nacionais de planejamento passaram recentemente a sustentar a necessidade de se inserir nos programas um sistema de monitoria para acompanhar a evolução dos projetos de alfabetização em grande escala ou qualquer outro tipo de projeto de desenvolvimento educacional como da universalização da educação primária, por exemplo. Uma análise rápida desta situação em diferentes partes do mundo mostra que, enquanto alguns países já tentaram introduzir um sistema de monitoria em seus projetos e programas, na maioria dos outros ainda há muito para ser feito nesse sentido.

Diante desta situação, torna-se necessário considerar uma questão básica: Como elaborar um sistema eficaz de avaliação e monitoria para programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada, e de que maneira operá-lo com sucesso nos diferentes

obrigado

níveis e estágios do programa como um todo. O objetivo deste documento é oferecer algumas sugestões de uma forma sintética, tendo em vista o contexto em que se enquadra esta questão.

2. Funções Múltiplas

Um sistema eficaz de avaliação e monitoria em programas de alfabetização e pós-alfabetização deve desempenhar diversas funções. Em primeiro lugar, a de auxiliar a manutenção da qualidade e eficiência de todo o programa. Ele deve fornecer dados e propiciar uma visão global que permita otimizar os resultados da aprendizagem e o maior impacto causado por estes programas tão buscados por países em desenvolvimento, sob grandes dificuldades financeiras e de poucos recursos humanos, na esperança de atingir um estágio melhor de desenvolvimento no que se refere aos aspectos pessoais, sociais e profissionais da vida dos mais pobres e, por extensão, das camadas alfabetizadas e semi-alfabetizadas da sociedade. Para líderes políticos, outros dirigentes e planejadores, o sistema de monitoria e avaliação deve fornecer suficientes provas e dados para a tomada de decisões que levem à consolidação e à moderação dos programas de alfabetização, atividades de acompanhamento e outros estudos mais avançados, próprios para adultos e crianças que estão fora da escola, em consonância com o sistema formal complementar de educação primária e de outros níveis.

Da mesma forma, os métodos de avaliação devem auxiliar alunos, animadores e demais envolvidos a nível de base a medir, formal e informalmente, os resultados da aprendizagem, diagnosticar dificuldades e melhorar os resultados mediante o fornecimento da ajuda necessária. Particularmente para os alunos adultos, um programa deste gênero deveria, em tese, culminar num processo de auto-avaliação e continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento

ao longo da vida. O sistema de avaliação deveria servir, igualmente, como apoio àqueles envolvidos na elaboração de livros de textos de alfabetização, livros de leitura de pós-alfabetização, jornais e murais para neo-alfabetizados, cursos por correspondência para estudos em níveis mais avançados, programas de televisão e outros componentes curriculares congêneres, a fim de controlar a qualidade de seus materiais e técnicas de forma a garantir uma qualidade apropriada, tanto ao ensino orientado quanto à auto-aprendizagem.

Portanto, um sistema de avaliação e monitoria bem elaborado não deve ser voltado exclusivamente para a mensuração mas para o aperfeiçoamento também. Ele deve desempenhar múltiplas funções de maneira a atender, quando da tomada de decisões, às necessidades dos alunos, animadores e trabalhadores da comunidade, responsáveis pela elaboração de currículos, administradores, planejadores e dirigentes. Por estas razões, um sistema eficaz de avaliação deve ser:

- i) amplo e multi-dimensionado;
- ii) um sistema integrado ao processo e estreitamente ligado aos processos de estabelecimento de diretrizes, planejamento e implementação; e
- iii) voltado para o desenvolvimento, fornecendo informações e esclarecimentos a todos os envolvidos, com a finalidade de melhorar diferentes aspectos do programa como um todo, para alcançar melhores resultados, em vez de funcionar como um obstáculo ou ameaça, ou como um instrumento não personalizado de classificação de pessoas como aprovadas ou reprovadas.

De maneira a se elaborar um sistema de avaliação tão amplo, integrado e voltado para o desenvolvimento é necessário considerar,

entre outros, os dois seguintes elementos importantes:

- a) alguns aspectos básicos e conceituais que dizem respeito a métodos de avaliação e monitoria; e
- b) diversos aspectos operacionais para a estruturação do sistema em termos concretos.

Estes pontos são abordados de forma sucinta nas seções seguintes.

3. Alguns Aspectos Básicos

Dentre as tantas coisas que o planejador da avaliação deve considerar ao chegar a um marco conceitual, descrevemos a seguir quatro aspectos principais:

- 3.1 Clarificação do campo de avaliação;
- 3.2 Definição e abrangência da avaliação;
- 3.3 Definição e abrangência da monitoria; e
- 3.4 Esquema abrangente para o planejamento da avaliação e da monitoria.

3.1 O campo de avaliação

A amplitude da alfabetização varia de país para país. É evidente que todos incluem a aquisição de aptidões básicas de ler, escrever e contar, mas alguns países reforçam bastante o aspecto da funcionalidade e até incluem programas de pós-alfabetização na alfabetização. Uma situação contrastante a esta ocorre nos países que concentram a sua atenção no ler, escrever e contar, sem negligenciar inteiramente a funcionalidade, mas reduzindo a duração do período inicial da alfabetização e desenvolvendo em seguida programas multi-dimensionados de acompanhamento e de educação mais avançada. Já outros países, particularmente os africanos de língua francesa, dão ênfase especial ao aumento da

participação e à integração da alfabetização a projetos específicos de desenvolvimento. Cada país deve, portanto, definir claramente a amplitude do seu programa de alfabetização e formular objetivos específicos e resultados esperados de maneira a facilitar o processo de avaliação.

Da mesma forma, a amplitude e os objetivos da pós-alfabetização e da educação continuada de adultos neo-leitores, como também dos programas dirigidos a crianças que estão fora da escola, devem ser clarificados⁽¹⁾. Os programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada devem ser vistos como um processo contínuo dentro de um quadro mais amplo de educação permanente. Eles devem estar perfeitamente integrados à realidade do dia-a-dia para o enriquecimento mútuo tanto da aprendizagem quanto da própria vida.

Já é comprovada a regressão ao analfabetismo de um grande percentual de neo-leitores, tanto adultos quanto crianças que abandonaram a escola prematuramente, se para eles não forem desenvolvidos programas de pós-alfabetização adequados. Consequentemente, um dos principais objetivos do trabalho de pós-alfabetização é não somente o de manter as habilidades adquiridas na alfabetização como, também, o de torná-las permanentes. Por outro lado, já foi também comprovado que a aquisição de aptidões básicas de alfabetização constitui unicamente uma fase inicial da aprendizagem e não é em si suficiente para contribuir, de maneira adequada, para o atingimento de metas mais amplas em termos do desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo, de sua família e da comunidade. Faz-se, portanto, necessário continuar aprendendo mais e aplicar esses conhecimentos na luta contra os problemas tais como baixa produtividade, pobreza,

doença, exploração e isolamento, de maneira a atingir uma qualidade de vida melhor e um padrão mais elevado. Então, os principais objetivos da pós-alfabetização e da educação continuada podem ser assim sumariamente descritos: i) retenção e reforço de aptidões básicas da aprendizagem, ii) continuação da aprendizagem, e iii) aplicação e utilização da aprendizagem na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da sua coletividade.

Alguns países tais como o Brasil, Cuba, Indonésia, Mali, Nigéria, República Popular de China, Tanzânia, Tailândia, Venezuela e Vietnã já desenvolveram programas sistemáticos de pós-alfabetização e de educação continuada mediante a criação de uma variedade de oportunidades não-formais e informais de aprendizagem para grupos de idades diferentes, grupos de profissionais, outros grupos de interesses diversos e alunos individuais. Outros países estão em processo de desenvolver tais programas em massa. Um estudo realizado pelo Instituto da UNESCO para a Educação² sobre este assunto demonstrou que um número significativo de estratégias alternativas e complementares de aprendizagem ao nível da pós-alfabetização e educação continuada, como aquelas abaixo relacionadas, estão sendo postas em prática em diversos países:

1. Jornais, murais e revistas para neo-leitores
2. Textos elaborados para estudos de pós-alfabetização
3. Materiais de leitura complementares
4. Bibliotecas para neo-leitores
5. Literatura de extensão produzida por agências de desenvolvimento tais como o departamento de saúde, serviços de extensão agrícola etc.
6. Programas extra-escolares e que conferem prêmios, desenvolvidos paralelamente ao sistema escolar, bem como outros tipos de cursos não-formais de profissionalização e de caráter genérico
7. Programas ocasionais com base nas necessidades e interesses especiais

8. Cursos por correspondência
9. Grupos locais de estudo e ação
10. Rádio, Televisão, Filmes etc. (meios de comunicação modernos)
11. Meios de comunicação tradicionais e artesanais
12. Esportes, jogos, cultura desportiva

Com a finalidade de desenvolver um plano sistemático de avaliação, é importante que cada país identifique os objetivos gerais mais amplos dos programas de pós-alfabetização e de educação continuada, elabore estratégias adequadas à aprendizagem formal, não-formal e informal e especifique os resultados mais importantes da aprendizagem bem como os efeitos causados a longo-prazo por estes programas.

3.2 Definição e abrangência da avaliação

Tanto na literatura específica sobre educação como em qualquer outra, o termo "avaliação" é definido pelos especialistas de diversas maneiras. No nosso caso, definiremos a avaliação conforme explicitado a seguir, de maneira a utilizarmos a sua definição para elaborar e implementar um plano de avaliação concreto:

Avaliação é um processo de coleta de provas³ e de sua utilização para julgar² o grau de qualidade⁴ ou o valor da entidade sendo avaliada¹ para diversos tipos de tomada de decisões⁵.

Eis a seguir cinco aspectos básicos de particular significância para nós:

- (1) A entidade sendo avaliada
- (2) O processo de julgamento
- (3) Prova
- (4) Grau de qualidade ou valor
- (5) Tomada de decisão

- O primeiro elemento enfatiza a necessidade de se clarificar o quê avaliar. Quanto mais clara for a percepção e o conhecimento da entidade específica sendo avaliada, maiores serão as chances de se garantir a validade e confiabilidade da avaliação.
- O segundo elemento envolve um processo de julgamento. Isto é, de fato, o resultado da avaliação. Muitas vezes a avaliação não pode ser inteiramente válida, confiável e objetiva devido a certas limitações inerentes a ela. Portanto, o grau de qualidade determinado através deste tipo de processo de avaliação permanece como uma estimativa e, conseqüentemente, as decisões devem ser tomadas com a devida cautela. O esforço deverá, então, recair sobre a otimização da confiabilidade do julgamento mediante a adoção de técnicas de avaliação adequadas ou de suas combinações que deverão auxiliar na redução do 'erro' ao mínimo possível.
- O terceiro elemento se refere à coleta e utilização de provas através de dados relevantes e de outros tipos de informação, de maneira a se chegar a um julgamento seguro. Esta é a razão pela qual é necessário levar-se em consideração vários aspectos técnicos no processo global de avaliação, tais como a identificação das fontes de informação, adoção dos métodos de amostragem quando necessário, aplicação de diferentes técnicas (por exemplo, métodos orais e escritos, observações, entrevistas etc.) e instrumentais (por exemplo, testes, cadastros, roteiros de entrevistas) para a coleta de dados, métodos de análise de dados - tanto qualitativos como quantitativos, bem como interpretação de dados.
- O quarto elemento está estreitamente ligado à prova e à sua interpretação que deve levar a um resultado claro sobre o grau de qualidade ou do valor de uma entidade sendo avaliada.
- Finalmente, o resultado da avaliação deve ser utilizado nas

diversas formas de tomada de decisões, tais como o aperfeiçoamento do programa, revisão do livro de texto, aumento ou diminuição da duração total da aprendizagem da alfabetização, concessão de certificados, determinação de equivalência, introdução de novos cursos ou unidades de estudo etc.

Com a finalidade de garantir a confiabilidade das decisões, o processo de avaliação como um todo deve ser tão válido, confiável e objetivo quanto possível. Ao mesmo tempo deve se assegurar que o esquema de avaliação permaneça exequível, cuidando para que ele não fique muito caro ou consuma muito tempo, não se torne demasiadamente estatístico e sofisticado, mas que exista um bom equilíbrio entre os aspectos qualitativos e quantitativos, e que ele não se transforme num ritual e perca o seu espírito de agente de clarificação e aperfeiçoamento. Todos estes aspectos têm muitas implicações na elaboração de um sistema de avaliação bem equilibrado.

3.3 Definição e abrangência da monitoria

A prática de incorporar de forma planejada um sistema de monitoria ao campo da educação é, sem dúvida, de origem recente. A monitoria vem sendo realizada em medicina, grandes indústrias etc., já há algum tempo, como instrumento para manter e melhorar a eficácia e a eficiência de determinada operação. Enquanto a monitoria pode ser proveitosamente utilizada em qualquer atividade, ela assume especial significado em operações de grande escala e de duração limitada, em projetos de grande risco e investimento, e em atividades complexas que envolvem uma variedade de funções a serem desenvolvidas, tanto simultânea quanto sequencialmente, por um grande número de funcionários que devem trabalhar em diferentes níveis mas em perfeita harmonia para o atingimento de um mesmo

grupo de objetivos comuns.

Os programas e projetos de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada lançados por muitos países em grande escala estão, de fato, se identificando com características comuns tais como as descritas anteriormente. E esta é a razão que leva dirigentes, planejadores e demais profissionais envolvidos nos programas desses países a sentirem a necessidade de se introduzir um sistema de monitoria nesses programas, bem como em outros programas de educação semelhantes.

No nosso caso, trataremos a monitoria como um instrumento de manutenção e melhoria da eficácia e da eficiência da implementação de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada e a incluiremos no bojo de um amplo sistema integrado de avaliação voltado para o desenvolvimento. Neste contexto, a monitoria é assim definida:

Monitoria é um processo de observação periódica da evolução de um determinado projeto ou programa, visando a identificação das forças e das deficiências, quando houver, com a finalidade de tomar medidas corretivas em tempo hábil para a otimização da eficácia e da eficiência do programa ou projeto.

Um dos termos cruciais nesta definição é evolução. Quais são as determinantes da evolução na implementação de um programa educacional como o de alfabetização ou pós-alfabetização? Parece que a evolução na implementação de um programa depende de:

- Diversas variáveis críticas: variáveis de input e de processo e variáveis de resultados
- Estas variáveis geram uma variedade de funções que podem ser classificadas como a) Financeira, b) Administrativa e c) Acadêmicas.
- Estas funções devem operar de forma articulada e harmoniosa nos níveis nacional, sub-nacional e local.

Outros aspectos cruciais do ponto de vista operacional são:

- i) observação periódica do desempenho das variáveis cruciais selecionadas;
- ii) identificação de deficiências, obstáculos e estrangulamentos sempre que estes existirem; e
- iii) tomada de medidas corretivas oportunas.

Todos estes elementos têm várias implicações importantes no desenvolvimento de um sistema operacional de monitoria da evolução e poucos países, como a Índia por exemplo, elaboraram e implementaram este tipo de sistema. Estes elementos serão, portanto, abordados em maior profundidade na seção seguinte, dedicada aos aspectos operacionais da avaliação e monitoria.

3.4 Esquema abrangente para o planejamento da avaliação e da monitoria / e pós-alfab.

A eficácia e o sucesso de programas de alfabetização são, obviamente, temas que preocupam bastante os dirigentes, planejadores, administradores e demais profissionais envolvidos neste tipo de atividade. Um bom sistema de avaliação e monitoria pode ser extremamente útil enquanto instrumento para atingir um grau de sucesso desejado. Mas o que ocorre frequentemente é que a avaliação se dá somente ao final do período de implementação de um projeto ou programa e não ao longo dos diferentes estágios do processo. Ou, então, ela é confinada à aferição dos resultados da aprendizagem, ao final do curso, sem considerar os fatores ambientais sob os quais opera o programa e sem avaliar periodicamente os inputs e as variáveis do processo que, na realidade, servem de determinantes do tipo e qualidade dos resultados finais da aprendizagem.

Uma aplicação tão restritiva da avaliação não colabora para a mensuração adequada do sucesso dos programas de alfabetização e

de acompanhamento. O que se faz necessário é ampliar a abrangência do sistema de avaliação e torná-lo um sistema verdadeiramente amplo e inserido no próprio processo, se é que se pretende tirar todo o proveito do potencial da avaliação para otimizar o sucesso desses programas. Um sistema deste gênero deve incluir a apreciação dos fatores extra-educacionais pertinentes, como, também, das variáveis intra-educacionais relacionadas tanto com os resultados imediatos quanto com os efeitos a longo-prazo.

Portanto, um sistema de avaliação verdadeiramente amplo e inserido no processo deve ter uma abrangência maior e cobrir os seguintes pontos³:

1. Apreciação da Estrutura Ambiental

1.1 Diagnóstico da situação atual e histórica no que tange, entre outros, os aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais.

1.2 Levantamento de necessidades e prioridades

1.3 Apreciação de recursos e potencialidades

2. Avaliação de inputs

2.1 Inputs materiais

2.2 Inputs não-materiais

3. Avaliação de processos

3.1 Processos administrativos

3.2 Processos pedagógicos

4. Avaliação de resultados imediatos

4.1 Resultados intermediários

4.2 Resultados da aprendizagem

5. Apreciação de Efeitos a longo-prazo

5.1 No âmbito educacional

5.2 No âmbito sócio-econômico e de outros aspectos relativos ao desenvolvimento

Estes cinco pontos, incluindo a Estrutura Ambiental, Inputs, Processos, Resultados imediatos e efeitos a Longo-prazo (daqui por diante abreviado como AIPRL) devem se inter-relacionar com as fases principais (e as suas sub-fases) de um projeto ou programa, a saber:

1. Estabelecimento de Diretrizes ou Pré-planejamento
2. Planejamento
3. Implementação
4. Assimilação dos resultados positivos e reciclagem do programa

Quando as fases de um programa interagem com os cinco aspectos da avaliação, um esquema do tipo AIPRL é montado conforme mostra a Figura 1. Este esquema geral serve como guia para desenvolver um sistema integrado de avaliação e monitoria. Por exemplo, a apreciação de necessidades, prioridades e recursos pertencem ao item 1.1. Da mesma forma, os itens 3.2, 3.3 e 3.4 dizem respeito à monitoria da evolução na fase de implementação. Avaliação dos alunos pertence ao item 2.4, que é de avaliação formativa para o estabelecimento de currículos e materiais de aprendizagem, bem como ao item 3.4, que se refere à testagem periódica e avaliação cumulativa. Igualmente o item 4.5 requer investigações e demais avaliações de acompanhamento, com vistas a obter visões prospectivas de longo-prazo e dos impactos significativos causados pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização.

Pode ser observado que o esquema AIPRL é basicamente um instrumento mental para planejar um sistema de avaliação amplo, intimamente ligado às diferentes fases de um determinado programa. Ele pode, igualmente, servir para a identificação de instrumentos e técnicas necessárias aos diferentes tipos de avaliação. Além disso, pode ser utilizado para encontrar a adequação de um esquema especial

de avaliação sendo posto em prática por um determinado país, e para identificar lacunas quando estas existem. Portanto, este esquema abrangente pode atender diversos propósitos no processo de se elaborar e implementar um sistema eficaz de avaliação e monitoria.

4. Alguns Aspectos Operacionais

Diversas características conceptuais incluindo as definições de avaliação e monitoria, identificação da abrangência de um amplo sistema de avaliação e montagem do esquema AIPRL, conforme abordado sucintamente na seção anterior, devem orientar-nos quanto ao desenvolvimento de um plano operacional de avaliação e monitoria.

Figura 1: Esquema AIPRL para o Planejamento de um Sistema Amplo e Integrado de Avaliação e Monitoria

Etapas de um sistema integrado de avaliação Etapas de um programa ou projeto	1. Apreciação da ESTRUTURA AMBIENTAL	2. Avaliação de <u>INPUTS</u>	3. Avaliação de PROCESSOS	4. Avaliação de RESULTADOS imediatos	5. Avaliação de EFEITOS A LONGO-PRAZO
1. Pré-planejamento	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
2. Planejamento	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
3. Implementação	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
4. Assimilação	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5

Prosseguindo nesta direção, esta seção apresenta ainda algumas sugestões.

De maneira a planejar e implementar um sistema de avaliação integrado ao processo deve prever-se uma unidade de avaliação e monitoria, a nível nacional, como parte integrante da equipe dos programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada. Igualmente a nível sub-nacional e local, arranjos especiais devem ser feitos de forma a que responsabilidades específicas de trabalhos de avaliação recaiam sobre categorias diferentes de pessoal envolvido em alfabetização, com base nos diversos componentes da avaliação abordados mais adiante neste documento. É desnecessário afirmar que tanto os preparativos para o treinamento adequado deste pessoal, como a compatibilização do trabalho de avaliação com as outras atividades inerentes ao projeto ou programa global e demais pré-requisitos, devem ser tratados adequadamente.

A unidade responsável pela avaliação, juntamente com outros planejadores e administradores, e em consonância com um grande grupo representativo de todo o pessoal envolvido, devem encarregar-se da tarefa de elaborar um plano de avaliação. De maneira a garantir que o esquema de avaliação seja de natureza verdadeiramente ampla e resulte num processo integrado e voltado para o desenvolvimento, sugerem-se abaixo áreas ou componentes principais da avaliação. Estes componentes estão interligados e podem ser desdobrados em um número menor de componentes ou, ainda, sub-divididos bastando, para isso, acrescentar alguns outros aspectos. Mas, basicamente é importante identificar áreas específicas de avaliação para se desenvolver um plano sistemático e operável. As áreas de avaliação sugeridas são:

- 4.1 Apreciação das diretrizes e do plano do programa global
- 4.2 Apreciação da estrutura administrativa e institucional
- 4.3 Avaliação de currículo (conteúdo, material didático, método.

e treinamento) para controle da qualidade

4.4 Monitoria da evolução da implementação do programa

4.5 Avaliação do aluno (formativa, cumulativa e auto-avaliação)

4.6 Apreciação do impacto maior e dos efeitos a longo-prazo

Tratar exaustivamente estas áreas ultrapassa o objetivo deste documento. Portanto, apenas algumas observações serão feitas a respeito de cada uma delas. Antes disso, porém, a Figura 2 mostra o relacionamento entre estas áreas operacionais de avaliação e o esquema AIPRL. O relacionamento é indicado por (x) e (xx), sendo que este último demonstra uma maior proximidade no relacionamento. De maneira a compreender esta figura é necessário reportar-se à Figura 1.

Figura 2: Relacionamento entre Seis Áreas de Avaliação e o Esquema AIPRL

Áreas de Avaliação	Dimensões da Avaliação	A	I	P	R	L
	Etapas de um prog.					
1. Apreciação das Diretrizes e do Plano	Pré-planejamento e etapas de planejamento	XX	X	.	.	.
2. Apreciação da Estrutura Administrativa e Institucional	Etapas de Planejamento e Implementação	.	XX	X	.	.
3. Avaliação de Currículo	Etapas de Planejamento e Implementação	.	X	XX	.	.
4. Monitoria da Evolução	Etapas de Planejamento e Implementação	.	XX	XX	X	.
5. Avaliação do Aluno	Etapas de Implementação e Assimilação	.	.	X	XX	X
6. Avaliação do Impacto	Etapas de Assimilação e Reciclagem	.	.	.	X	XX

4.1 Apreciação das diretrizes e plano do programa global

Neste momento, os métodos de avaliação devem ser utilizados para diagnosticar as necessidades dos alunos e o contexto ambiental global; determinar as prioridades, recursos e respaldo político; bem como a clareza e a amplitude das diretrizes adotadas para programas de alfabetização e pós-alfabetização. Da mesma forma, o próprio plano deve ser avaliado em cima de critérios adequados, tais como adaptabilidade, clareza, eficiência, flexibilidade, participação, possibilidade de revisão periódica e modificação, e assim por diante.

4.2 Apreciação da estrutura administrativa e institucional

A estrutura administrativa global, bem como os demais processos, desempenham papel fundamental na determinação do sucesso de um programa educacional. Isto é ainda mais importante quando se trata de programas de alfabetização e pós-alfabetização, tendo em vista a faixa etária dos seus beneficiários ser consideravelmente mais ampla, e considerando, também, a variedade dos problemas sócio-econômicos por eles enfrentados, o número de pessoas que compõem a clientela-alvo, suas diferentes naturezas, as modalidades formais e não-formais de ensino necessárias à este tipo de programa, bem como a cooperação inter-setorial (por exemplo, o ministério da agricultura, departamento de saúde, bancos de incentivos rurais) a ser buscada de maneira a atender aos objetivos destes programas nos campos educacional e de desenvolvimento.

A estrutura administrativa e os métodos existentes controlam, em grande parte, as variáveis de inputs e de processo, inclusive recursos financeiros, que, por sua vez, têm implicação direta nos

resultados imediatos e nos efeitos a longo-prazo causados pelas atividades de alfabetização e pós-alfabetização desenvolvidas. Portanto, é necessário que se realizem estudos periódicos abrangentes para checar a adaptabilidade e a exequibilidade da infra-estrutura administrativa global, a articulação horizontal e vertical e a comunicação entre estas partes da estrutura, bem como outros aspectos semelhantes. Além disso, as funções administrativas e financeiras devem ser devidamente controladas pelo esquema de monitoria da evolução do próprio programa.

4.3 Avaliação de currículo

Nas duas últimas décadas, a avaliação de currículos tornou-se um campo de estudo e aplicação sistemáticos, incluindo técnicas de avaliação formativa e cumulativa do conteúdo, materiais e métodos de aprendizagem, de forma a controlar a qualidade dos resultados dessa aprendizagem.

A questão do controle de qualidade assume especial importância nos programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada, tendo em vista, entre outros fatores, a natureza não-formal e informal desses programas. Assim sendo, a avaliação de currículo é extremamente relevante e significativa para estes programas e deveria ser um momento importante previsto nos seus amplos sistemas de avaliação.

A avaliação de currículo é essencialmente voltada para o desenvolvimento. O seu propósito é o de testar livros de textos, livros de exercícios, livros de leitura complementar e outros materiais didáticos de programas de alfabetização e pós-alfabetização, com pequenos grupos de alunos, de maneira a melhorar a sua eficiência bem como os sistemas de distribuição correspondentes, através de

métodos e meios de comunicação adequados. Antes da utilização em grande escala dos livros de texto e demais materiais didáticos, estes são previamente testados e experimentados por meio de métodos de avaliação formativos e cumulativos. Através destes mecanismos de pré e pós-testagens, a qualidade instrucional e o valor pedagógico dos livros de texto e demais materiais didáticos são maximizados para que, tanto os alunos quanto os professores possam se beneficiar pelo controle da qualidade dos resultados da aprendizagem.

Com o resultado de um ou mais experimentos em pequena escala, o nível de complexidade da linguagem utilizada nos materiais didáticos, organização e apresentação de conteúdo, clareza e comunicabilidade das ilustrações, bem como outros aspectos físicos e pedagógicos do material instrucional de apoio são melhorados de maneira sistemática, antes de sua produção em massa. O ideal seria realizar isto de forma empírica, mas, se ao se considerar alguns fatores limitativos, isto não for de todo possível, os livros de textos e materiais didáticos experimentais devem ser testados de forma mais qualitativa e menos formal, com a ajuda de um pequeno grupo de alunos, professores experientes e alguns especialistas em currículos e métodos de ensino. Isto pode ser conseguido mediante discussão e diálogo, observação, entrevistas e testagem informal, com o intuito de diagnosticar os pontos altos e baixos destes materiais e aperfeiçoá-los o máximo possível antes de sua produção e distribuição em grande escala.

Em síntese, devem-se escolher técnicas adequadas de experimentação e pré-testagem do material didático em função das circunstâncias locais, mas algum tipo de avaliação destes materiais é extremamente importante de maneira a atingir um grau de qualidade satisfatório em benefício dos alunos em potencial. Assim

sendo, a avaliação de currículo deve ser concebida como parte essencial do plano global de avaliação. Alguns países como o Brasil, a Tanzânia e a Tailândia já se beneficiaram grandemente com este tipo de avaliação.

4.4 Monitoria da evolução do programa

Conforme abordado nas seções anteriores, a monitoria é um sistema de avaliação abrangente e voltado para o desenvolvimento. Ela envolve um processo de observação da evolução de diferentes componentes de um determinado programa, de maneira a identificar a existência de dificuldades e estrangulamentos, possibilitando a tomada de medidas corretivas oportunas. Para implantar com sucesso programas de massa não-formais, como os de alfabetização, pós-alfabetização e educação em níveis mais avançados, o esquema de monitoria da evolução desses programas é extremamente necessário.

No que se refere a fatores operacionais, relacionamos abaixo alguns dos aspectos mais importantes da monitoria da evolução dos programas:

- i) Seleção de variáveis críticas pertinentes a "inputs", processos e resultados que são fundamentais para a implementação do programa

Listamos a seguir alguns exemplos de variáveis de inputs e variáveis de processos, bem como variáveis de resultados que podem ser monitorizadas:

1. Matrícula
2. Frequência
3. Frequência de grupos especiais como mulheres, membros de uma tribo, pessoas que têm mais de trinta anos de idade etc.
4. Preparação e produção oportunas de livros de texto e de outros

- materiais, e sua distribuição em quantidades adequadas aos Centros de Educação de Adultos
5. Reabastecimento periódico de livros das bibliotecas para neo-leitores
 6. Pontualidade na impressão e distribuição de jornais para neo-leitores
 7. Encontros periódicos de professores, supervisores etc.
 8. Regularidade no pagamento de seus honorários ou salários mensais e na provisão de recursos especiais para a compra de querosene para as aulas noturnas etc.
 9. Provisão para o treinamento inicial e de reciclagem de instrutores ou de outros funcionários, bem como para a qualidade do treinamento
 10. Regularidade de professores ao se abrir centros de aprendizagem bem como da qualidade do seu trabalho
 11. Número de alunos aprovados anualmente nos cursos de alfabetização, estudos de pós-alfabetização, cursos por correspondência, cursos profissionalizantes etc.
 12. Realização de reuniões dos conselhos e comitês nacional, sub-nacional e local.

Estes exemplos foram dados aqui apenas para esclarecer o primeiro passo a ser dado ao se elaborar um sistema de monitoria. Cada país deverá identificar as suas variáveis críticas a serem monitorizadas, de acordo com a natureza e abrangência dos seus programas. No entanto, essas variáveis não deverão ser em grande número e apenas aquelas mais críticas deverão ser selecionadas, de forma a manter o trabalho de monitoria controlável.

ii) Identificação dos diversos níveis em que estas variáveis deverão ser monitorizadas sob diferentes funções

Pode-se observar que as variáveis críticas acima relacionadas como exemplos dizem respeito a diferentes tipos de funções. De maneira a facilitar o trabalho de monitoria, as funções podem ser classificadas como:

- (1) Financeiras
- (2) Administrativas
- (3) Acadêmicas

Além disso, estas variáveis operam em diferentes níveis da estrutura vertical estabelecida para a implementação do programa. Na Índia, por exemplo, onde a monitoria foi inserida no programa de alfabetização, seis níveis de operação são assim identificados:

- (1) Funções a nível nacional
- (2) Funções a nível estadual, incluindo os Centros de Recursos Estaduais
- (3) Funções a nível municipal
- (4) Funções a nível de projeto
- (5) Funções a nível de supervisor
- (6) Funções a nível do centro de educação de adultos local e seu professor

Estes dois tipos de classificação -- funções e níveis -- são necessários para se decidir qual variável será monitorizada, a que nível e por que funcionário e quem será o responsável pela tomada de medidas corretivas. Por esta razão, um quadro bi-dimensional de funções e níveis, conforme mostra a Figura 3, se torna um instrumento útil.

Pode observar-se através desta Figura que variáveis diferentes podem ser alocadas a um ou mais itens, e o ponto de coleta de

dados e os funcionários responsáveis pela consolidação e análise desses dados para a tomada de medidas corretivas, quando necessárias, podem ser claramente identificados. Este aspecto singular tem, portanto, um importante significado operacional quando se elaborar um sistema de monitoria.

Figura 3. Um Quadro para a Decisão da Monitoria de Diferentes Funções em Diferentes Níveis de Operação (Exemplo baseado numa estrutura vertical para programas de alfabetização na Índia)

Tipos de Funções Nível de Operação	1.Financeiro	2.Administrativo	3.Acadêmico
1. Nacional	1.1	1.2	1.3
2. Estadual	2.1	2.2	2.3
3. Municipal	3.1	3.2	3.3
4. Unidade do Projeto	4.1	4.2	4.3
5. Supervisor	5.1	5.2	5.3
6. Professor e o Centro de Educação de Adultos	6.1	6.2	6.3

iii) Determinação da periodicidade da coleta de dados

A monitoria é um processo de observação periódica da evolução de um programa, com a finalidade de possibilitar a tomada de medidas corretivas oportunas. Portanto, é necessário determinar-se a periodicidade da coleta de dados relativos a cada uma das variáveis selecionadas, sejam elas individuais ou em grupo. A periodicidade pode, igualmente, variar de acordo com os níveis. No que diz respeito à frequência, por exemplo, o professor coletará dados diariamente, a nível do Centro de Educação de Adultos (itens 6.2 e 6.3 da Figura 3). Mas a unidade do projeto pode coletá-los mensalmente e tomar medidas corretivas necessárias, onde necessário, com a ajuda do supervisor ou do comitê de assessores da comunidade local. No entanto, os dados relativos à frequência podem ser coletados e utilizados apenas duas vezes por ano, a nível nacional (item 1.2). Neste estágio é necessário agir com cautela. A periodicidade não deve obrigar a uma coleta de dados demasiadamente frequente, pois a carga de trabalho dos diferentes funcionários se torna excessivamente pesada, aumentam as irregularidades na coleta de dados e a informação coletada não é analisada e utilizada a tempo de se tomarem medidas corretivas. Como consequência, o próprio objetivo da monitoria perde o seu sentido. Portanto, o desmedido entusiasmo por parte dos planejadores de um esquema de monitoria deve ser refreado. Uma experiência piloto torna-se, então, necessária para a tomada de decisões relativas à periodicidade e aos demais aspectos referentes à coleta de dados.

iv) Métodos de coleta de dados, análise e utilização em monitoria

Formas apropriadas devem ser elaboradas, experimentadas

e definidas como instrumentos para a coleta de dados, de acordo com a natureza das variáveis e o nível de onde eles devem ser obtidos (conforme mostra a Figura 3). Alguns países como o Botswana e a Índia já desenvolveram formas, questionários e métodos relacionados à análise e utilização da informação para a monitoria da evolução do programa.

Neste momento, deve-se cuidar também para que o trabalho não se torne pesado, incômodo e ritualista. Em algumas situações, a coleta oral de informações não somente consome menos tempo como é, também, mais válida, considerando-se que nem todas as informações são registradas por escrito, por razões compreensíveis. Este sistema é mais funcional nas culturas que têm uma tradição antiga de comunicação oral em vez de escrita.

v) A tomada de decisões em tempo hábil

Este é o elemento mais crucial de um sistema de monitoria bem sucedido. É este elemento que estabelece a diferença entre um programa típico de levantamento estatístico periódico e um sistema clássico de inspeção. A não ser que as barreiras e estrangulamentos sejam identificados e adequadas medidas corretivas sejam tomadas imediatamente, os objetivos do programa não serão atendidos e este se tornará inválido e oneroso. Portanto, este passo específico deve ser devidamente planejado e executado no esquema global de monitoria de programas de alfabetização e pós-alfabetização.

4.5 Avaliação do Aluno

Esta é a área mais comum da avaliação inserida em quase todos os programas de alfabetização no mundo, portanto, não se pretende

abordar o tema profundamente neste documento. Apenas algumas observações são aqui acrescentadas:

- i) Um número significativo de trabalhos inovadores neste campo tem sido realizado por diversos países nestas últimas décadas do movimento de alfabetização. Se arranjos forem feitos para incrementar o intercâmbio destas experiências, o planejamento e desenvolvimento da avaliação do aluno tornar-se-iam ainda mais eficazes.
- ii) A auto-avaliação por parte do aluno adulto deveria ser mais enfatizada, e planos deveriam ser feitos para possibilitar e incentivar os alunos a desenvolverem a auto-avaliação permanente do seu crescimento educacional, em nome de um desenvolvimento mais efetivo. Certas experiências realizadas em alguns países como o Mali, a Nigéria e o Togo são extremamente interessantes nesse particular. Da mesma forma, a avaliação participativa por parte do grupo de alunos como um todo deveria ser mais enfatizada.
- iii) A avaliação do aluno nos programas de pós-alfabetização e educação continuada deveria ser inserida de maneira adequada no plano global de avaliação, que, em grande parte, constitui-se de auto-avaliação e avaliação participativa. Em alguns casos, no entanto, torna-se necessário, por motivos práticos, a utilização de processos de avaliação formal ou de concessão de prêmios.
- iv) As questões relativas a certificados e equivalência deveriam, igualmente, ser concebidas como parte integrante de um amplo sistema de avaliação.

4.6 Avaliação de impacto

O termo "impacto" refere-se tanto aos efeitos imediatos como aos causados a longo-prazo pelos programas de alfabetização,

pós-alfabetização e educação continuada, no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos e de sua coletividade, principalmente suas famílias e a comunidade local. O termo refere-se, portanto, ao resultado desses programas além dos resultados da aprendizagem e aproveitamento no campo educacional, bem como as áreas mais abrangentes de desenvolvimento sócio-econômico e de qualidade de vida. Como esses efeitos causados pelos programas de alfabetização e de educação mais avançada não podem ser separados das demais influências semelhantes na sociedade, a avaliação de impacto se torna bastante difícil. Existem, no entanto, algumas técnicas estatísticas que, baseadas em certas suposições, podem ser empregadas de maneira significativa com este propósito. Por outro lado, ao utilizar-se, também, certas técnicas mais simples, uma compreensão bastante razoável bem como uma visão mais ampla do impacto podem ser conseguidas.

Um dos pré-requisitos para o planejamento da avaliação do impacto é definir alguns critérios avaliativos sob a forma de resultados de impacto esperados (correspondentes aos resultados de aprendizagem esperados, quando se trata de avaliação do aproveitamento), tais como: (i) maior auto-confiança; (ii) maior participação em assuntos ligados à comunidade e civismo; (iii) maior produtividade e renda; (iv) maior utilização dos serviços disponíveis tais como bancos de incentivo rural, serviços postais ou de extensão agrícola; (v) maior conscientização sobre assuntos de natureza social e econômica etc.

De maneira a se obter provas destes ou de outros critérios ou indicadores de avaliação, algumas técnicas para a mensuração dos valores qualitativos e quantitativos podem ser adotadas. Por

exemplo, realizar estudos de investigações mediante o acompanhamento de um grupo de neo-leitores por três ou cinco anos, coletando dados comprobatórios da continuidade de seus estudos, bem como da aplicação das aptidões por eles adquiridas em diferentes campos da vida. Uma outra forma seria realizar eventuais revisões abrangentes usando as técnicas de entrevista e observação. Tais revisões podem ser realizadas especificamente para avaliação de impacto, mas, também, para outros componentes relevantes da avaliação mais ampla anteriormente discutidos. Da mesma forma, estudos aprofundados sobre alguns indivíduos selecionados, bem como o registro de casos por eles relatados em prolongados diálogos podem, igualmente, fornecer uma visão bastante razoável do impacto causado pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização, bem como o necessário conhecimento da sua situação para modificá-los em prol de melhores resultados.

5. Conclusão

Pode-se observar que vários aspectos conceptuais e operacionais devem ser levados em consideração ao se elaborar um sistema de avaliação amplo, instrínseco ao processo e voltado para o desenvolvimento, como parte integrante do planejamento de programas de alfabetização e pós-alfabetização. Não se faz necessária a inclusão simultânea de todos os componentes da avaliação e da monitoria. De acordo com as circunstâncias locais, um plano de avaliação exeqüível e razoavelmente abrangente deverá ser elaborado e desenvolvido gradativamente. Mas sem um plano sistemático e multi-dimensional a potencialidade da avaliação e da monitoria, enquanto instrumento para o desenvolvimento e

aperfeiçoamento dos programas, não é adequadamente aproveitada. Além disso, certas áreas da avaliação, tais como avaliação de currículo ou avaliação de impacto, são totalmente negligenciadas se um plano de avaliação não for sistematicamente elaborado. Como resultado disto, os dirigentes, planejadores e profissionais desconhecem a qualidade dos resultados da aprendizagem, bem como seus efeitos a longo-prazo sobre o indivíduo e a sociedade, apesar do fato de que nos países em desenvolvimento se executem programas de alfabetização e pós-alfabetização à custa de grandes sacrifícios financeiros e de mão-de-obra. De maneira a atingir os objetivos que levam à elaboração e implementação de planos de avaliação bem desenvolvidos, faz-se necessário a criação de foros para o intercâmbio de idéias e experiências, bem como para o treinamento e enriquecimento mútuo das pessoas-chave responsáveis pela educação a nível da alfabetização e pós-alfabetização. Tais programas de orientação mútua contribuiriam para a melhoria substancial do componente de avaliação nos programas de alfabetização e de educação mais avançada. Da mesma forma, ao se implementar qualquer esquema de avaliação, a sua qualidade e exeqüibilidade devem ser observadas de maneira a verificar, de tempos a tempos, se ele não se tornou mecânico e ritualista, se não perdeu a sua natureza de instrumento de clarificação e observação dos processos administrativos e pedagógicos, de importância vital para o bom funcionamento do programa, bem como para se assegurar de que ele permaneça realmente voltado para o desenvolvimento. Em outras palavras, não se deve perder de vista a avaliação do próprio esquema de avaliação.

Notas e Referências

1. Isto baseia-se num projeto internacional sobre o "Desenvolvimento de Estratégias de Aprendizagem para a Pós-Alfabetização e Educação Continuada de Neo-alfabetizados, numa Perspectiva de Educação Permanente", desenvolvido pelo Instituto da UNESCO para a Educação, em Hamburgo, em colaboração com diversos especialistas e agências nacionais, regionais e internacionais.
2. Bordia, A., Assuntos relacionados à Pós-alfabetização, um documento sobre a abordagem internacional, elaborado para o Instituto da UNESCO para a Educação, Hamburgo (1981). O referido documento está sendo publicado pelo Instituto dentro da nova série "Estudos do UIE sobre Pós-alfabetização e Educação Continuada numa Perspectiva de Educação Permanente."
3. Dave, R.H., Um Sistema de Avaliação Inserido nos Projetos de Reforma e Programas de Educação, Revista Internacional de Educação. Vol. XXVI, Nº 4, Haia: Martinus Nijhoff, pp. 475-82.

NOTA DO TRADUTOR: A primeira frase desta página não pode ser traduzida devido à pouca nitidez da cópia xerox.

... Algumas falhas aparecerão nesse momento, evitando problemas mais adiante.

Avaliação

- mais auto-avaliação *
- mais avaliação em grupo

Não é necessário uma grande estrutura. Poucos técnicos a nível central. No resto da estrutura, a avaliação será inserida ao resto do processo.

- uma avaliação sem objetivos e não somente uma avaliação objetiva.

Aprende-se muito quando se esquecem os objetivos estabelecidos.

- objetivos ocultos devem tornar-se o mais transparente possível.

* o conceito de auto-avaliação deve ser estendido à avaliação coletiva (grupo de pessoas se reúne e cada um se concentra e se avalia)

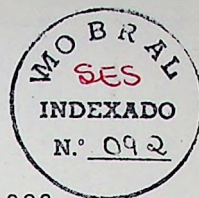
2

TRADUÇÃO

IIEP/S72/9

Original: Inglês

Paris, 12 de novembro de 1982



INSTITUTO INTERNACIONAL PARA PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

(estabelecido pela UNESCO)

7-9, Rue Eugène-Delacroix, 75016 - Paris

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO PARA O APERFEIÇOAMENTO
DOS ASPECTOS QUALITATIVOS DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Por

R.P. LASWAY

(R.U. da Tanzânia)

*Deposito o original
do documento
no Arquivo
do IIEP/UNESCO*

Este documento foi preparado para o IIPE/UNESCO
Workshop Internacional de Alfabetização sobre o Planejamento e a
Implantação de Estratégias de Alfabetização e Pós-Alfabetização.
(Madrás, Índia, 14/21 de dezembro de 1982)

UNESCO 1982

INTRODUÇÃO

Este documento propõe-se a discutir a avaliação do aprendizado em sua relação com programas de alfabetização. Grande parte da discussão baseia-se na experiência Tanzaniana. Espero que, com a sua contribuição, este documento provoque sérios debates sobre este aspecto vital do nosso trabalho na área do "Planejamento e implementação de estratégias de alfabetização e pós-alfabetização".

DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO

Avaliar significa apenas julgar a qualidade de alguma coisa. Entretanto, a avaliação como um assunto vem sendo objeto de discussão há muitos anos tendo dado origem a várias definições relacionadas aos tipos e modelos que especialistas de avaliação têm experimentado. Embora este documento não se proponha a discutir todos os conceitos existentes no campo da avaliação, pois isto seria pretencioso demais, torna-se importante mencionar alguns deles a fim de que se possa obter um quadro geral das características básicas da mesma.

- X Thorndike e Hagen (1969), por exemplo, definem avaliação como:
"O processo completo de se identificar os objetivos de um aspecto da educação e de oferecer uma estimativa do grau atingido por esses objetivos".

Uma avaliação baseada em tal definição concentra a sua medição nos resultados de um programa.

Por exemplo, já há algum tempo professores do sistema educacional vêm aplicando uma forma de avaliação toda a vez que comparam resultados com rendimentos esperados. Isto se faz através da utilização de exames escritos ou orais administrados ao término de um curso.

Assim, de acordo com Thorndike, avaliar significaria prestar julgamentos sobre os méritos de um programa. Costuma-se designar tal avaliação de "avaliação somativa". Entretanto, os planejadores e determinadores de diretrizes têm em mente ver não apenas os resultados de um programa, como também o progresso do mesmo ao longo de sua implementação. Para tal caso, a definição de Alkin's (1970), que se segue, parece ser mais apropriada:

→ P 11 "A avaliação consiste no processo de se determinar as decisões a serem tomadas, selecionar informações que se relacionem e coletar e analisar informações com a finalidade de se apresentar dados concisos que, no meio de outras alternativas, surjam como opção nas tomadas de decisão".

Das definições acima cumpre distinguir o tipo de avaliação que visa orientar e aperfeiçoar o programa, da avaliação que apresenta um julgamento sobre o valor ou merecimento de um programa. Scriven (1967) designou-as de avaliação formativa e somativa respectivamente. Entretanto, além de se considerar essas distinções, é importante também assegurar-se de que os programas sejam planejados da melhor forma possível, sendo portanto aconselhável que a avaliação seja feita antes de se iniciar um programa.

Da perspectiva acima conclui-se, portanto, que pelo seu objetivo a avaliação deva ser encarada como sendo a um processo para determinar resultados alcançados e um processo destinado ao fornecimento de informações para o planejamento de programas e ao retorno de informações sobre o que acontece durante a implementação dos mesmos.

Por exemplo, tanto é necessário lançar uma campanha de alfabetização, quanto é importante assegurar-se de que ela seja planejada da melhor maneira possível. No processo de realimentação, a avaliação é vista como um método de medição contínua e de ajustes a condições de mudança. Este processo permite tanto o reconhecimento de possíveis erros e de consequências imprevisíveis, com a aplicação das correções que se fizerem necessárias no decurso da ação operativa.

A avaliação, portanto, não é um assunto ad hoc, mas um processo a ser integrado no planejamento e na implementação do programa desde o seu início até a sua conclusão. É essa integração que assegura a operação eficiente e contínua de um programa.

Em relação à discussão acima, a avaliação da aprendizagem pode ser entendida por um processo de apreciação da aprendizagem de indivíduos e do seu aproveitamento escolar, o que, por sua vez, pode ser agrupado sob as disig-

nações de avaliação formativa e somativa. Bloom (1981) define a avaliação formativa no processo de aprendizagem da seguinte forma:

"A avaliação formativa do processo de aprendizagem é um procedimento operatório utilizado no ensino, que resulta no esforço do aprendiz daqueles que dominaram o material ou aptidão em questão e que revela os pontos de dificuldade específicos daqueles que não dominam os mesmos".

De acordo com Bloom, se a avaliação destina-se a aperfeiçoar o aprendiz deve ser oportuna e ao mesmo tempo fornecer ao professor e ao aluno informações descritivas úteis sobre os pontos fracos e os fortes. A avaliação da aprendizagem é, portanto, um processo que ocorre nos dois sentidos, isto é, realimenta tanto o professor quanto o aluno. Ambos recebem um retorno de informações destinadas ao aperfeiçoamento da aprendizagem.

O ALCANCE DA ALFABETIZAÇÃO

A abordagem da avaliação da aprendizagem nos programas de alfabetização, exige antes de tudo a discussão do significado propriamente dito da alfabetização. A alfabetização, no seu papel de aspecto do desenvolvimento, é vista como um processo fundamental na mudança social, capaz de para ela contribuir de maneira efetiva pois atende diretamente às necessidades práticas do desenvolvimento social, econômico e cultural. A alfabetização, portanto, envolve mais do que o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, incluindo aspectos que objetivam ajudar o homem a participar no desenvolvimento. Encarada dessa maneira, a alfabetização integra-se facilmente no contexto de desenvolvimento da sociedade. Na Tanzânia, por exemplo, a alfabetização consiste na implementação direta das diretrizes do socialismo e do estímulo à busca de recursos próprios. Outro exemplo seria a declaração de Persépolis, editada no final do simpósio internacional para alfabetização, 3 a 8 de setembro de 1975, e que considerava a alfabetização como sendo:

"Não apenas o processo de aprendizagem das aptidões de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a libertação do homem e para o seu desenvolvimento total. Concebida desta forma, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica da contradição inerente na sociedade em que vive o homem e das finalidades da mesma;

além disso, estimula a iniciativa, bem como a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo transformando-o e de definir metas para um autêntico desenvolvimento humano".

As idéias acima retratam a alfabetização como empresa complexa que consiste em objetivos ao mesmo tempo quantitativos. Assim sendo, para ser qualitativa, a avaliação da aprendizagem deverá ser determinada por estes objetivos amplos que possuem impactos sociais, econômicos e culturais sobre o indivíduo e a comunidade como um todo. Torna-se necessário, portanto, integrar a avaliação da alfabetização às finalidades do programa no seu sentido mais amplo.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Antes de aplicar uma avaliação qualquer, é importante que o avaliador estude as metas, a finalidade e os objetivos do programa. São os objetivos que determinarão a natureza e os critérios para a avaliação do conteúdo e contexto do programa, a seleção dos materiais de ensino, o estabelecimento dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento das experiências e aprendizado, o progresso na aprendizagem das tarefas e o aproveitamento. Uma vez identificados, os objetivos devem ser especificados pois a avaliação depende da especificação dos mesmos. Entretanto, existem problemas relacionados à especificação de objetivos. A ausência de clareza quanto a objetivos e metas é por vezes associada aos programas com metas amplas. Algumas metas e objetivos, como por exemplo os que se referem à "Percepção, consciência ou busca de recursos próprios" são muito difíceis de se explicar em termos operacionais. Devido a esses problemas a avaliação é frequentemente expressa em termos quantitativos em preferência aos qualitativos.

Outro problema refere-se ao fato de que na ausência de objetivos bem especificados torna-se difícil acompanhar o desenvolvimento de um programa.

O próximo processo dentro da avaliação consiste em se ter indicadores que ajudem os avaliadores a saber se o programa está progredindo na direção desejada e, se isto não estiver ocorrendo, que aperfeiçoamentos poderiam ser levados a efeito. Uma vez decididos os indicadores a serem utilizados apresenta-se a questão da coleta de dados. A qualidade de qualquer avaliação também dependerá dos métodos empregados. Qualidade refere-se a harmonização entre metas e ações e é identificada por indicadores de entrada, processo, saída e contexto. As "entradas" podem ser os alunos, os professores e os ma

Indicadores
coleta de dados
qualidade

teriais de instrução; o "processo" pode ser a estrutura organizacional tal como a organização da classe, os métodos de ensino, os comitês de classe, etc.; as "saídas" referem-se aos resultados pretendidos não pretendidos, tais como mudança social em atitudes, aquisição de conhecimento e de novas aptidões; enquanto que "contexto" refere-se aos fatores do meio-ambiente que podem afetar o aprendizado. Este pode ser político, social ou econômico. Em vista disto, a avaliação da aprendizagem exige uma escolha múltipla de métodos. Cada método possui seu próprio mérito que não existe nos outros. É, portanto, digno de nota que se a avaliação da aprendizagem destina-se a aperfeiçoar a qualidade dos programas de alfabetização, a avaliação deverá ocorrer tanto na situação da sala de aula, como em outras situações.

Consequentemente a avaliação da aprendizagem requer um plano de avaliação da aprendizagem requer um plano de avaliação que vise a coleta da informação necessária. Considerando a escassez de recursos se torna impossível recolher todas as informações que poderiam ser úteis, o plano de avaliação sendo, portanto, diferente em cada situação a depender das necessidades e dos recursos.

O plano também incluirá, por exemplo, o tipo de pessoas que se envolverão na avaliação. Conforme observado anteriormente, os objetivos da alfabetização visam o aperfeiçoamento das pessoas podendo ser, ao mesmo tempo, qualitativos ou quantitativos. Os aspectos quantificáveis podem ser, por exemplo, o número de adultos que frequentam as aulas de alfabetização ou o número daqueles que conseguiram alfabetizar-se. Estes aspectos passíveis de quantificação são geralmente fáceis de medir. Os aspectos qualitativos, entretanto, são geralmente difíceis de medir requerendo às vezes, o envolvimento de participantes do programa para a obtenção de informações qualitativas. Os aspectos qualitativos ou aspectos não passíveis de quantificação podem ser, por exemplo, fatores de motivação, atitudes, etc. A participação contribui para obtenção da informação necessária, assegurando a utilização máxima dos resultados da avaliação para o aperfeiçoamento do programa. Normalmente existe um problema de comunicação dos resultados da avaliação aos participantes preocupados com a implementação do programa. Este problema poderá ser reduzido através do envolvimento dos participantes dos programas no planejamento, implementação e avaliação dos mesmos.

O envolvimento de participantes na avaliação exige que professores e participantes estejam equipados com instrumentos de avaliação. Por exemplo, professores na função de avaliadores deverão ter uma visão clara do seu papel

relacionado ao que terão de avaliar. Isto, porém, poderá apresentar alguns problemas nas situações em que os objetivos não tiverem expostos claramente e naquelas em que a qualidade dos avaliadores, dos professores no caso, for quantitativamente e qualitativamente fraca.

Em tais situações torna-se imprescindível uma orientação breve e completa através de cursos ou seminários preparatórios com a duração aproximada de duas semanas para ajudar os avaliadores na compreensão dos objetivos, do processo do programa, dos procedimentos e métodos de avaliação a serem aplicados. Tais métodos poderão, por exemplo, ser grupos de discussão, testes de alfabetização, observação, entrevistas, encontros de comitês, supervisão, etc.

A EXPERIÊNCIA DA TANZÂNIA

A campanha de alfabetização da Tanzânia começou no início de 1970. Em seu discurso pronunciado no ano novo de 1969, o Presidente da Tanzânia, Mwalimu J.K. Nyerere explicou ao país a importância e os objetivos da educação de adultos. Naquela ocasião declarou o ano de 1970 - um ano de educação de adultos. A declaração serviu para dar forma ao curso da educação de adultos naquele país e marcou o princípio de uma campanha de alfabetização. O Presidente resumiu as metas da educação de adultos da seguinte forma:

- (i) libertar-nos da resignação ao tipo de vida que o povo da Tanzânia vem vivendo há séculos.
- (ii) Aprender como aperfeiçoar nossas vidas.
- (iii) Fazer com que todos compreendam nossas diretrizes nacionais de socialismo e de autosustentação.

Todas as finalidades se inter-relacionam pois tratam do desenvolvimento do homem no contexto da Tanzânia e, portanto, do desenvolvimento da nação como um todo.

Expressando as metas com maior clareza, a mensagem interpretada é que alunos adultos deverão compreender as diretrizes de socialismo e de auto-sustentação na nação, que os ajudarão na rejeição e combate da exploração, humilhação e opressão, auxiliando-os a viver como Tanzanianos livres cujo desenvolvimento depende de si mesmos.

Espera-se também das pessoas que se transformem na busca do seu próprio a-

perfeiçãoamento. Por exemplo, espera-se que consigam ter lares mais confortáveis, alimentação mais sadia e roupas melhores para que suas vidas de um modo geral possam melhorar.

Em termos operacionais o importante seria integrar os programas de alfabetização aos planos de desenvolvimento considerados essenciais para a consecução das metas e dos objetivos nacionais. Esta perspectiva, por sua vez, levou ao desenvolvimento de um currículo com ênfase nas seguintes disciplinas: Educação Política, Agricultura e Economia Doméstica. O programa de Economia Doméstica objetiva apresentar informações básicas sobre nutrição, saúde e saneamento.

Os participantes aprendem, por exemplo, conceitos sobre a prevenção de doenças, tais como, malária, esquistossomose, etc. Também recebem noções preliminares sobre princípios práticos de nutrição e outros. Em termos políticos, os programas promovem a conscientização geral, social, política e econômica.

Os objetivos educacionais visam alfabetizar funcionalmente os adultos ensinando-os a ler, escrever, contar e desempenhar outras atividades voltadas ao trabalho. Uma vez alfabetizados espera-se destes adultos que compreendam instruções escritas, que ampliem o seu conhecimento e aptidões através da leitura de jornais, panfletos, folhetos e livros de vários tipos, que saibam fazer adequadamente as contas simples e exigidas nas suas atividades diárias, tais como, no plantio, na aplicação de fertilizantes e inseticidas e na anotação de atividades do tipo despesas, vencimentos, etc. Por outro lado, os programas se concentram nas atividades práticas diárias, que são vitais para o seu desenvolvimento. Em cada caso espera-se dos participantes que o processo de aprendizagem lhes permitiu identificar aqueles problemas específicos que têm em comum e que se constituem em obstáculos para o seu desenvolvimento. Os programas foram planejados de forma que o aluno possa encarar o problema como uma situação sujeita a mudança e não como uma condição fora do seu controle.

A descrição acima fornece algumas idéias relacionadas aos objetivos da alfabetização na Tanzânia e à maneira como os mesmos foram agrupados.

Em termos administrativos, existe uma estrutura descentralizada que coincide com a diretriz nacional de descentralização. Há, portanto, uma máquina administrativa a cada nível, desde o nível da sala de aula, a partir da qual os níveis crescem passando pelo centro de educação, o bairro, a divisão, o distrito e a região, chegando finalmente à sede do Ministério Nacio

nal de Educação. Paralelamente a cada nível há também os comitês de educação de adultos e também a estrutura do Partido (CCM). É esta a estrutura u tilizada para as finalidades da avaliação, esperando-se que forneça para os programas a cada nível supervisão adequada e monitoria eficiente.

O fluxo de informação para finalidades de realimentação é um processo que corre em dois sentidos e que flui de um nível ao outro.

A tabela que se segue apresenta a extensão do controle e o fluxo da informação:

GABINETE DO PRIMEIRO MINISTRO

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL
(DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS)

DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ADMINISTRADOR DE EDUCAÇÃO REGIONAL
COORDENADOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE
ADULTOS

DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO DISTRITAL

ADMINISTRADOR DE EDUCAÇÃO DISTRITAL
COORDENADOR DISTRITAL DE EDUCAÇÃO
DE ADULTOS

SECRETÁRIO SUBDISTRITAL

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO SUBDISTRITAL

SECRETÁRIO LOCAL

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO LOCAL

CONSELHOS DE ALDEIA

SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
(DIRETOR DE ESCOLAS PRIMÁRIAS)

COMITÊS DE ALDEIA

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO A NÍVEL DE ALDEIA

O PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Na Tanzânia o procedimento de avaliação vem sendo elaborado da seguinte forma:

1. NÍVEL DE SALA DE AULA

As aulas de alfabetização são dadas em todos os lugares possíveis. Podem ocorrer em prédios permanentes ou semi-permanentes como por exemplo em salas de aula de escolas, centros de saúde, prédios de cooperativas e Escritórios do Partido, num canto com sobra ou debaixo de uma árvore. Uma classe é constituída de aproximadamente trinta alunos e um professor de alfabetização que pode ser um professor primário, um estudante de escola secundária ou de uma faculdade, um trabalhador ou um egresso de escola primária, que é o caso da maioria dos professores de alfabetização. Cada classe deve reunir-se três vezes por semana para uma seção de duas horas de cada vez. Cabe ao comitê de classe decidir o horário dos encontros, mas geralmente nas zonas rurais o encontro se dá à tarde, enquanto que os trabalhadores se reúnem para aulas no horário comercial. As seções de aula subdividem-se em seções teóricas e seções práticas. (Isto se refere às estações agrícolas). Os adultos aprendem teoricamente o conteúdo da cartilha e participam de demonstrações práticas realizadas num local para demonstrações.

O ensinamento teórico abrange os meses de maio a novembro, enquanto que a estação prática compreende o período de dezembro a abril. Durante a estação prática não há aulas formais. Os alunos se reúnem no local das demonstrações apenas para as apresentações das demonstrações práticas. Durante a estação prática espera-se dos alunos que ponham em prática nas suas fazendas as teorias que receberam durante a estação teórica. No caso do Programa Agrícola, administradores de extensão agrícola trabalham junto com os alfabetizadores nas demonstrações relativas à agricultura. Cada aluno possui uma cartilha e cada professor tem o seu manual de orientação para professores destinado a ser um apoio para suas aulas.

Para administrar a avaliação cada alfabetizador recebe um registro de frequência que é usado como um instrumento para obter informações dos alunos. O registro é usado para obter as seguintes informações:

- (a) Nome da classe de alfabetização
- (b) Data do início da classe de alfabetização
- (c) Nome do alfabetizador
 - Professor de escola primária
 - Professor voluntário (principalmente egressos de escolas primárias)

Ensinamento
teórico
+
Ensinamento
prático

- Funcionários de para-estatais do governo e organização particulares
 - Alunos de escolas secundárias e de faculdade.
- (e) Divisão local e distrito onde se encontra o curso
- (f) Mês do relatório
- (g) Dados pessoais sobre os alunos (preencher com os dados por ocasião da matrícula do aluno)
- Preencher com os nomes do aluno
 - Sexo, estado civil
 - Nível de conhecimento da língua Swahili ao iniciar o curso
 - Nível de alfabetização ao iniciar o curso
- (h) Frequência a cada seção e datas das seções
- (i) Frequência total a todas as seções
- (j) Frequência total durante um mês para cada aluno a para a classe inteira.
- (k) Resumo do ensino para o mês
- Tipo de cartilha em uso
 - Outros livros, jornais utilizados
 - Número total de demonstrações práticas realizadas
 - Tipo de demonstrações práticas realizadas.
- (l) Data do relatório
- (m) Assinatura do alfabetizador

No final de cada mês o registro de frequência às aulas, devidamente preenchido, é encaminhado ao supervisor do centro de alfabetização (Diretor de uma escola primária). O supervisor resume todas as informações relativas às aulas de alfabetização subordinadas ao seu centro, compilando-as num único relatório através do uso de formulários de avaliação especiais. O relatório é então enviado ao bairro e daí a todos os outros níveis. A cada nível a informação é resumida e compilada. Um formulário especial de relatório é utilizado para reunir as seguintes informações:

- (i) Número de analfabetos
- (ii) Frequência
- (iii) Tipos e número de cartilhas em uso
- (iv) Categoria e número de alfabetizadores

- (v) Níveis de alfabetização alcançados
(vi) Número de demonstrações.

Relatórios enviados a todos os níveis são acompanhados de um relatório des
critivo sobre o ocorrido durante o período em questão.

Informações oriundas dos vários níveis ajudam os professores e administra-
dores a se conscientizarem da estabilidade das atividades de alfabetização
nos seus respectivos níveis. As informações contribuem também ao aperfeiço-
amento do programa, especialmente nos casos que apresentam alguns proble-
mas necessitando de diagnóstico para solução. Por exemplo, o diretor de
uma escola primária é encarregado da monitoria e supervisão da estabilida-
de das aulas de alfabetização de sua área, devendo certificar-se de que as
classes possuem material em quantidade suficiente; deverá também controlar
a eficácia dos professores e observar se os mesmos seguem as instruções
fornecidas através do manual de orientação do professor; ele é responsável
pelo horário, pelo trabalho dos comitês de classes, etc.

Durante o processo de aprendizagem os professores orientam os alunos na re-
alização de algumas tarefas de aprendizagem. As tarefas podem ser no forma-
to de demonstrações práticas, questões breves destinadas a medir conheci-
mento e aptidões, podendo também apresentar-se na forma de debates realiza-
dos através de grupos de discussão de alunos.

Os debates fornecem informações sobre as atitudes dos alunos em relação à
aprendizagem, ao mesmo tempo que oferecem aos alunos a oportunidade de ex-
pressar seus pontos de vista quanto à eficácia do programa. Existem também
comitês de alfabetização a cada nível de administração. O comitê de clas-
se, por exemplo, tem aproximadamente cinco membros. Ha um presidente, um
secretário (o secretário, geralmente, é um alfabetizador) e outros mem-
bros. Os comitês ajudam na monitoria das atividades de alfabetização, sen-
do responsáveis pela estabilidade das classes através da observação de coi-
sas tais como frequência e qualidade dos alfabetizadores, problemas relati-
vos a abandono do curso, disciplina dos alunos e qualquer outra atividade.

Certos comitês demonstraram a sua utilização através de sua contribuição à
manutenção da continuidade das aulas.

A nível das classes, os membros dos comitês são os próprios alunos; Desta
forma, tanto os alunos quanto os professores têm a oportunidade de partici-
par na avaliação dos seus próprios trabalhos e do seu progresso. A esta al-
tura, podemos, por exemplo, obter informações sobre fatores motivacionais
e outros sobre os quais não podemos obter informações através do uso de re-

* estabilidade = assiduidade

gistros de frequência. Os comitês também possuem o poder de modificar e re-direcionar as atividades de seus programas nos casos em que existirem problemas a serem resolvidos que impeçam o progresso das atividades.

O sistema de monitoria e avaliação acima descrito só poderá funcionar bem se o sistema for suficientemente eficiente e sem problemas para permitir que as informações fluam rapidamente, fornecendo dados confiáveis e precisos. Contudo, no decurso da implementação, tem-se deparado com os seguintes problemas:

- (a) A qualidade dos professores é, em geral, fraca para administrar todos os procedimentos de avaliação fornecidos. A maioria dos alfabetizados são egressos de escolas primárias que recebem um treinamento breve de uma semana, sendo que alguns não recebem treinamento algum. As razões para o não treinamento dos professores frequentemente se devem a dificuldades financeiras. Entretanto, no caso dos alfabetizadores que receberam algum treinamento, alguns têm sido muito úteis, enquanto que outros têm-se mostrado muito instáveis, abandonando a função mesmo depois de terem recebido treinamento. A lacuna por eles deixada é então preenchida por professores sem treinamento. Esta falta de estabilidade dos professores ocasionou problemas em relação à coleta e armazenagem de dados. Alguns relatórios de classes chegam às vezes incompletos, o que acaba afetando todo o sistema de avaliação a nível nacional.
- (b) A baixa qualidade dos professores é responsável pela dificuldade que encontra em fornecer relatórios descritivos para acompanhar os relatórios quantitativos (registros de frequência e relatórios referentes aos formulários especiais de avaliação). Em termos qualitativos torna-se, portanto, difícil conhecer o progresso da classe.
- (c) Às vezes, torna-se difícil para os administradores de qualquer nível controlar as atividades de avaliação devido à ausência de meios de transporte. Em alguns casos a despeito dos relatórios mensais ou trimestrais os administradores deveriam visitar as classes fisicamente para verificar o que está acontecendo, em vez de simplesmente confiar nos relatórios.

Por exemplo, numa determinada ocasião ocorreu que, embora uma determinada classe tivesse deixado de funcionar, o seu professor continuou a submeter os relatórios mensais de frequência às aulas para a classe não existente, a fim de receber os honorários mensais (uma gratificação para o alfabetizador voluntário egresso da escola primária). Isto

serve, portanto, para demonstrar que a administração das atividades de alfabetização deve ser avaliada, pois apresenta alguns problemas que podem afetar a implementação e o aperfeiçoamento do programa.

- (d) Às vezes os relatórios não alcançam a tempo o seu destino. Isto atira a utilidade da informação no momento preciso e às vezes a ~~informação no momento preciso e às vezes~~ a informação fica defasada. A avaliação nunca poderá ser eficaz se os resultados dela não estiverem disponíveis para a tomada de decisão e para ação voltada ao aperfeiçoamento do programa.
- (e) Alguns comitês não se reúnem com frequência. Assim, alguns problemas ficam empatados sem soluções imediatas. Isto reduz a disposição dos alunos.

Entretanto, apesar destes problemas, até hoje o sistema tem sido útil fornecendo-nos informações geralmente usadas para o aperfeiçoamento das atividades de alfabetização. Em certas ocasiões, por exemplo, os relatórios apresentaram uma frequência muito baixa. Isto contribuiu para que os líderes políticos aumentassem seus esforços destinados à mobilização de pessoas para a frequência de classes de alfabetização. Em outros casos, isto resultou na mudança de alguns dos materiais de aprendizagem. A existência de algumas vantagens no sistema não nos impede de tentar aperfeiçoá-lo cada vez mais.

Estamos abertos para idéias destinadas a aperfeiçoar o sistema. Por exemplo, propôs-se recentemente que fosse introduzida a avaliação contínua dos alunos em substituição à longa espera por testes de alfabetização. A avaliação contínua ajudará na determinação, por exemplo, do que cada aluno aprendeu numa unidade, capítulo ou parte específica dos cursos. Este procedimento contribuirá ao fornecimento imediato de realimentação tanto para o professor como para o aluno em relação a aspectos específicos do processo de aprendizagem.

2. TESTES DE ALFABETIZAÇÃO

Outro método usado na avaliação da aprendizagem é a administração de testes de alfabetização. Um dos objetivos da campanha de alfabetização Tanzaniana é o domínio das aptidões de leitura, escrita e cálculo. A fim de conhecer o nível atingido quanto às aptidões, o governo decidiu aplicar testes nacionais de alfabetização. Desde o momento em que a campanha começou em 1970, o país conseguiu aplicar três testes de alfabetização nacionais em 1975, 1977 e 1981 respectivamente.

Um quarto deverá ser aplicado em 1983.

avaliação
contínua
substitui
testes de
alf.

avaliação
contínua
substitui
testes de
alf.

62-11-12

Conforme indicado anteriormente, qualquer tarefa de avaliação requer que critérios específicos sejam elaborados a fim de que a avaliação possa funcionar. Na Tanzânia, os critérios baseiam-se numa definição nacional de uma pessoa alfabetizada. B2

A definição foi elaborada por um documento especial emitido pelo projeto de alfabetização Mwanza da UNDP/UNESCO na Tanzânia. Instituiu-se que a definição fosse a seguinte:

- (a) Uma pessoa será considerada alfabetizada se souber ler e escrever uma carta a um membro de sua família; se for capaz de localizar ruas, prédios, etc.; observar avisos de perigo nas ruas e no trabalho; seguir direções simples em várias situações do dia a dia; se conseguir ler um jornal para atualizar-se sobre os acontecimentos e obter informações; se for capaz de manter um registro de despesas; ler manuais de instrução sobre como fazer coisas diversas, livrinhos que ensinam como viver melhor, que dão noções sobre alimentação mais sadia ou instruções sobre o cultivo da lavoura, etc.
- (b) Um indivíduo será considerado alfabetizado se tiver adquirido o conhecimento e as aptidões essenciais que o capacitem a engajar-se em todas as atividades que exijam dele a alfabetização para um funcionamento eficiente dentro de seus grupos e da sua comunidade; e quando a aquisição das aptidões de leitura, escrita e cálculo lhe permitirem o uso contínuo das mesmas para o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da comunidade.
- (c) A alfabetização de adultos, um elemento essencial no desenvolvimento global, deve estar intimamente relacionada a prioridades do desenvolvimento econômico e social e a necessidades de potencial humano presentes e futuras. Todos os esforços devem, portanto, concentrar-se na alfabetização funcional. Ao invés de constituir-se numa meta por si só, a alfabetização deverá ser encarada como uma maneira de preparar o homem para um papel social, civil e econômico que se estenda além dos limites da alfabetização rudimentar. Let. funcional

A leitura e a escrita devem conduzir tanto a conhecimentos elementares gerais como a um treinamento para trabalho, uma produtividade cada vez maior, uma participação maior na vida civil e uma compreensão maior do mundo ao redor, devendo também imediatamente abrir o caminho a uma cultura humana básica.

Foram também adotados os seguintes níveis de aproveitamento na alfabetização:

NÍVEL I:

Um participante matriculado, mas que tenha frequentado 2/3 das seções de alfabetização durante um ano qualquer de atividades de alfabetização.

NÍVEL II:

Um participante com qualificações para o Nível I acima, mas que tenha também passado com êxito em um ou em ambos os testes destinados aos seguintes subníveis:

Subnível (i):

Uma pessoa capaz de reconhecer palavras e/ou símbolos, que saiba escrever as letras das sílabas, números e/ou sinais de aritmética, incluindo cálculos mentais.

Subnível (ii):

Uma pessoa que saiba ler e escrever uma frase curta, simples e que faça sentido, e que seja capaz de somar e subtrair números de um único algarismo.

NÍVEL III

Uma pessoa com qualificação para o Nível II acima, mas que também tenha passado com êxito em um ou em ambos os testes para os seguintes subníveis:

Subnível (i):

Uma pessoa capaz de ler e escrever uma frase curta e que faça sentido e que saiba somar e diminuir com números contendo dois algarismos.

Subnível (ii):

Uma pessoa que possua domínio sobre símbolos na sua forma escrita ou que seja capaz de codificar mensagens escritas. Tal pessoa deverá ser capaz de ler com influência e compreender um texto simples (o texto deverá estar escrito em língua Swahili). Ele deverá ser capaz de escrever uma mensagem ou trecho simples e curto; somar e diminuir com números contendo três algarismos; multiplicar empregando números com dois algarismos; e dividir por um algarismo.

NÍVEL IV:

Uma pessoa que faz uso contínuo das aptidões adquiridas. Tal pessoa deverá ter-se qualificado no Nível III acima, sendo também capaz de ler e escre-

ver mensagens, ler um jornal para manter-se a par dos acontecimentos a cada dia e obter informações; ser capaz de ler "manuais de instrução sobre como fazer coisas diversas", livrinhos que ensinam como viver melhor, que dão noções sobre alimentação mais sadia, livros com instrução sobre plantio, etc., e deverá ser capaz de manter anotações e resolver simples problemas de aritmética. Também deverá ser capaz de manter um livrinho simples de contas referentes a receitas e gastos.

COMO APLICAR OS TESTES:

Com base nos critérios apresentados, os instrumentos de avaliação para mensuração das aptidões de leitura, escrita e cálculo foram elaborados e protestados.

Foram também elaborados instrumentos para compilar resultados de testes em níveis diferentes. Os instrumentos são designados por UMK 1 - 6 e cada um possui uma função especial conforme descrito a seguir:

- (a) UMK 1 a: testes de leitura; UMK tabela de resultados numéricos
- (b) UMK 2 a: folha para respostas; UMK 2b testes de escrita
- (c) UMK 3: teste de aritmética
- (d) UMK 4: formulários para compilar resultados de testes de alfabetização a nível de classe
- (e) UMK 5: tabela de sumários
- (f) UMK 6: Manual (serve de orientação para o uso dos instrumentos).

Todos os testes foram aplicados a nível nacional. Todas as escolas do país foram fechadas para permitir que professores de escolas primárias, bem como os prédios escolares fossem utilizados para finalidades ligadas à testagem da alfabetização. Além de professores de escolas primárias, os administradores de testes podiam ser membros do Partido ou funcionários de instituições do governo, de organismos paraestatais e de outras organizações. Su pervisores e administradores de testes em cada centro avaliavam os mesmos enviando uma cópia do UMK 4 ao coordenador local, que resumia os dados da localidade no instrumento UMK 5 e remetia os testes ao coordenador da divisão.

O processo repetia-se a níveis distrital e regional e, finalmente, a nível nacional para a compilação final.

Em resumo, os resultados dos testes de alfabetização aplicados em 1975, 1977 e 1981 demonstraram que a Tanzânia conseguiu erradicar o analfabetismo em 3,122,983 adultos numa população de 5 - 8 milhões de 10 anos e acima desta idade. No início da campanha - e alfabetização o índice de analfabetismo era de 67%. Os resultados nos demonstraram o seguinte:

- (a) Em 1975 o índice de analfabetismo foi reduzido para 39%, em 1977 foi reduzido para 27% e em 1981 passou para 21%.
- (b) Os resultados dos testes também demonstraram que a Tanzânia erradicou o analfabetismo em 3,122,983 adultos numa população analfabeta de 5 - 8 milhões de adultos. Este fato encorajou o governo a planejar e iniciar atividades de pós-alfabetização a nível nacional.

Aqueles alunos que alcançaram a aptidão de alfabetização correspondente aos Níveis III e IV foram colocados em classes de pós-alfabetização, enquanto que aqueles que permaneceram abaixo do Nível III foram colocados em classes de alfabetização.

- (c) Nossa experiência comprova que os testes tendem a motivar os adultos a aprender mais para alcançarem níveis mais altos e obterem um certificado de aproveitamento.

De uma certa maneira poderíamos dizer que os testes têm servido para os alunos adultos descobrirem a sua capacidade. Ao longo do processo de aprendizagem às vezes os alunos necessitam e desejam provas do quanto têm progredido como indivíduos. Entretanto, por outro lado, alguns alunos têm encarado testes de alfabetização e certificados como o final do processo de aprendizagem da alfabetização.

Apesar do fato de que se conseguiu alguns benefícios, alguns problemas também têm sido mencionados. Um dos problemas é que os testes não eram suficientemente completos para incluir a avaliação de todos os objetivos esperados. Os testes focalizavam apenas as características cognitivas.

Espera-se de um aluno de alfabetização não somente que adquira as aptidões de leitura, escrita e cálculo, mas também que adquira conhecimentos e modifique o seu comportamento para poder lidar com os problemas do dia a dia como indivíduo e membro da comunidade. Pode-se, portanto, observar que existem alguns objetivos que não podem ser avaliados através da administração de testes de alfabetização. Mudança de comportamento, é um processo que envolve o pensamento, a ação e os sentimentos de cada aluno. Uma das coisas a ser avaliada deveria, por exemplo, ter sido a aplicabilidade das inovações, pois isto ajudaria a determinar tanto os objetivos a longo pra-

! não é mencionado!

zo como aqueles a curto prazo. Isto por sua vez não é muito fácil, já que a alfabetização inclui outros fatores tais como uma boa lavoura, nutrição, etc. Mais acima mencionei as demonstrações práticas que são realizadas durante a seção de aula ou durante a estação prática. Elas requerem professores qualificados e a colaboração entre as agências em todos os níveis para uma participação no planejamento, implementação e avaliação das atividades de alfabetização. Em alguns lugares, este tipo de cooperação não é plena-mente explorado.

A aplicabilidade das aptidões da alfabetização pode ser mensurada através da avaliação das atividades de pós-alfabetização. Em poucas palavras, as classes de pós-alfabetização foram estabelecidas após o primeiro teste de alfabetização para os recém alfabetizados que alcançaram os Níveis III e IV.

Materiais de leitura especiais foram preparados para eles sobre diversos assuntos tais como: Agricultura, Economia Doméstica, Educação Política, Economia Política, Noções sobre Saúde, Geografia, Matemática, História e as línguas Swahili e Inglês. Os livros foram escritos seguindo etapas diversas, isto é, etapa V, VII e VIII. Cada etapa será percorrida pelos alunos durante um período de dois anos.

Para que um plano complete qualquer dessas etapas, ele deverá no período de dois anos completar cinco livros após o que será testado o seu conhecimento dos mesmos. Os livros obrigatórios são: Agricultura, Educação Política, Swahili e Economia Política.

O procedimento para avaliar atividades de pós-alfabetização é igual àquele utilizado para avaliar atividades de alfabetização, conforme demonstrado acima. Entretanto, testes de pós-alfabetização ainda não foram aplicados. Espera-se que o primeiro teste de pós-alfabetização seja aplicado em 1983. Entre outras coisas, isto nos ajudará a determinar, por exemplo, o quanto os alunos de alfabetização aperfeiçoaram suas aptidões através das atividades de pós-alfabetização.

A aplicação prática das aptidões de alfabetização alcançadas pode também ser determinada através da utilização de bibliotecas rurais e jornais rurais pelos alunos de alfabetização. Com a finalidade de se criar um meio-ambiente de alfabetização particularmente nas zonas rurais, estabeleceu-se bibliotecas rurais e jornais rurais. Estes fornecem algum material de leitura para os recém alfabetizados. Existem aproximadamente 2,339 bibliotecas rurais espalhadas por todos os bairros do país. As bibliotecas são bastante pequenas e cada uma tem aproximadamente 400 obras em Swahili, sendo que cada obra se apresenta com pelo menos dois exemplares.

Estas bibliotecas são servidas por um bibliotecário que poderá em certos casos ser um alfabetizado. A maioria das bibliotecas se localizam em prédios públicos tais como uma cooperativa de escolas primárias, etc. Existem também sete jornais rurais diferentes que são produzidos em sete zonas diferentes. Planos para a criação de formas de coletar informações sobre bibliotecas rurais e jornais rurais, estão em elaboração.

Entretanto, alguns estudos aprofundados sobre o uso de bibliotecas e jornais rurais está em andamento em alguns distritos selecionados no país. Estudos de avaliação especiais também estão sendo levados a efeito pelo Centro Nacional de Alfabetização Mwanza. Estes incluem a avaliação de programas de rádio e o estudo do nível de dificuldade de leitura do jornal rural Elimu Haina Mwisho da zona do lago. Informações provenientes desses estudos contribuíram para aperfeiçoar os programas de rádio para alunos de alfabetização, enquanto que o estudo do jornal ajudou a planejar outros jornais rurais que se estabeleceram no país. Alguns dos resultados do estudo sobre o jornal, por exemplo, demonstraram que o jornal era lido pela maioria dos recém alfabetizados e que tem contribuído para o aperfeiçoamento das aptidões dos mesmos. Com a ajuda dos resultados decidiu-se estabelecer outros jornais rurais no país tomando como base a experiência do jornal Elimu Haina Mwisho.

*lido por
jornais*

Informações sobre atividades de pós-alfabetização e o uso de bibliotecas rurais e jornais rurais ajudará na determinação do grau de permanência das aptidões adquiridas. Portanto, para se determinar a aplicabilidade das aptidões de alfabetização, deverá existir um meio-ambiente de alfabetização que permita aos alunos praticarem o que aprenderam. Isto se constitui numa meta a longo prazo. A aplicabilidade do conhecimento é também importante e será determinada a longo prazo. Finalmente, é importante medir o impacto dos programas, pois isto nos ajudará a determinar o sucesso tanto das metas a curto prazo como daquelas a longo prazo, também contribuindo para o aperfeiçoamento dos programas.

CONCLUSÃO

Este documento representa a tentativa de uma discussão breve em torno de alguns dos conceitos gerais da avaliação. Também tentei demonstrar que a avaliação da aprendizagem é importante para o aperfeiçoamento dos programas de alfabetização. Entretanto, se a avaliação da aprendizagem nos programas de alfabetização objetiva o aperfeiçoamento dos aspectos qualitativos desses programas, não deverá restringir-se à situação de sala de aula. Para

Para que a avaliação do aluno sirva para aperfeiçoar os programas, ela terá de incluir fatores que transcendam o nível da sala de aula.

Para que os programas sejam eficazes, a avaliação da aprendizagem deverá ser complementada por outros estudos especiais de avaliação sendo necessário às vezes, realizar-se uma avaliação de impacto. A tarefa que nos espera, portanto, é a elaboração de um sistema de avaliação apropriada para aperfeiçoar os aspectos qualitativos dos programas de alfabetização e adequados para as condições locais.

(4)



Dec 4

IIPE/S72/18
Original : Inglês
Paris, 12 de novembro de 1982

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
(criado pela Unesco)
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75016 Paris

CAMPANHA NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO
COMPULSÓRIA NO IRAQUE

por

Khalid Hamid Sulyman
(Iraque)

Este documento foi preparado para o Seminário Internacional de Alfabetização IIPE/UNESCO, sobre o Planejamento e a Implementação de Estratégias de Alfabetização e Pós-alfabetização.

(Madras, Índia, 14 a 21 de dezembro de 1982)



Unesco 1982

CONSELHO SUPREMO DA CAMPANHA COMPREENSIVA
NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO COMPULSÓRIA

DIRETORIA DE PREPARO E TREINAMENTO

DOCUMENTO DE TRABALHO

Introdução: Ao Seminário Internacional sobre
"O planejamento e a Implementação de
estratégias de alfabetização e pós-
alfabetização".

14-21/Dezembro 1982
Madras - Índia

Preparado por: Khalid Hamid Salyman
Diretor de Preparo e Treinamento

Prefácio

Tenho a honra de participar do Seminário Internacional sobre o "Planejamento e Implementação de estratégias de alfabetização e pós-alfabetização" que pretende aprofundar os conhecimentos e escolher os casos que podem ser úteis no campo da erradicação do analfabetismo e educação de adultos. Afim de que o experimento iraquiano, através de sua ampla campanha e do reconhecimento dos principais elementos de seu sucesso possa ter sua utilidade, apresento este trabalho, que consiste em duas partes: a primeira, uma detalhada descrição relativa ao andamento da Campanha Nacional Compreensiva para a Alfabetização Compulsória, e a segunda parte, um plano proposto para a preparação de administradores para os programas de alfabetização. O trabalho inclui recomendações que surgiram durante o andamento da campanha. Obrigado.

Khalid Hamid Sulyman

Diretor de preparo e treinamento
Conselho Supremo da Campanha
Compreensiva Nacional para Alfabetização Compulsória no Iraque.

I. A Campanha Compreensiva Nacional para Alfabetização Compulsória

Desde sua independência, o Iraque testemunhou várias tentativas para resolver o problema da alfabetização, que se estendia entre as massas, especialmente operários, camponeses e mulheres, com um índice de mais de 50 por cento. Esforços oficiais, para erradicar este perigoso problema social falharam porque a abordagem seguida não era suficientemente abrangente. Foi uma abordagem tradicional que tratava do problema a partir de uma perspectiva mais individual do que social. A técnica adotada tratou isto como um problema alfabético, não como um problema cultural. Além disso, faltaram a participação popular e as técnicas apropriadas de acompanhamento.

Depois da Revolução de 17-30 de julho, iniciou-se um novo desenvolvimento qualitativo. O partido governante (ABSP) resolveu confrontar-se decididamente com a erradicação do analfabetismo, através de uma campanha compreensiva nacional, dirigida pelo partido e implementada pelas instituições do estado em colaboração com organizações populares profissionais, conforme estipulado no Relatório Político do 8º Congresso do Partido Baath. Com este objetivo, o Conselho de Comando da Revolução promulgou a Lei nº 92 para "A campanha compreensiva para alfabetização compulsória".

1. Princípios básicos e tendências:

A Campanha de Alfabetização Iraquiana baseava-se em um número básico de princípios e conceitos, a partir dos quais formavam-se as diretrizes e as fases de implementação. A seguir, os princípios básicos das estratégias da campanha:

- O conceito cultural que concebe o trabalho da alfabetização como uma parte integral do todo do movimento social para o progresso, desenvolvimento e prosperidade.
- A abordagem de confrontação ampla que cuida da integração do trabalho da alfabetização com os esforços nacionais de desenvolvimento.
- A unificação da ação Árabe no campo da alfabetização.
- A importância da decisão política e da vontade do povo em toda a campanha.
- Dirigir os esforços do povo e usá-los através de um movimento auto-propulsor na luta contra o analfabetismo.
- Bloqueio das fontes do analfabetismo através da universalização da educação primária compulsória.
- Integração da educação formal e não formal.
- Adoção de uma abordagem científica ao lidar com o problema.
- Observar o uso de incentivos morais, sociais e materiais na ampla confrontação do processo.
- Constante acompanhamento e avaliação em todos os estágios e objetivos.

2. Objetivos:

À luz dos princípios básicos e tendências das estratégias da campanha, elaboraram-se objetivos quantitativos e qualitativos para a mesma.

a. Objetivos qualitativos:

** O objetivo qualitativo global da campanha Iraquiana era o de capacitar os cidadãos a alfabetizarem-se e a alcançarem o "Padrão Cultural" através de:

- aquisição das aptidões de leitura, escrita e cálculo.
- as três habilidades deveriam ser um meio para desenvolver sua vida cultural, social e econômica.
- habilidade de desempenhar tarefas públicas, de um lado, e de exercitar os direitos e obrigações da cidadania, de outro.
- fortalecimento da auto-confiança do cidadão e aprofundamento de seu nacionalismo, socialismo e conceitos humanitários do trabalho e da vida.
- proporcionar ao cidadão meios de auto-desenvolvimento de tal forma que lhe permita a continuar sua educação, desenvolver suas habilidades e atitudes e contribuir para a construção de sua sociedade.

* Para alcançar o padrão educacional que o qualifica a continuar sua educação no quarto grau primário, o analfabeto deveria passar com sucesso pelos testes e exames dos estágios Básico e Integral (sete meses cada).

O retorno cognitivo e cultural da campanha deve ajudar o cidadão a formar novos valores, hábitos e práticas que se harmonizem com os objetivos da Revolução.

b. Objetivos quantitativos

O objetivo fundamental da campanha é erradicar o analfabetismo entre todos os iraquianos na faixa etária de 15 a 45 anos. De acordo com dados especialmente preparados de um censo, o número total do grupo-alvo é 2.312.630, dos quais 676.693 são homens e 1.535.937 são mulheres.

O plano estabeleceu um prazo de 35 meses para alcançar o total erradicação do analfabetismo na população do grupo-alvo, de acordo com a seguinte tabela:

Matrículas		Índice de absorção	
		Homens	Mulheres
1/12/1978	(1. ^a turma)	50%	25%
1/ 7/1979	(2. ^a turma)	50%	25%
1/ 2/1980	(3. ^a turma)	-	25%
1/ 9/1980	(4. ^a turma)	-	25%

Entretanto, as matrículas nos centros de alfabetização saltaram para um número recorde inesperado, ultrapassando bastante os índices planejados. Os corpos executivos foram obrigados a mudar seus planos e a absorver um número maior do que o originalmente concebido. Em 1/7/1979, o número de alunos matriculados nas classes de alfabetização era de 1.986.136 (83% do total do grupo-alvo).

Além disso, a campanha adotou uma abordagem de acompanhamento inovadora. Os que completaram a fase integral de alfabetização devem continuar sua educação nas "Escolas Populares" pa

ra alcançar o sexto grau da escola primária.

3. Suprimento dos meios de implementação da Campanha

Muitos passos e medidas sistemáticas preparatórias concentradas foram tomados para realizar a estratégia iraquiana de alfabetização. Nestas medidas executivas incluem-se a formação de uma liderança suprema e mecanismo organizacional; o treinamento de pessoal; a preparação de currículos e cartilhas; a articulação de um plano informativo; a provisão de locais de estudo, meios de transporte e provisão de distribuição financeira. A seguir, uma visão mais detalhada destas medidas.

a. Liderança da Campanha

A promulgação da lei nº 92/1978 representa o início de uma fase decisiva no combate contra o analfabetismo no Iraque.

Isto significa que o confronto não é mais do que uma atividade espontânea ou o resultado de iniciativas individuais. Mais ainda, tornou-se uma responsabilidade assumida pelo Partido e pelo Estado, afim de acelerar radicalmente o longo caminho da educação de adultos.

De acordo com os termos da lei nº 92 "O analfabeto é qualquer cidadão que tenha alcançado os quinze anos e que não tenha ultrapassado os 45 anos, que não saiba nem ler nem escrever e nem alcançou o padrão cultural".

Por "Padrão Cultural" entende-se que: "Os indivíduos possuem as aptidões de leitura, de escrita e de cálculo, desde que estas aptidões sejam um meio para desenvolver suas

profissões, assim como para elevar seus padrões de vida cultural, social e economicamente, afim de acompanhar os tempos modernos e capacitá-los a praticar os direitos e deveres de um cidadão".

A Lei da Campanha garantiu os seguintes órgãos administrativos e organizacionais:

O Conselho Supremo da Campanha Compreensiva Nacional para a Alfabetização Compulsória.

Uma corporação de alto nível, constituindo-se numa "entidade legal", ela é independente financeira e administrativamente e vinculada ao Conselho de Ministros. Os membros do Conselho Supremo incluem representantes de organizações populares e profissionais, assim como representantes de várias corporações e instituições do estado. O Conselho pode delinear os objetivos da campanha, diretrizes gerais e plano executivo; aprovar o orçamento anual, currículos e cartilhas e aprovar regras e regulamentos no que se refere à supervisão, acompanhamento, treinamento e datas de estudo. Sua sede é em Bagdá, tendo como diretor o vice primeiro ministro e o Ministro da Educação como vice-diretor.

**** O corpo executivo**

O corpo executivo da campanha é encabeçado por um diretor geral que exerce os poderes a ele delegados e os termos de referência determinados pelo "Conselho Supremo". O corpo executivo encarrega-se dos assuntos administrativos e técnicos; supervisiona o trabalho das diretorias de alfabetização compulsória nas administrações e coordena as atividades com os conselhos locais. É composto pelos departamentos técnicos; admi-

nistrativo e financeiro que supervisionam e acompanham a implementação dos planos e programas da campanha e garante seus requisitos necessários. O corpo executivo também prepara o orçamento anual e os quadros relativos e os submete à aprovação do Supremo Conselho.

** Diretorias da Alfabetização Compulsória

Existem corporações executivas locais que são responsáveis pela execução dos planos e programas da campanha dentro de suas respectivas administrações. Estas corporações são dirigidas por funcionários bem preparados, "diretores da alfabetização compulsória", os quais são "indicados pelo diretor do Corpo Executivo". O Diretor de Alfabetização é ligado com a área do Diretor-Geral de Educação da administração, de acordo com poderes e deveres estabelecidos pelo Conselho Supremo. As diretorias da alfabetização compulsória têm setores técnico, administrativo e financeiro semelhantes aos departamentos do corpo executivo central, em Bagdá. Estes setores implementam os planos, supervisionam os centros de alfabetização e preenchem seus requisitos e necessidades.

Com o objetivo de assegurar o sucesso da operação e acompanhamento da campanha, o estado e a liderança do partido foram mobilizados para participar em todo o processo. O líder Sdaddam Hussein, Presidente da República e Secretário-Geral da ABSP, tomou pessoalmente a liderança da Campanha. Esta decisão histórica teve seu impacto positivo na promoção e fortalecimento da campanha, aprofundando a efetividade do processo de motivação e conscientização das massas e conscientizando a população-alvo a frequentar as aulas de alfabetização.

b. Recrutamento e treinamento de pessoal

Em primeiro lugar, a campanha dependeu de professores primários qualificados para ensinar nas classes de alfabetização, depois de proporcionar-lhes um treinamento adequado e informação básica cognitiva e psicológica relativa à educação de adultos, à administração de centros de alfabetização e supervisão educacional. Em segundo lugar, a campanha utilizou-se dos professores da escola secundária, de outros funcionários p^ublicos qualificados e de estudantes de faculdades e institutos para formação de professores. Mantiveram-se cursos intensivos de treinamento para categorias ^{MAIS AVANÇADAS} ~~afim~~ de qualificá-las para a educação de adultos. Os diretores das Escolas Primárias e seus delegados foram recrutados para, depois de um treinamento apropriado, administrar os centros de alfabetização.

Em relação à supervisão educacional, foram recrutados supervisores da educação primária e outros treinados para esta tarefa. Alguns outros professores, altamente qualificados, foram recrutados e treinados para este trabalho numa base temporária.

O treinamento teve um papel crucial e importante na campanha. Foi, na realidade, o canal principal através do qual as equipes necessárias experientes e treinadas foram preparadas para realizar as tarefas educacionais, técnicas e administrativas. Foi realizada uma ampla série de programas de treinamento para preparar o pessoal da campanha, com os objetivos seguintes: conscientizá-los quanto ao problema do analfabetismo, suas dimensões e suas relações com outros problemas sociais e questões relativas ao desenvolvimento; provê-los ^{de} informações sobre experiências Árabes regionais e internacionais em alfabetização de adultos; prepará-los para lidar apropriadamente com adultos e adolescentes; fornecer-lhes princípios, técnicas e métodos

dos de educação de adultos; familiarizá-los, teórica e praticamente, com os fundamentos relativos ao ensino de diferentes disciplinas; e capacitá-los a usar os diversos recursos educativos disponíveis, de acordo com as modernas técnicas educacionais.

Com este fim, estabeleceu-se um instituto central especializado para preparar os treinadores, supervisores, equipes técnicas e administradores necessários para a campanha. Sua sede é em Bagdá e é chamado "Instituto Central para Treinamento das Lideranças de Alfabetização".

A Campanha treinou, central e localmente, 77.444 professores, 993 supervisores, um número não identificado de equipes de alfabetização das forças armadas e um grande número de pessoal técnico e administrativo. Equipou-se o Instituto Central com um grande número de proeminentes professores e conferencistas de educação iraquianos, experientes em alfabetização e educação de adultos.

c. Currículos e livros de texto

Durante a fase preparatória da campanha, estabeleceram-se comitês especializados para preparar novas cartilhas de alfabetização para os graus básico e integral, sob a supervisão do Departamento de Currículos do corpo executivo da campanha. Seus objetivos eram articulados de acordo com os princípios básicos e conceitos assinalados na Lei da Campanha nº 92/1978. Os livros de textos preparados são:

1. Cartilha de leitura unificada para alunos de todos os estágios básicos.

2. Cartilhas de leitura para o estágio integral dirigida a: operários, camponeses, mulheres e forças armadas.
3. Cartilhas unificadas de aritmética para os estágios básico e integral.
4. Livro de texto de cultura geral para ambos os níveis (dirigidos somente aos professores).
5. Guias de leitura e aritmética para o professor.

Usou-se o método eclético (analítico-sintético) no ensino dos estágios básicos e integral das cartilhas, por ser um método mais adequado do que o método analítico ou o sintético para o ensino dos elementos Árabes de leitura para principiantes. Para reforçar a informação e aptidões recebidas em aula, a Televisão Iraquiana transmitiu aulas-modelo de alfabetização, as quais foram também de grande utilidade para treinar os professores a lidarem tanto com os materiais educativos, como com os alunos. Especialistas Árabes experientes participaram na análise, experimentação e avaliação das cartilhas do estágio básico.

d. Promoção e Informação

Os meios de comunicação de massa e os programas informativos têm um papel importante e vital na mobilização das massas e na conscientização dos analfabetos, afim de que reconheçam seu status quo social e tentem mudá-lo, através da frequência às instalações educativas disponíveis. Lançou-se, para a campanha um plano informativo detalhado, afim de convencer o grupo-alvo de analfabetos a frequentar os centros de alfabetização. Planejaram-se atividades e programas informativos, atra

vês de estudos e discussões, que também acompanharam a realização do plano na forma de avaliação formativa. A seguir, uma revisão sumária dos principais indicadores do plano informativo da campanha:

- ** O rádio e a televisão contribuíram para o processo de conscientização, mas a TV foi mais amplamente utilizada para a transmissão de aulas de alfabetização.
- ** As organizações do ABSP utilizaram-se de suas instalações para promover, entre as equipes de partido, atividades informativas sobre a campanha.
- ** Organizações populares e profissionais realizaram campanhas especiais de informação em Bagdá e em outras administrações.
- ** A imprensa iraquiana participou ativamente na promoção da conscientização das massas e da mobilização de esforços populares, através de uma cobertura sistemática das notícias e atividades da campanha.
- ** Prepararam-se cartazes, exposições da arte e festivais, afim de ressaltar as dimensões reais da campanha.
- ** Publicou-se um periódico mensal "Al-Maarifa", com a finalidade de cobrir os estudos de campo da alfabetização, as atividades do Conselho Supremo e os programas do Corpo Executivo.
- ** Lançou-se um boletim diário, em inglês e árabe, para cobrir as notícias das atividades do Conselho Supremo e as atividades do Conselho Supremo e as atividades das administrações.

- ** Organizou-se um seminário especial sobre informação para colocar-se os detalhes do plano informativo. Participaram dele vários especialistas e representantes dos meios de comunicação.

e. Transporte e locais de estudo

Para escolher os locais dos centros de alfabetização, a campanha teve várias alternativas. Primeiramente, usou os prédios das escolas primárias e secundárias. Utilizou-se também dos edifícios do estado, de organizações populares, casas particulares e, em alguns casos, de locais de cultos religiosos. O corpo executivo da campanha teve que garantir o equipamento e a adequação destes lugares para o aprendizado de adultos, no que se refere à proximidade das casas dos alunos, à provisão dos móveis, das instalações sanitárias e elétricas. Foram providenciados meios adequados de transporte para facilitar aos professores e alunos de áreas distantes o acesso aos centros de alfabetização. As administrações utilizaram-se dos meios de transporte das várias instituições governamentais e não-gover~~n~~amentais.

f. Finanças e Custos

A provisão regular de recursos financeiros necessários para qualquer campanha é, sem dúvida, um fator importante que assegura a execução tranquila do processo como um todo. Um comprometimento político por parte da liderança iraquiana é também necessário para assegurar o êxito na implementação dos planos e programas da campanha e para atingir a meta final o mais rápido possível.

O plano da campanha estimou o custo total por aluno em 26.77 Dinars iraquianos ⁽¹⁾. Consequentemente, os custos totais da campanha atingiram 66.951.00 DI, provindos do orçamento do Plano Nacional de Desenvolvimento. Para os anos de 1979, 1980 e 1981, os gastos reais mantiveram-se em 36 milhões, 30 milhões e 28 milhões D I respectivamente, contra alocações orçamentárias de 72 milhões, 73 milhões e 50 milhões de DI para os mesmos anos. Para 1982, foram distribuídos 35 milhões de Dinars iraquianos para cobrir as atividades de acompanhamento e gastos das Escolas Populares.

g. Acompanhamento e Avaliação

O plano da campanha preocupou-se muito com o acompanhamento e avaliação de seus diferentes estágios e níveis, tanto na fase de planejamento como na de execução, conforme as determinações da Estratégia Árabe de Alfabetização. O décimo princípio deste documento estipulou que, o acompanhamento e a avaliação contínuos do processo de implementação são necessários na descoberta de obstáculos e áreas-problema: e na busca de soluções apropriadas para os mesmos. Isto se torna útil também na verificação dos passos tomados em relação aos objetivos planejados.

A Lei da Campanha nº 92 conclamou várias partes interessadas a assumirem a tarefa de implementar este importante princípio estratégico, cada uma conforme sua esfera de competência. A nível central, o Conselho Supremo formou um Comitê central, para levar adiante as tarefas de acompanhamento e avaliação, no que se refere ao planejamento, treinamento, currículos, livros de texto, recursos educacionais, informação e assuntos administrativos e financeiros. Utilizando-se da experiência da ARLO

(1) - 1 Dinar iraquiano equivale a Cr\$

(Organização Árabe de Alfabetização e Educação de Adultos), dos professores universitários, de outros especialistas em educação de adultos, o Comitê central avalia o nível de eficácia e o nível de implementação dos itens acima mencionados.

A nível local, supervisores educacionais, membros dos conselhos locais, os vários comitês e os diretores de alfabetização compulsória, encarregam-se da tarefa de descobrir as dificuldades e obstáculos que impedem o trabalho, propondo soluções adequadas para os mesmos.

A nível do centro de alfabetização, o professor tem um papel predominante no acompanhamento e na avaliação dos alunos, através de contatos diários e testes periódicos das aptidões de leitura, escrita, ditado, cálculo e conhecimentos gerais. O papel do diretor do centro de alfabetização também é importante. Ele é responsável pelo desempenho dos professores quanto à execução de instruções, frequência de alunos, desistências e outros problemas relacionados.

Organizaram-se grande número de conferências, seminários e simpósios de avaliação para expor e encorajar aspectos positivos e para descobrir e propor soluções para os obstáculos e problemas que a campanha enfrenta.

Segue uma lista dos mais importantes eventos avaliativos realizados durante os estágios de planeamento e implementação:

- Primeira Conferência sobre a Campanha Compreensiva Nacional para a Alfabetização Compulsória. Bagdá, 3-5 de julho de 1978.

- Primeira Conferência sobre as relações entre o Setor Socialista e a Campanha. Bagdá, 17-19 de outubro de 1978.
- 2ª Conferência sobre Alfabetização - Bagdá, 24-25 de setembro de 1979.
- Seminário sobre a Avaliação da Campanha Compreensiva Nacional para Alfabetização Compulsória. Bagdá, 13-12 de novembro de 1979.
- Simpósio sobre o acompanhamento dentro do quadro da Educação Continuada. Bagdá, 3-4 de dezembro de 1978.

**** Conclusão**

A revisão, acima citada, de várias dimensões da Campanha Compreensiva Nacional para Alfabetização Compulsória demonstra que a liderança política iraquiana, da Revolução Nacionalista Socialista de 17 de julho, sob a liderança pessoal do Presidente Saddam Hussein, continua firme no seu propósito de implementar plenamente a campanha, suprindo-a de todos os recursos necessários para assegurar um êxito completo e final quanto aos analfabetismos alfabético e cultural, uma vez que se constituem em obstáculos para os planos de desenvolvimento.

A Erradicação do analfabetismo corresponde também a uma nobre realização humana, uma vez que a campanha capacitará os alunos a adquirirem aptidões básicas de leitura, escrita e cálculo e a atingir um grau de educação que qualifica os mais capazes e interessados a continuar seu treinamento e educação formal nas escolas populares, assim como nas instituições de ensino secundário e superior, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade e renovação de sua estrutura.

Os pontos de partida da campanha são os princípios da A.B.S.P e os conceitos, abordagens, metodologias e princípios

estabelecidos na Estratégia Árabe de Alfabetização. É bem claro que a campanha iraquiana atingiu milhares de cidadãos, alunos e funcionários.

Na realidade, não foi um trabalho fácil de se realizar, levou tempo e exigiu esforços enfadonhos e contínuos tanto nos níveis oficial e popular. Entretanto, constituiu-se numa campanha de grande envergadura, magnitude e impacto social na vida da diária de milhões de cidadãos.

A Educação Continuada na Campanha Nacional

A Campanha Compreensiva Nacional para Alfabetização Compulsória no Iraque assumiu o conceito de educação continuada. Desta forma, depois que os alunos concluíam os estágios básico e integral, a campanha esforçava-se em matriculá-los nas classes das "escolas populares". Este experimento visa a elevação do padrão do aluno ao estágio do "sexto ano" da educação primária. Este experimento começou a dar seus frutos. Um grande número de alunos se alfabetizaram e agora estão frequentando outros estágios de aprendizado dentro do sistema regular de ensino. A engrenagem da campanha ainda mantém este experimento, apesar das circunstâncias extraordinárias impostas ao Iraque pelas agressão Persa. Mas a fé dos iraquianos na importância de participar no apoio da Kadysiat Saddam, entusiasmou-os a defender as realizações do partido e da revolução, a defender a terra natal e a participar do desenvolvimento compreensivo que prevalece no país.

Para o Treinamento da Liderança Administrativa dos Programas de Alfabetização.

À luz dos resultados do processo de treinamento para vários grupos de trabalho na Campanha Compreensiva Nacional para a alfabetização no Iraque, conforme explicado no plano de treinamento, e devido à responsabilidade que me foi atribuída para a realização das tarefas de direção do trabalho de preparo e treinamento da Campanha Nacional, preparei este documento para a apresentação de regras científicas e medidas que, espero, servirão como subsídio e orientação para aqueles que se incumbem dessa importante responsabilidade no campo do preparo e treinamento para a alfabetização e educação de adultos.

Primeiro: Justificativas

As justificativas para o treinamento de equipes para dirigir os programas de alfabetização baseiam-se na necessidade urgente causada pelos baixos padrões dos trabalhadores neste campo essencial; no baixo nível de seus programas preparatórios e na ausência de livros correspondentes a seus padrões e seus pré-requisitos, bem como nos diversos padrões dos trabalhadores neste campo. Estas diretrizes resumem-se da seguinte forma:

1. Padrões variáveis das equipes administrativas que trabalham nos programas de alfabetização.
2. Promover programas modernos em geral.

3. Compreender a natureza das realizações modernas, técnicas e científicas, e seus efeitos na execução das suas tarefas.
4. Compreender os fundamentos científicos do preparo e treinamento.
5. Informar-se dos últimos métodos de administração e treinamento.
6. Informar-se dos conceitos e fundamentos modernos de treinamento e seus meios, métodos e implicações.
7. Pesquisa científica nos métodos e programas educacionais, e nos padrões dos trabalhadores no campo da alfabetização e educação de adultos.
8. Informar-se sobre os objetivos gerais de treinamento.
9. Informar-se sobre os fundamentos de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação.

Objetivos especiais do Programa de Treinamento

O processo de treinamento inclui muitos campos, sendo os principais os seguintes:

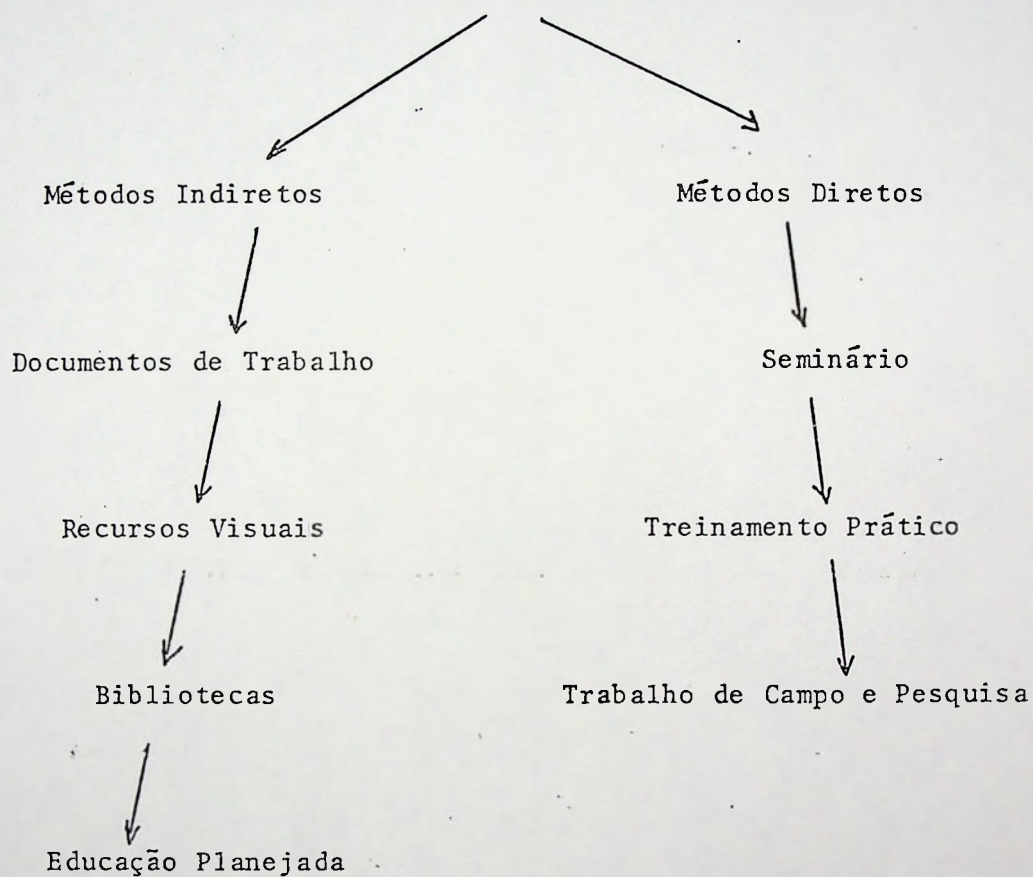
1. Proporcionar aos membros que participam de treinamento em seu trabalho novas experiências no campo da alfabetização.
2. Preparar novos líderes em todos os campos da alfabetização e educação de adultos.

3. Orientar os que estão assumindo novas funções de modo a capacitá-los a assumir as novas responsabilidades.
4. Criar métodos para avaliação e acompanhamento da atividade e produtividade dos participantes dos programas de alfabetização e do grau de suas respostas a estes estudos.

Métodos de treinamento

Já que os métodos de treinamento convencionais são inadequados para a apreensão pelos treinandos das aptidões renovadas e crescentes, tornou-se necessário o uso de métodos modernos, com a devida consideração ao método de treinamento múltiplo, que subentende o uso de vários métodos convencionais e modernos, todos servindo à mesma finalidade. Note-se que nenhum destes meios e métodos são novos, mas seu uso é novo neste campo. A seguir, um gráfico deste treinamento.

MÉTODOS DE TREINAMENTO



Revista Educacional

Conteúdo do Programa

Os membros da alta administração têm a necessidade de programas de treinamento para o conhecimento de novos métodos de administração educacional e de alfabetização e educação de adultos. Para os membros da administração auxiliar é suficiente que seus programas de treinamento contenham esboços dos planos de alfabetização, suas legislações e regulamentos. Esses programas pretendem também treiná-los para lidarem com os adultos, conquistar sua confiança e respeito, facilitando seu trabalho; e adicionalmente, capacitá-los quanto à aptidões especializadas relacionadas ao seu trabalho no campo da organização do planejamento, estatística, graus de responsabilidade e qualidade de liderança. Este treinamento inclui uma retrospectiva histórica e uma compreensão simplificada da estrutura básica da situação local e nacional nos campos econômico, social e político.

Grupos nos Programas de Treinamento

Deve-se dar grande importância ao treinamento das equipes administrativas dos programas de alfabetização, devido à seriedade da tarefa que desempenham.

O treinamento não deve ser a repetição da informação já adquirida, deve haver um preparo especial, precedido por um levantamento educativo e seguido por uma formulação de planos que objetiva alcançar o seguinte:

1. Um treinamento que pretenda acentuar tudo que seja novo e útil e implementar as últimas teorias psicológicas, educativas e científicas, como também recursos visuais e fonicos modernos.

2. Treinamento dos diretores dos setores central e local responsáveis pelos programas de alfabetização e educação de adultos, ampliando ao mesmo tempo os campos dos especialistas em educação.
3. Treinar equipes da administração da alfabetização e da educação de adultos, excluindo professores, funcionários de bibliotecas, de contabilidade, de pessoal e dos setores de equipamento educativo dos meios de comunicação.

Os Processos Necessários que Antecedem o Início do Trabalho de Treinamento

Antes do início de qualquer processo de treinamento, devem ser tomadas determinadas medidas necessárias, afim de definir a esfera do trabalho de treinamento.

1. Definir as categorias de desempenho dos funcionários da administração de programas de alfabetização e educação de adultos.
2. Definir os padrões de adequação para cada trabalho administrativo.
3. Observar e classificar os desenvolvimentos técnicos a partir destes padrões.
4. Investigar os requisitos de treinamento no campo de trabalho, através do levantamento de opiniões dos funcionários acima mencionados e daqueles ligados às agências de acompanhamento e planejamento, bem como detectar pontos fracos e fortes, afim de garantir um trabalho construtivo.

Planejamento Geral do Programa

É extremamente necessário desenvolver um planejamento geral do programa de treinamento em colaboração com as partes competentes dos setores administrativos para acompanhamento de planejamento, afim de que o treinamento se torne um ponto de junção e interação entre tais setores e o setor central de alfabetização e educação de adultos.

Primeiro: Fase de definição de objetivos

Esta é a fase do levantamento pedagógico e esboço do plano do programa de treinamento e da formação de métodos e desempenho. É seguida da definição geral do programa e de seus objetivos à luz dos resultados dos levantamentos pedagógicos. Nesta fase tornam-se necessários os seguintes passos:

1. Conhecer os problemas do campo pelo contato verdadeiro com as realidades.
2. Examinar os relatórios dos setores de acompanhamento e conhecer as opiniões dos especialistas, afim de descobrir as falhas dos estudos.
3. Análise das várias funções no campo da alfabetização e das experiências requeridas por cada um de seus setores.
4. Consulta aos orientadores universitários e especialistas em administração pedagógica e psicológica.

Segundo: Fase de preparação

Esta fase inclui muitos e variados aspectos das áreas técnica, administrativa e financeira.

1. Elaboração e Plano do Programa de Treinamento:

Elabora-se o programa de treinamento a partir de um levantamento pedagógico e de acordo com os elementos da análise funcional da tarefa em questão. Isto requer familiarização com os trabalhadores, suas qualificações e classificação, de acordo com sua educação e experiência, ^{e a definição de padrões necessários,} assim como o estudo do desempenho-modelo através da utilização de métodos-modelo para economizar esforços, tempo e dinheiro.

A elaboração do programa deve levar em conta as modernas tendências dos métodos de desempenho, bem como enfatizar as atividades e a prática individual. Ela deve incluir explicações curtas e úteis sobre todas as experiências empregadas nos campos de administração e disseminação de conceitos relativos à alfabetização e educação de adultos; estimular o aumento do número de círculos de discussão para a formação de opiniões e tendências apropriadas no campo da educação de adultos e da alfabetização; apresentar experimentos explicativos e modelos científicos para os métodos de trabalho empregados e para as maneiras de aperfeiçoá-las durante elaboração do plano e a determinação de horários de programação para palestras, trabalhos de pesquisa, discussões, aspectos educacionais e práticos, recursos visuais e atividades administrativas e técnicas.

O plano incluirá material de referência que os participantes deverão ler e descrição dos aspectos científicos e do trabalho de pesquisa propostos e das maneiras de avaliar os mesmos.

O programa de estudo servirá como orientação para o atingimento dos objetivos exigidos pelo treinamento.

2. Testagem dos Participantes

É necessário seguir o princípio de observar os participantes, seu preparo e intenção de beneficiar-se do estudo, bem como levar em conta suas experiências anteriores e sua relação ao programa exigido pelo treinamento.

3. Seleção de Professores, Instrutores e Conferencistas

Esta designação se refere ao corpo docente do programa de treinamento de cujos membros depende, em grande parte, o sucesso do programa. Devem ser selecionados cuidadosamente dentre os professores orientadores de ampla experiência e conhecimento dos assuntos relativos aos programas de alfabetização e educação de adultos e nas disciplinas requeridas pelo treinamento.

Os conferencistas são solicitados a preparar e distribuir suas conferências antes de pronunciá-las e para preparar o plano de discussão em colaboração com os conselheiros que os estão ajudando. A realização dos objetivos do treinamento dependerão, em grande parte, da personalidade do supervisor do programa de treinamento, seu espírito, conhecimento e estudo.

4. Seleção do Centro de Treinamento

Na instalação de um centro de treinamento, deve-se con

siderar os seguintes elementos:

- a) Fácil acesso;
- b) Ausência de ruídos;
- c) Disponibilidade dos instrumentos necessários para treinamento e outros requisitos de estudo.

5. Aspectos Financeiros

Estes incluem as alocações administrativas do orçamento-programa, taxas de conferências, gastos de viagens e outras alocações na esfera de recursos visuais e outros materiais para treinamento.

6. Elaboração do Plano de Avaliação e Acompanhamento do Programa de Treinamento.

O plano de avaliação considera o programa e todos os setores de supervisão: administração, corpos docentes, participantes, plano de estudo - de acordo com as circunstâncias do programa. Dele fazem parte ainda entrevistas pessoais, testes escritos ou orais, listas de opiniões e outros meios apropriados de avaliação e apreciação.

Os programas de alfabetização e educação de adultos nos encarregam de treinar os que se distinguem pela capacidade de desenvolverem seus trabalhos administrativos da maneira mais fácil, mais curta, menos dispendiosa e mais produtiva em termos de métodos. Com este propósito organizam-se se

minários educativos, simpósios e conferências para examinar o trabalho administrativo dos programas de alfabetização. O segundo fator corresponde ao desejo de realizar uma espécie de equilíbrio de coordenação e unificação nos roteiros educativos para os programas de alfabetização.

Sumário

O treinamento de funcionários da administração é uma necessidade indispensável e devendo ser, portanto, considerada como parte dos programas de alfabetização e educação de adultos.

A seguir, um plano geral para o programa de treinamento:

Primeiro: Objetivos do programa, a serem alcançados através de:

1. Conhecimento dos problemas de campo na esfera da alfabetização;
2. Análise das recomendações feitas pelos setores de acompanhamento e planejamento e apresentadas através de relatórios;
3. Análise de várias funções;
4. Estudo das idéias dos especialistas em alfabetização e educação de adultos.

Segundo: Fase de preparação e planejamento através de:

1. Estudo do programa de treinamento, seleção de disciplinas, elaboração do plano de trabalho e divisão de horas de estudo;
2. Seleção dos participantes e definição de seus grupos;
3. Seleção do supervisor de programa;
4. Seleção do centro de treinamento;
5. Elaboração do orçamento do programa;
6. Seleção do orientador e supervisores;
7. Preparação e execução.

Terceiro: Avaliação através de:

1. Apreciação do conteúdo e de seus efeitos sobre participan-tes.
2. Levantamento de opiniões dos estudantes, conferencistas, orientadores e supervisores.
3. Observação do seguinte:
 - a - porcentagem de frequência;
 - b - documentos de pesquisa, artigos e projetos;
 - c - exercícios práticos e testes orais e escritos.
4. Entrevistas pessoais.

Quarto: Acompanhamento

1. Examinar as realizações relativas aos métodos de avaliação;
2. Visitas pessoais aos participantes;
3. Correspondência entre os setores de avaliação e os participantes;
4. Compilação de relatórios sobre o progresso das atividades individuais;
5. Uso de fichas de acompanhamento.

RECOMENDAÇÕES

Elementos necessários da estratégia proposta para países do terceiro mundo na esfera da alfabetização e educação de adultos.

1. O trabalho de alfabetização e educação de adultos deve ser intimamente vinculado à sociedade, baseado na própria filosofia social desta sociedade, especialmente no que se refere à integração do trabalho de alfabetização e educação de adultos com o desenvolvimento abrangente, que assegure a ampla participação das massas;
2. Ênfase na tendência da civilização para a alfabetização e educação de adultos com seus aspectos cultural, social e econômico;

3. Prioridade na esfera de alfabetização e educação de adultos aos setores de produção em fábricas e às comunidades rurais; fazendas do estado, associações, e regiões com densidades populacionais altas; e também concentração prioritária: nos jovens entre 15 e 25 anos e nas mulheres, principalmente as donas de casa;
4. Ênfase no auto-desenvolvimento do indivíduo, capacitando cada um a desenvolver suas aptidões, capacidades e indinações, explorando tudo isso para desenvolvimento de si próprio e a reconstrução da sua sociedade;
5. Desenvolvimento da fase de acompanhamento e oferta de oportunidades para a educação continuada;
6. Integração do trabalho de alfabetização e educação de adultos com o sistema escolar;
7. Vinculação do trabalho de alfabetização e educação de adultos com modelos de treinamento vocacional; ampliação e transformação dos primeiros numa base para o desenvolvimento de um sistema de ensino extra-escolar e num ponto de partida para o desenvolvimento da educação de adultos e para a realização da educação continuada e de uma sociedaade escolarizada;
8. Divulgar os programas da educação geral através dos meios de informação e em todas as publicações da campanha, de forma que contribuam para a ampliação do ensino extra-escolar e ~~per~~ a permanência de seus recursos e tendências, de acordo com os objetivos nacionais e sociais;
9. Formação de uma atmosfera estimuladora para a interação das massas com a alfabetização e a educação de adultos,

dentro das condições ambientais dos vários segmentos da população, visando a realização de atividades sociais, culturais e artísticas;

10. Promulgação de uma ampla legislação educativa, incorporando os novos conceitos de educação continuada e sua relação ativa com o desenvolvimento social e econômico e com a re construção da sociedade, de acordo com a filosofia e os objetivos básicos do Estado;
11. Atenção aos aspectos humanos da alfabetização e educação de adultos, em termos de aproveitamento de experiências de experiências de outros países;
12. Acompanhamento e avaliação permanentes da campanha, em termos de seu progresso durante a execução e das influências culturais, sociais, econômicas e políticas sobre ela.
13. Alocação dos fundos necessários, baseada num estudo de custos e levando em consideração o padrão de educação apropriado que cada indivíduo deverá atingir;
14. Mobilização dos meios de informação e publicação para o esclarecimento da opinião pública sobre as dimensões e perigos do problema do analfabetismo;
15. Ampliação da pesquisa científica e dos estudos para a compreensão dos analfabetos, especialmente no que se refere às suas concepções de educação e seus problemas, proporcionando os recursos humanos e materiais necessários para esta finalidade;

16. Diversificação das fontes de recrutamento para o campo da alfabetização e educação de adultos, afim de que inclua , além de professores, toda a sorte de energia humana disponível;
17. A legislação deverá considerar a natureza dos motivos e exigências dos analfabetos;
18. Abertura e criação de canais entre educação de adultos e educação geral, proporcionando oportunidades para os adultos participarem do sistema regular de ensino;
19. Elaboração de sistemas que assegurem o acompanhamento da aqueles que se alfabetizaram, com o objetivo de impedir sua regressão ao analfabetismo e de aperfeiçoar suas condições futuras, tanto no trabalho como na vida;
20. Divisão dos analfabetos em grupos, em termos de seu entusiasmo pela alfabetização. Deve-se dar prioridade aos mais entusiastas, enquanto o processo de mobilização e esclarecimento continua para o restante;
21. Necessidade de diálogo permanente sobre o significado e importância da alfabetização entre os responsáveis pelas campanhas de alfabetização e os próprios analfabetos, antes da campanha, durante e ao final;
22. Combate ao pensamento supersticioso e disseminação da consciência educativa;
23. Concentração na formação de equipes especializadas em educação de adultos, levando em consideração o ambiente dos analfabetos;

24. Combate ao analfabetismo, através da aplicação do ensino primário compulsório;
25. Concentração dos esforços necessários para garantir a educação compulsória para as mulheres;
26. Distribuição de prêmios, materiais e morais, para os indivíduos e grupos que mais se distinguiram no caminho da alfabetização;
27. Inclusão do problema do analfabetismo entre os assuntos da educação nacional, programas das universidades, institutos e faculdades de treinamento de professores;
28. Esforços para a formação, treinamento e acompanhamento de adultos, professores, com a finalidade de ampliar sua eficiência através do estabelecimento de centros de treinamento especializado;
29. Inclusão do problema do analfabetismo e da educação de adultos nos programas oficiais dos institutos de treinamento de professores e faculdades de educação e programação dos estudos exigidos dentro dos métodos da educação de adultos;
30. Preparo de programas, livros e métodos de ensino, ajustando-os com as diferentes condições dos alunos em termos de tempo, lugar, etc.
31. Na elaboração de programas, dedicação especial à capacitação dos analfabetos quanto ~~à~~ conhecimentos e aptidões relacionados ao papel que desempenham na sociedade como produtores e cidadãos participantes.

32. Necessidade da participação, na execução dos planos de al
fabetização, dos políticos, sindicatos, líderes, dos pró
prios analfabetos e de todos relacionados com esta área.
33. Necessidade de vincular as fases do ensino regular com
os órgãos de alfabetização, afim de atingir o amplo pla
nejamento educativo: .

IIPE/S72/15

Original: Inglês

Paris, 12 de novembro de 1983



INSTITUTO INTERNACIONAL PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
(Instituto pela UNESCO)

PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

por

Anil Bórdia
(India)

Este documento foi preparado para o Seminário Internacional de Alfabetização IIPE/UNESCO, sobre o Planejamento e a Implementação de Estratégias de Alfabetização e Pós-Alfabetização

(Madras, India, 14-21 de dezembro de 1982)

UNESCO - 1982

PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

A ênfase na educação primária e na alfabetização contém em si as suposições de que os participantes desses programas adquirem de fato aptidões básicas de educação, e de que essas aptidões são indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e para o papel que o indivíduo venha a desempenhar como membro de sua família e da sociedade. Em outras palavras, acredita-se que, através da educação básica, a pessoa tenha acesso garantido a um número muito maior de oportunidades de aprendizado; que seja capaz de cuidar melhor de si mesmo e de sua família; que, como trabalhador, produza mais, tendo papel judicioso e construtivo em seu meio e na sociedade, como também em sua vida cívica e política.

Da forma em que são atualmente organizados na maioria dos países do Terceiro Mundo, os programas de educação primária e de alfabetização de adultos consomem escassos recursos, ao mesmo tempo em que despertam sérias indagações sobre o impacto que causam no indivíduo, na família e na comunidade. Para que a educação se torne um meio de mobilização de massas, é preciso que se dê muito mais que a instrução inicial.

Neste documento, levantamos em primeiro lugar a questão da clientela dos programas de pós-alfabetização, para então examinarmos os objetivos desses programas, com o que tentaremos estabelecer uma estratégia de planejamento e, finalmente, fazer algumas observações sobre o problema da administração dos programas de pós-alfabetização.

[1] Para uma abordagem mais abrangente sugere-se que os leitores se refiram ao documento Issues in Planning of Post-literacy Programmes (Questões relativas ao planejamento de programas de pós-alfabetização), do mesmo autor, em via de publicação pelo Instituto Educacional da Unesco.

CLIENTELA

A pós-alfabetização deve ser encarada como a educação continuada de crianças que completaram a educação primária, e de adultos que completaram cursos de alfabetização.

Educação Primária

A educação primária apresenta um quadro de expansão assustador, elevados índices de desistência e baixa taxa de transferência para estágios mais elevados. As necessidades econômicas da família e o restritivo sistema educacional obrigam a maioria das crianças a deixar a escola antes de completarem o ensino secundário.

Quadro 1 - Matrículas, Índices de desistência e Índices de transição em alguns países em desenvolvimento
selecionados (dados do ano mais recente disponível)

PAÍS	GER	ÍNDICE DE DESERÇÃO (1) (%)	ÍNDICE DE TRANSIÇÃO DA ÚLTIMA SÉRIE PRIMÁRIA À PRIMEIRA SÉRIE SECUN DARIA
Bangladesh			
Brasil			
Etiópia			
Indonésia			
Índia			
Iraque			
Quênia			
Nepal			
Nicarágua			
R. U. Tanzânia			
Vietnã			

(1) Os índices de deserção foram calculados com base na proporção dos grupos que alcançaram a última série do primeiro nível educacional, sem se levar em conta as diferenças em número de séries ou os repetentes em diversas séries de vários países.

De especial relevância para os países do Terceiro Mundo é o problema da deterioração dos padrões educacionais. Com o rápido crescimento, a qualidade da educação sofreu gravemente. Alguns dados recentes neste sentido são assustadores. Com bases em abrangentes revisões de pesquisas, Simmons - diz o seguintes:

"O nível de entendimento na leitura tanto de crianças de 10 anos quanto na das de 14 anos, nos países em desenvolvimento, foi surpreendentemente baixo, sendo que até as de quatorze anos de idade em grande número, tiveram que ser consideradas semi-analfabetas".⁽²⁾

Os dados referentes à matemática e às ciências correspondem estreitamente aos encontrados com relação à capacidade de compreensão durante a leitura.

Alfabetização de Adultos

É principalmente em países que se propõem a realizar mudanças fundamentais no sistema sócio-econômico, que se têm organizado campanhas bem sucedidas e desenvolvido programas para a educação continuada de recém-alfabetizados. Exemplificam esse fato o Vietnã, a China, Cuba, Tanzânia, Etiópia e o Iraque⁽³⁾. A situação é bem diferente em países que não têm semelhante determinação para autênticas mudanças de caráter social, político e econômico. Esses países ainda precisam se organizar para implementarem - com êxito programas de alfabetização e principalmente programas que visem ao envolvimento de pessoas em processo de desenvolvimento.

Nesses países, a organização sistemática dos programas de pós-alfabetização é um problema mais crítico ainda.

Quanto à alfabetização de adultos, devemos atentar para os fatos de que grande número de países estão organizando programas de alfabetização, de que poucos se importam em obter um nível adequado

⁽²⁾ Simmons, J. How effective is schooling in promoting learning? A review of the research ("Qual a Eficácia do Ensino na Promoção do Aprendizado? Uma Revisão de Pesquisas") Banco Mundial, 1975.

⁽³⁾ Essa questão vem claramente à tona no documento Campaigning for Literacy, ("Campanhas para a Alfabetização") de H.S. Bhola, Conselho Internacional de Educação de Adultos, Toronto, 1981.

de aproveitamento, e de que há evidências de alto índice de regressão ao analfabetismo nos países que foram realizados estudos de averiguação.

Quadro 2 - Índice de analfabetismo e programas de alfabetização em alguns países em desenvolvimento selecionados

PAÍS	ÍNDICE PROJETADO DE ANALFABETISMO (1980)	Nº DE CLAS SES ('000)	MATRÍCULAS ('000)	ANO DE MAIOR MO VIMENTO
Brasil				
Burma				
Cuba				
Etiópia				
Indonésia				
Índia				
Nicarágua				
Tanzânia				

O estudo do Quadro 2 nos dá uma idéia das grandes cifras envolvidas nos programas de alfabetização de adultos. Enquanto a maioria dos países é consciente da importância dos programas de pós-alfabetização, a insuficiência de recursos financeiros ou de especialização técnica interfere na organização de tais programas.

A Tanzânia estabeleceu um sistema de graduação cuidadosamente trabalhado para testar os níveis de alfabetização. Somente pessoas que passarem o nível IV são consideradas funcionalmente alfabetizadas. Seguindo o exemplo tanzaniano, também a Etiópia já deu início à elaboração de testes de alfabetização em âmbito nacional e somente os aprovados nos referidos exames estarão qualificados para ingressar em programas de pós-alfabetização. Na maioria dos demais países do Terceiro Mundo, a participação em programas de

(1) Voluntários

Fonte: Unesco, no que se refere a projeções de analfabetismo; publicações e documentos dos governos em questão, no que diz respeito aos demais dados

alfabetização de duração específica é o suficiente para que uma pessoa seja considerada alfabetizada.

Infelizmente, poucos estudos têm sido realizados no que diz respeito à retenção das aptidões de alfabetização adquiridas. Roy e Kapoor, tomando como amostra o programa organizado pela "Literacy House" em Lucknow no norte da Índia, chegaram à conclusão de que há uma correlação entre a duração do curso de alfabetização e o padrão alcançado, de um lado e a probabilidade de regressão, do outro. Tomando por base pessoas que concluíram cursos de alfabetização, de três a dez anos antes de ser realizada a pesquisa, conseguiram eles as seguintes informações:

Quadro 3 - Percentagem de perda de aptidões de alfabetização

AMOSTRAS	PERDA DE APTIDÕES DE ALFABETIZAÇÃO (percentual)
<u>Amostras de alfabetização</u>	
Alfabetização rural (homens)	(média global)
Alfabetização urbana (homens)	
Alfabetização rural (mulheres)	

Fonte: Roy, P. e Kapoor, J.M. The retention of literacy ("A retenção da alfabetização"), The Macmillan Company of India, Ltd., 1975

Considerando-se o baixo nível do aprendizado adquirido nos cursos de alfabetização, o meio ambiente que não favorece a retenção do que foi aprendido e o número insuficiente de programas de pós-alfabetização, verificamos que se trata de uma situação de modo algum correspondendo unicamente ao que ocorre no norte da Índia.

O emprego da alfabetização pelos alunos e o impacto que essa faculdade exerce sobre eles, suas famílias e a comunidade são temas sobre os quais ainda não existe praticamente pesquisa sistemática. A equipe de avaliação do Programa Experimental de Alfabetização Mundial considerou esse aspecto com algum cuidado. A equipe concluiu, baseando-se no ponto de vista de recém-alfabetizados, que a sua "inserção no meio" e o domínio que exercem

sobre o mesmo, ocorrem, embora não haja provas suficientes para se falar em termos mais preciosos. Várias vezes a equipe pôde ver "o início de uma nova dinâmica social, envolvendo a redistribuição da iniciativa sócio-econômica"⁽⁴⁾. Roy e Kapoor observaram que havia uma grande falta de uso das aptidões de leitura.

Segundo eles essa situação acontecia em virtude da falta de material de leitura adequado para os não-leitores e da pouca motivação que recebem para continuar seus estudos ⁽⁵⁾. O uso das aptidões de alfabetização depende de auto-confiança do indivíduo e do aparecimento de oportunidades que o obriguem a pôr em uso essas aptidões. O nível de alfabetização é geralmente baixo e há poucas ocasiões em que o recém-alfabetizado tenha que pôr em prática o seu aprendizado.

Para que plenos benefícios fossem realmente extraídos da educação primária, as crianças que completassem esse estágio deveriam contar com opções diversificadas para o prosseguimento de sua educação. Da mesma forma, para que se evitassem a tão comum reincidência do analfabetismo e a estagnação do conhecimento adquirido durante os programas de alfabetização, a ênfase deveria ser dada à organização sistemática de aprendizado e a programas de ação destinadas às necessidades sociais, culturais e ocupacionais bem como aos interesses dos recém-alfabetizados.

A clientela de pós-alfabetização está ilustrada na Figura abaixo, que também mostra o caráter exclusivo do sistema formal de educação existente hoje na maioria dos países e a necessidade de se encarar o sistema educacional global como um tudo interligado, com espaço para entrada lateral no sistema formal e possibilidades de movimento ascendente acessível a todos. A Figura tenta, além disso, apresentar a idéia da existência de um processo de continuidade entre os programas de alfabetização e pós-alfabetização revelando também o grau de abertura de ambos.

(4) Experimental World Literacy Programme, A critical assessment, (Programa Experimental de Alfabetização Mundial, "Uma avaliação crítica"), Unesco 1976, p. 178-185.

(5) Roy e Kapoor, op. cit., p. 91-92

Figura 1 - Clientela de pós-alfabetização

Educação Superior

Educação Secundária

Programas de Pós-alfabetização

Educação Primária

Programas de Alfabetização de Adultos

OBJETIVOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

O que se subentende quando se fala em educação primária e em programas de alfabetização para adultos, bem como a realidade desses programas no que diz respeito à qualidade, devem determinar o propósito dos programas de pós-alfabetização. De um modo geral, os seguintes elementos podem servir para descrever o propósito de tais programas:

Compensação - A ênfase crescente na organização de programas de alfabetização de adultos, enquanto campanhas de curta duração, torna difícil o alcance de padrões satisfatórios. Da mesma forma, a duração e a qualidade da educação primária variam imensamente, não só de país para país, como também dentro dos próprios. Portanto, um dos propósitos da pós-alfabetização deve ser o de compensar as deficiências da educação primária e dos programas de alfabetização de adultos.

Continuação - Diz respeito à retenção, ao reforço e à solidificação do que foi aprendido em termos de aptidões de alfabetização, bem como à elevação do grau de aprendizado e ao aperfeiçoamento das aptidões funcionais. Tradicionalmente, esta é a principal função da pós-alfabetização e deve continuar a ser o foco principal.

Aplicação - Dentro de um andamento normal, o aperfeiçoamento das aptidões de alfabetização e das habilidades funcionais deveria conduzir à sua aplicação a situações de vida e trabalho. A aplicação tem de ser organizada também através de medidas efetivas--por exemplo, pelo suprimento de contribuições

necessárias para complementar a transmissão do conhecimento referente ao aperfeiçoamento de técnicas agrícolas: o suprimento de subsídios para o planejamento familiar, acompanhados de uma compreensão sobre a importância de seu uso, etc.

Ao colocar a alfabetização em prática, as pessoas começam a participar do processo de desenvolvimento.

Coletivização - O processo de socialização efetiva e o uso das técnicas de comunicação para a auto-afirmação do indivíduo ou do grupo podem ser chamados de coletivização. Ela pode tomar a forma de uma ação de grupo para a melhoria do meio ambiente, de vitalização de foros comunitários ou de organizações populares que assegurem a justiça social. Coletivização é o meio pelo qual o indivíduo adquire nova identidade.

ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO

A descrição de clientela--referindo-se a pessoas que tenham completado a educação primária ou, é claro, àquelas que concluíram cursos de alfabetização de adultos e dos objetivos de longo alcance da pós-alfabetização, têm certas implicações nos próprios programas de educação básica.

Requisitos

Há três requisitos distintos para o planejamento da educação primária e dos programas para a alfabetização de adultos. Em primeiro lugar, determinados esforços devem ser feitos no sentido de assegurar que seja alto o nível de alfabetização nesses programas. Além da melhoria no treinamento de professores, deve-se fazer uso de uma avaliação sistemática da aprendizagem para seu melhor aproveitamento. A técnica adotada na Tanzânia para elevar os padrões da educação primária e da alfabetização de adultos encerra uma grande promessa. Estabelecem-se competências e a elas relacionam currículos, e insiste-se na constatação de tais competências antes que uma pessoa possa ser aprovada nos cursos de educação primária ou de alfabetização de adultos. O segundo ponto se refere à necessidade de se insistir na integração do currículo do ensino primário e da alfabetização de

adultos com a situação de vida e trabalho dos alunos; "ler o texto a partir da leitura do contexto", como disse Paulo Freire. Na medida em que esse objetivo fosse alcançado, seria facilitada a motivação dos alunos, a adequação do aprendizado a situações práticas seria ampliada e o interesse por uma educação continuada seria mantido. Enquanto geralmente se reconhece a importância desses dois pontos, o terceiro tende a ser negligenciado. Relaciona-se ele ao esforço de se incutir no ensino primário e nos cursos de educação de adultos, de maneira preliminar, uma conscientização entre os alunos sobre o caráter indispensável da educação continuada. O que isto tem de importante é o fato de que não é suficiente a organização de programas de pós-alfabetização. É no mínimo tão necessário se criar entre os alunos uma mentalidade receptiva aos referidos programas.

Programas associados para jovens e adultos

Tendo em vista a abordagem fragmentada e setorial do planejamento educacional, devemos enfatizar que as oportunidades de aprendizado para jovens que completaram o curso primário devem ser compatibilizadas com os programas destinados a adultos que concluíram cursos de alfabetização. Ao completarem a educação primária, principalmente nas áreas rurais, as crianças tornam-se parte do mundo dos adultos. De fato, os próprios adultos sugerem que a preferência a programas do tipo de pós-alfabetização seja dada a jovens que saíram das escolas primárias. Em segundo lugar, a preocupação do planejamento educacional é a alfabetização para todos. Este propósito não terá qualquer serventia, enquanto uma percentagem significativa de alunos que concluíram o primário continuar regredindo ao analfabetismo. Em terceiro lugar, é pouco prático organizar programas de pós-alfabetização através de bibliotecas e programas de rádio, exclusivamente para os que se beneficiarem de aulas de alfabetização de adultos. Nem é possível organizar para cada categoria de pessoas um programa de pós-alfabetização (ou de educação continuada) diferente. A tarefa deveria ser a de reunir em tais programas, todos os que deles pudessem tirar algum proveito. E, finalmente, um meio ambiente para educação permanente e o uso significativo de alfabetização só poderão ser criados se os programas de pós-alfabetização e de educação continuada não forem fragmentados.

Contexto de Aprendizagem

Mais que qualquer outro fator, o meio determina o aprendizado. Em primeiro lugar, o indivíduo deve sentir que precisa continuar aprendendo. Mulheres cujos maridos estão longe necessitam melhorar sua alfabetização para a troca de correspondência. Pessoas que participam de treinamentos que requerem um certo nível de alfabetização são impedidas de atingirem esse nível. Intimamente relacionado com a questão da motivação está o segundo aspecto, concernente ao contexto de aprendizagem. O indivíduo deve ter a oportunidade de continuar a aprender, ou seja, a consideração de gastos, a inconveniência de horário e lugar, o desacordo com gostos pessoais, etc. não devem constituir-se em obstáculos para o aproveitamento da oportunidade. Para que a oportunidade seja de fato acessível, a simples disponibilidade pode não ser suficiente--passos efetivos são indispensáveis para assegurar a participação. Por exemplo, uma biblioteca contendo livros e periódicos de interesse, e que está aberta ao leitores em horário de lazer, permanece frequentemente sem uso na maioria das cidades. Por outro lado, se o funcionário da biblioteca visitasse futuros eventuais leitores, lhe atraísse a atenção para algo de interesse e se dispusesse a ajudar na hipótese em que o recém-alfabetizado hesitasse, resultados bem melhores seriam obtidos. Necessidades e oportunidades podem ser aumentadas naturalmente se houver um estímulo de desenvolvimento social e econômico. Este é o terceiro e talvez o mais importante dos pontos. O aprendizado e a alfabetização não podem crescer numa situação de estagnação. O vínculo entre o aprendizado e o desenvolvimento dá a ambos vitalidade e potencial dinâmico.

Escolha dos meios de comunicação

Na criação de um ambiente de aprendizagem devem ser utilizados todos os tipos de atividades educacionais e de desenvolvimento. Programas formais, não formais e informais de educação, bem como atividades aparentemente não educacionais podem criar uma rede de apoio mútuo para promover o aprendizado e o bem-estar dos alunos.

Um ambiente de aprendizagem não pode ser o resultado de um acontecimento gratuito, ele deve ser planejado e obstinadamente organizado, principalmente nas sociedades marcadas pelo atraso tecnológico e pela herança de um elevado e amplo índice de analfabetismo. Isto não pode ser feito recorrendo-se a um só tipo de programa, empregando-se um só meio de comunicação, e tudo organizado a um só tempo. Várias formas de expressão, geralmente combinadas, devem ser exploradas. Mencionamos abaixo as principais escolhas disponíveis.

1. A palavra impressa - retenção e uso das aptidões de alfabetização são parte indispensável dos programas de pós-alfabetização. Consequentemente, a palavra impressa ou escrita deve ocupar o lugar central entre os meios de comunicação disponíveis. Além de livros, periódicos, jornais, etc., devem ser utilizados quadros-negros e paredes de casas particulares. Materiais relacionados com preocupações emocionais, físicas e econômicas dos alunos são apropriados para despertar uma motivação natural.

2. Comunicação tecnológica - A ênfase de meios de comunicação tais como rádio, televisão e filmes nunca é demais. Ainda que experiências bem sucedidas do uso desses meios existam em praticamente todas as partes do mundo, parecemos bem longe de conseguir sua "popularização" --preocupação da maioria dos países do Terceiro Mundo, que os utilizam para comércio e entretenimento urbano e que, em virtude das despesas envolvidas, têm seu uso limitado.

3. Educação por correspondência - Com referência à utilidade desse meio de comunicação, Renée Erdos diz:

"Gastos relativamente baixos de instrução para cobrir um maior número de estudantes não é a única vantagem da educação por correspondência. Sem exigir dos estudantes equipamentos mais sofisticados que papel e lápis, esse tipo de programa pode alcançá-los onde quer que vivam. Eles estudam no horário que lhes convém e podem trabalhar em suas próprias casas. Tal flexibilidade torna possível a educação para muitos que não a poderiam receber de outra maneira".

(6) Erdos, Renée F., Correspondence Education in Tanzania, ["Educação por correspondência na Tanzânia"], em Adult Education and Development in Tanzania, Associação Nacional de Educação de Adultos da Tanzânia, Dar-es-Salam, 1975.

Educação por correspondência é um dos meios mais importantes pelo qual a Tanzânia dá a todos a oportunidade de continuar a educação. Vários outros países deram início a experiências relacionadas a uma variedade de programas ligados à escola-aberta, que combinam o uso do rádio com cursos por correspondência.

4. Meios artesanais e tradicionais de comunicação de massa -

Incluem-se, entre eles, o folclore, o teatro folclórico, as baladas, os marionetes e os artesanatos tradicionais. É através desses meios de comunicação que os povos, particularmente os de países da África e Ásia, têm retido uma tradição de aprendizado, guardando sua identidade cultural e seus sistema de valores.

Um dos aspectos infelizes da educação moderna é que ela desloca o aprendizado, ao passo que um dos temas críticos na pós-alfabetização liga-se à pergunta de como formas orais e artesanais de aprendizado podem se desenvolver lado a lado com a moderna educação erudita e científica.

5. Treinamento funcional - É importante para o aperfeiçoamento da condição sócio-econômica dos participantes e para a realização dos objetivos nacionais, tais como produção agrícola mais elevada, reflorestamento, planejamento familiar, nutrição enriquecida, etc. Os cursos podem ser de curta duração, como 3 dias (para explicar sobre a iminente ameaça de gafanhotos), ou de vários meses (para o aprendizado de novas aptidões vocacionais). Um aspecto importante é a necessidade de se elevar o nível tecnológico nas áreas rurais e de se introduzir de forma sistemática dispositivos que possam reduzir a miséria e os trabalhos penosos na vida das populações rurais, das mulheres em particular (fornos com exaustores, bio-gas, utilização da energia solar no preparo dos alimentos, etc.).

6. Educação física e recreação - Também são aspectos significativos de uma educação continuada e não devem ser ignorados. A ioga, por exemplo, pode se tornar um meio para uma vida muito mais saudável, capaz de garantir um auto-controle muito maior. Na China, exercícios físicos comunitários mantêm as pessoas em forma, ajudando-as a relaxar e promovendo a harmonia na comunidade. Do mesmo modo, várias formas de recreação podem auxiliar na promoção do aprendizado e do sentido de comunidade.

Um modelo de níveis e atividades

Com base numa análise da situação da educação primária e da alfabetização de adultos, dos objetivos e alcance dos programas de pós-alfabetização, e da breve revisão de algumas das opções disponíveis para a organização de atividades de pós-alfabetização, tentaremos apresentar um modelo de possíveis programas de pós-alfabetização correspondentes aos níveis de educação básica. Algumas hipóteses e esclarecimentos a esse respeito devem ser antes levantados:

(a) Ao categorizar e descrever os níveis, tivemos de contar imensamente com Ora Grebelsky ⁽⁷⁾ e Kassam ⁽⁸⁾. Esse tipo de trabalho serve, essencialmente, para auxiliar planejadores e administradores nos países do Terceiro Mundo a estimular a educação continuada e a contribuir para o desenvolvimento de uma determinada situação.

(b) O estabelecimento de uma comparação entre programas não formais de alfabetização de adultos e a educação primária é, de certa forma, arbitrária--os planejadores de currículos para essas duas categorias de programas alegariam, e com razão, que os primeiros compreendem muito mais que a aquisição de aptidões de alfabetização. Não resta dúvida, um modelo mais refinado e preciso poderia ser desenvolvido por pessoas mais qualificadas que o autor. Entretanto, fomos encorajados a tentar estabelecer uma comparação entre a alfabetização de adultos e a educação primária, por um número de autoridades, incluindo o grupo de avaliação do Programa Experimental de Alfabetização Mundial ⁽⁹⁾.

(c) Há alguns programas de alfabetização que são de duração bem menor que 150 horas ou 6 meses. Autoridades educacionais de renome têm sustentado que a alta motivação entre os alunos, os métodos aperfeiçoados de instrução e a correlação do aprendizado com a política ou o trabalho podem conduzir a um nível satisfatório de alfabetização em muito menos tempo ⁽¹⁰⁾. Ao indicar a carga horária dos programas de alfabetização de adultos, estamos:

⁽⁷⁾ Grebelsky, Ora. From illiteracy to and literacy (Do analfabetismo à alfabetização), Keter Publishing House, Tel Aviv, 1970

⁽⁸⁾ Kassam, Y.O. The Adult education revolution in Tanzania ("A revolução da educação de adultos na Tanzânia"), Shungwaya Publishers, Ltd., Nairobi, 1980

- (i) tomando por base o nível médio de motivação e dos métodos de instrução;
- (ii) supondo que a frequência sistemática não sejam comum; e,
- (iii) reconhecendo a tendência para o alongamento dos cursos.

(d) Indicações relativas ao nível de aproveitamento na alfabetização e no cálculo dizem respeito principalmente às aulas de alfabetização de adultos e se baseiam nos estudos efetuados com relação ao programa da Tanzânia. As indicações também são de certa forma válidas no que se refere à situação na Índia. Conforme os estudos do IEA têm demonstrado as variações de aproveitamento a nível primário são tantas que torna-se difícil uma afirmação precisa sobre esses dados.

(e) Ao sugerir atividades de pós-alfabetização e tipos de programas que podem ser realizados, enfatizamos deliberadamente a alfabetização (incluindo o cálculo) e o aspecto funcional--o que deve provavelmente obter uma aceitação geral e ser comparativamente mais fácil de se transformar em unidades curriculares. Isto não quer dizer que outras atividades, tais como programas de conscientização, a criação de organizações populares, o uso de meios de comunicação como o rádio e a televisão, atividades culturais, etc. devam ser descuidadas.

Em aditamento às hipóteses já levantadas, o modelo também sofre outras limitações--sendo a mais grave o fato de que o processo nele descrito refere-se apenas aos aspectos quantitativos e tende a excluir o qualitativo. Não obstante, por tentar uma definição ampla ao invés de uma definição específica e por fornecer uma apresentação quantitativa, o referido modelo poderá ajudar os planejadores da educação a encararem a alfabetização e a pós-alfabetização como processos contínuos e inter-ligados, e a desenvolverem relevantes programas de pós-alfabetização sobre uma situação que leve em conta o nível de alfabetização. O modelo pode não corresponder a um país em específico, mas o processo nele indicado poderá servir de alguma forma quando aos planos vierem a ser efetivamente elaborados.

MODELO DE NÍVEIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

Estágios	Descrição	Duração ou nível		Alfab./cálculo Aproveitamento	Atividade apropriada de pós-alfab.	Tipo de programa correspondente à atividade apropriada
		Alfab. de adultos	Educ. prim.			
I	Semi-alfab.	150-200 horas	Classe I ou II	-reconhecimento do alfabeto e de palavras -moderna habilidade de leitura -capacidade de escrever palavras simples -reconhecimento e escrita de números	-Alfab. do Estágio II -Discussão em grupo sobre problemas funcionais e ocupacionais básicos, com o uso, se possível, de material escrito ou impresso.	-aulas regulares de alfabetização -autodidatismo -trabalho em grupo
II	Alfabetização parcial	300-350 horas ou cerca de 1 ano	Classe III ou IV	-leitura de frases simples com compreensão; -escrita de frases curtas e simples; -contagem até 1.000; -adição e subtração com números de dois algarismos.	-Alfab. do Estágio III -iniciando com estudo e discussão sobre folhas informativas; -preparo de planos de trabalho e tentativa de escrevê-los; -leitura em grupo.	-aulas de alfabetização com intervalos; -introdução a revistas e livros simples para recém-alfabetizados; -Projetos de trabalho em grupo, incluindo o preparo por escrito de planos.
III	Alfabetização elementar	500-550 hrs. ou cerca de 2 anos	Classe V ou VI	-leitura fluente com entendimento, de textos escritos na língua do local; -escrita de recados, cartas e pequenas redações; -adição, subtração e multi. com números de 3 alg. e div. com núms. de 2 algarismos.	-Alfab. do Estágio IV -leitura em grupo seguida de discussão -preparo de cartazes e jornais escritos à mão; -estoque de projetos de trabalho do indivíduo e da família; -leitura complementar.	-continuação das aulas de alfabetização com intervalos maiores e ênfase no autodidatismo; -organização de biblioteca no vilarejo e circulação de livros, revistas e jornais; -projetos escritos em grupo baseados em projetos escritos adequadamente.

MODELO DE NÍVEIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO - (cont.)

Estágios	Descrição	Duração ou nível Alfab. de Adultos	Educ. prim.	Alfab./cálculo Aproveitamento	Atividade apropriada de pós-alfabetização	Tipo de programa correspondente à atividade apropriada
IV	Alfabetização funcional	Mais de 2 anos, às vezes se prolonga para 3	Classe VII ou VIII	-lendo com interesse pequenos livros, literatura jornais; -escrita de frases completas, expansão de vocabulário e redação de textos para agências oficiais ou para pedidos de empréstimos; -resolução de problemas aritméticos simples, contas diárias.	-prática das aptidões de alfabetização, incluindo cálculo e progresso da direção escrita; -estudo e discussão relativos à literatura complementar com extensionistas; -escrita de material para recém alfabetizados, com ilustrações; -leitura regular de revistas e jornais; -elaboração de projetos para o vilarejo.	-educação por correspondência; -leitura regular de livros e jornais retirados da biblioteca; escrita regular de notícias nos muros; -criação de um museu ou centro de ciências no vilarejo; -projetos para o desenvolvimento do vilarejo; -envolvendo a comunidade do vilarejo em programas de aprendizagem e projetos de ação.

ADMINISTRAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

Ao longo dos anos tem-se acumulado uma vasta experiência no campo da administração e organização de programas de alfabetização. É necessário, ao se pensar em programas de pós-alfabetização, que se tire proveito dessa experiência - mas, em virtude da clientela muito maior e da abrangência da pós-alfabetização, é preciso ir além dos dispositivos administrativos e organizacionais - destinados aos programas de alfabetização.

Considerações regulamentares

Não é possível apresentar um simples modelo para a administração de programas de pós-alfabetização. Não são as condições variam de país para país, mas a experiência acumulada até hoje é tão limitada que torna-se impossível qualquer generalização válida. Por essa razão, começaremos por apresentar algumas considerações regulamentares para a implementação de programas de pós-alfabetização. Assim:

(a) a abordagem das campanhas, frequentemente válida para o lançamento do programa de alfabetização inicial, não surtirá efeito para a organização de programas de pós-alfabetização. Estes requerem esforços mais duradouros e persistentes;

(b) embora possa ser possível organizar alguma atividade de pós-alfabetização para todos os que tenham completado a educação primária e os cursos de alfabetização de adultos, para os programas de pós-alfabetização um elemento de seletividade torna-se não apenas desejável, como inevitável. Instalações especiais deveriam ser criadas, tendo em vista o talento e entusiasmo dos alunos e as necessidades da comunidade;

(c) há sempre o receio de que os programas de pós-alfabetização tenham maior serventia para homens que para mulheres. A menos que medidas sejam tomadas em oposição a essa tendência, os programas de pós-alfabetização podem aumentar o distanciamento entre o status do homem e o da mulher;

(d) são necessários para a pós-alfabetização recursos materiais consideráveis, principalmente a designação de fundos. Ainda que esses recursos devam ser mobilizados em parte dentro da própria comunidade, sua maior parte deve proceder de fontes governamentais;

(e) Assim como o lançamento e a administração do programa de alfabetização, também a organização de eficazes programas de pós-alfabetização depende da vontade política da liderança de um país. Sem a vigilância e o apoio políticos, os programas de pós-alfabetização contam com escasso auxílio material, tornando-se rotineiros e sem sentido.

A Criação do Programa

Para a criação de programas e materiais a nível nacional e sub-nacional, torna-se necessário o estabelecimento de fortes unidades. Os quatro tipos de programa descritos a seguir merecem especial referência:

(1) Impressão e publicação - para o lançamento de grande número de livros, periódicos, jornais, cartazes, etc. Em vários países, diferentes organizações têm sido criadas para a publicação de jornais rurais (Mali, Tanzânia) ou para o lançamento de livros adequados às massas (Vietnã, Índia);

(2) Aprendizado à distância - As possibilidades da educação por correspondência e de outros tipos de aprendizado à distância têm sido reconhecidas por poucos países em desenvolvimento (Tanzânia e Venezuela são exceções), mas esse tipo de educação encerra grandes promessas. A programação, disseminação e sistematização de atividades de aprendizado são processos complexos, razão pela qual torna-se necessária a criação nesses setores de um alto grau de especialização;

(3) Educação em tempo parcial - Através da criação de um departamento à parte de estudos e exames, os esforços se centram no suprimento de uma educação em tempo parcial a tantos jovens e adultos quanto fosse possível atingir. A experiência em países socialistas (particularmente o Vietnã e Cuba) tem demonstrado ser esta talvez a forma mais viável de pós alfabetização;

(4) Programas de rádio e televisão - Esses programas são de grande valor para apoiar atividades de aprendizado à distância, reforçar a alfabetização, fornecer informações funcionais e para lazer. A elevação do nível dos programas de rádio e televisão, da comercialização e do entretenimento barato ao nível de aprendizado sistemático e de recreação mais significativa exige um alto grau de competência técnica e conscientização a respeito dos objetivos da educação. As experiências na Inglaterra, Itália, Paquistão e Senegal

dentre outras, devem ser estudadas e imitadas.

Atividade da Comunidade e do Vilarejo

O nível crítico para a utilização de programas/materiais gerados por agências nacionais e sub-nacionais e para a criação de suas próprias instalações de aprendizado situa-se na comunidade urbana e nos vilarejos. Em países que lançaram programas de alfabetização como parte de uma reorganização revolucionária, a atenção já se volta para o rejuvenescimento das comunidades locais. Em outros países, há geralmente falta de entusiasmo popular e as instituições locais - tais como a escola e a sociedade cooperativa - estão desorganizadas.

A administração de programas de pós-alfabetização será bem sucedida na medida em que "grupos-de-ação-e-aprendizado" possam ser informados a nível da comunidade que através de instituições já existentes (escolas, em particular), quer de modo independente. Em algumas partes do norte da Índia, centros de alfabetização se desenvolveram em Chetana Sanghs (grupos de conscientização), conduzindo cursos de educação continuada e orientando os participantes na resolução de questões relativas a seus direitos legais, trabalho comunitário (Shramdab) e lazer. "Proshika" em Bangladesh tem se esforçado na mobilização da comunidade em torno de atividades culturais.

Estrutura administrativa e de apoio

Evidentemente não é necessário montar ampla estrutura administrativa para a pós-alfabetização. O que se faz necessário é a criação de vigorosas agências nacionais e sub-nacionais para a geração de programas, um esquema institucional e de apoio adequados e algumas unidades administrativas essenciais.

A estrutura de apoio estaria destinada principalmente para o treinamento de pessoal empenhado em atividades de pós-alfabetização, para a avaliação e controle e para pesquisas. Seriam, obviamente, necessários uma agência de apoio nacional e - dependendo do tamanho do país e de suas divisões administrativas - vários centros

provincianos de apoio. Esses centros de apoio podem fazer parte de centros similares destinados a programas de alfabetização, mas devem ter sua identidade e especialistas próprios.

As estruturas institucionais para a pós-alfabetização são de imensa importância. Elas seriam comumente instituições residenciais e organizariam treinamentos funcionais e programas destinados principalmente para jovens lideranças. A origem dessa educação institucional de adultos está nos Scandinavian Folk High Schools (Ginásios Populares Scandinavos). Entretanto, no correr dos anos, os países em desenvolvimento têm criado instituições apropriadas às suas necessidades, aos seus recursos e ao meio cultural. Com relação a esse ponto, menção especial deve ser feita às Escolas Politécnicas do Quênia, às Faculdades Populares de Desenvolvimento da Tanzânia, ao Krishi Vignan Kendras da Índia e aos Centros Comunitários de treinamento da Etiópia.

O apoio administrativo para programas de pós-alfabetização deve ser fornecido pelo pessoal especialmente treinado, lotado na organização da alfabetização em todos os níveis. As unidades de pós-alfabetização devem ter todos os setores apropriados que se fizerem necessários. Cabe salientar que essas unidades devem ser criadas dentro da estrutura administrativa, por ocasião do lançamento do próprio programa de alfabetização, devendo ficar claro que as atividades de pós-alfabetização não se restringem aos aprovados em cursos de alfabetização. Torna-se desnecessário acrescentar que, a exemplo das outras pessoas em programas de alfabetização e pós-alfabetização, o pessoal administrativo deve receber treinamento adequado desde o início, bem como periodicamente.

Avaliação

Os amplos princípios de avaliação aplicáveis aos programas de alfabetização são válidos também para a pós-alfabetização. Esses princípios consideram o processo de avaliação relativo aos estágios preparatórios, a novos dados pedagógicos e de administração, ao processo do próprio programa, às consequências imediatas, bem como aos impactos a longo prazo.

O importante é ressaltar a complexidade da avaliação e do processo de recolhimento de informação referente à pós-alfabetização, bem como a necessidade de se dar à mesma um status independente.

A avaliação em pós-alfabetização deveria ser uma preocupação dos próprios participantes, tanto quanto das pessoas responsáveis pela implementação a nível de campo. Além disso, um sistema de informação de administração cuidadosamente elaborado deve ser implantado para assegurar o fluxo essencial de informação necessário para a tomada de decisões e para o retorno de dados a níveis de campo. Pode também ser vantajoso envolver agências externas, tais como instituições de educação superior e de pesquisa de ciência social, nas tarefas de avaliação.

(6)

T R A D U Ç Ã O

IIPE/S72/ 1
Original: Inglês
Paris, 12 de novembro de 1982

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
(estabelecido pela Unesco)
7-9, rue Eugène Delacroix, 75016 - Paris



A PARTICIPAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DO POVO:

CARACTERÍSTICAS E MEDIDAS DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

NA CHINA

por
WANG YANWEI

Este documento foi preparado para o Workshop Internacional de Alfabetização do IIPE/Unesco, dedicado ao Planejamento e à Implementação de Estratégias de Alfabetização e Pós-Alfabetização

(Madras, Índia, 14-21 de dezembro de 1982)

Unesco 1982

UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O problema da alfabetização na China é, principalmente, um problema de educação básica dos camponeses, pois 80% da população chinesa (1 bilhão), vive na zona rural. Na velha China, os trabalhadores, que eram os verdadeiros autores da civilização, não tinham o direito à educação. Nos primeiros anos depois da instituição da República Popular da China, o governo fez grandes esforços para reformar a educação. Entre eles, estavam as medidas tomadas para tornar a educação acessível às massas e a implantação da campanha contra o analfabetismo. Muitos anos de esforços neste sentido explicam o fato que, até 1981, 144 milhões foram alfabetizados, dos quais 130 milhões eram camponeses. O índice de analfabetismo entre jovens e adultos de meia-idade das zonas rurais caiu de 80-90% para os 25% atuais. A porcentagem de analfabetos é bem pequena entre os trabalhadores, calcula-se uns 7%.

Os dados abaixo ilustram a situação geral da queda dos índices de analfabetismo, entre jovens e adultos da zona rural, no período de 1949-1982:

Em 1949, 165 milhões de analfabetos, ou 80% da população

Em 1959, 86 milhões de analfabetos, ou 43% da população

Em 1979, 120 milhões de analfabetos, ou 30% da população

Em 1982, 90 milhões de analfabetos, ou 25% da população

A redução do número de analfabetos entre jovens e adultos de meia-idade deve-se, não só à participação ativa, ampla mobilização do povo pelo governo e seus persistentes esforços nas atividades contra o analfabetismo, mas também à popularização da educação primária.

A queda do "Grupo dos Quatro" marcou um novo estágio do desenvolvimento para a China. Para vir de encontro às necessidades de modernização, o Conselho de Estado lançou, em 1978, as "Diretrizes para os programas de alfabetização". Em resposta às diretrizes, as autoridades locais prosseguem, em diferentes níveis, seus esforços na campanha contra o analfabetismo.

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE-ALFABETIZAÇÃO

Traços peculiares específicos da China determinam certas características de seus programas de alfabetização. Tais aspectos incluem um vasto território, uma população enorme, bases econômicas e culturais fracas e situações rurais variáveis e complexas. Destas condições, emergem as seguintes características dos programas de alfabetização:

(1) participação em massa. A China tem um vasto território com mais de 2.000 condados, 50.000 comunas populares e 4 milhões de brigadas de produção. A população alvo da educação a ser atingida é de, aproximadamente, 300 milhões de camponeses, jovens e adultos de meia-idade. Assim, o trabalho de alfabetização envolve milhares de famílias. Uma vez mobilizadas, centenas de milhares de pessoas poderiam lançar-se na campanha de alfabetização. Nos anos 50, durante o período das cooperativas agrícolas, 40 a 50 milhões de camponeses foram matriculados em todos os tipos de programas de alfabetização. Atualmente, devido à redução do número de analfabetos, a campanha de alfabetização é, comparativamente, bem menor em seu campo de ação. Mesmo assim, cada ano deveríamos ver 10 milhões de pessoas matriculadas nos programas de alfabetização.

(2) Complexidades e dificuldades. Diferentes áreas têm diferentes condições. Há uma grande diferença de clima entre o Norte e o Sul. Os horários de aula variam de acordo com as estações. As condições naturais das regiões montanhosas diferem das regiões planas. Há variedade de condições de vida na zona rural. Nas cidades com uma grande população concentrada é fácil instalar classes ou cursos de alfabetização, enquanto que, em cidades pequenas, com uma população dispersa, é mais difícil. A população analfabeta varia

em sexo e idade (de 12 a 40 anos). Os jovens não têm dificuldades para frequentar aulas, uma vez que não têm obrigações domésticas. Entretanto, os adultos, especialmente as mulheres com muitos filhos, encontram dificuldades, devido ao trabalho doméstico. Diferentes populações alvo têm diferentes graus de motivação e diferentes exigências no aprendizado. As áreas diferem umas das outras em suas condições econômicas e culturais. Existem áreas adiantadas e áreas atrasadas, que têm ritmos diferentes de crescimento econômico. O desenvolvimento da educação varia de acordo com o desenvolvimento econômico. As condições culturais e econômicas têm uma influência direta no desenvolvimento dos programas de alfabetização. As áreas com melhores condições culturais e econômicas já cumpriram, ou vão cumprir, a sua tarefa de alfabetização. As áreas com situações culturais e econômicas pobres, têm um maior número de analfabetos e seu programa de alfabetização é mais difícil a cumprir.

(3) Desequilíbrio no desenvolvimento e a natureza contínua de nosso trabalho de alfabetização desde 1949. Dentro de uma dimensão vertical, aconteceram fases tranquilas de desenvolvimento, e também atrasos, causados, não são por agitações políticas, como a "Revolução Cultural", mas por calamidades naturais. Dentro de uma dimensão horizontal, existe um grande desequilíbrio entre áreas com condições culturais e econômicas diferentes. Durante o período inicial de pós-liberação, a analfabetismo era comum em toda zona rural, com 80% da população rural total. Entretanto, hoje em dia, a situação do analfabetismo é bem diferente da do passado. Até agora, 12 províncias, municipalidades e regiões autônomas, economicamente desenvolvidas, que fizeram maior progresso nos trabalhos de alfabetização e universalização da educação primária, reduziram seu índice de analfabetismo para menos de 15%. Ainda existem, contudo, áreas com um índice alto de analfabetismo e condições econômicas pobres, como as remotas regiões montanhosas, onde os analfabetos são 50% da população local. Muito resta a fazer nestas localidades. Se o trabalho de alfabetização será cumprido ou não, depende em grande parte do desenvolvimento da economia e da educação universal.

ANDAMENTO DO TRABALHO

Ampla mobilização e confiança na massa, de acordo com as características específicas da China, são os princípios que regem a campanha contra o analfabetismo. Considera-se que as questões públicas são de todos. O povo deve ser mobilizado afim de combater conscientemente, em seu próprio benefício, a ignorância e o subdesenvolvimento. Sem a motivação popular e sua participação ativa, os programas de alfabetização não teriam funcionado de acordo com as medidas administrativas do governo. O movimento Chinês de alfabetização apoia-se, principalmente, nas massas, nas unidades de base e nas forças sociais. Este método, chamado "linha de massa", é nossa diretriz de ação.

Conhecimento é um guia para a ação. Conscientização e motivação de uma ação, vêm de uma compreensão correta da ação. É dada prioridade ao esforço para uma crescente compreensão, por parte do indivíduo, de um programa de alfabetização quanto ao seu planejamento e implantação. Os diferentes níveis de entendimento de um programa de alfabetização, deveriam resultar em diferentes alcances, índices de progresso e efeitos do mesmo.

Um conjunto de método de trabalho para propaganda e mobilização da alfabetização, foram desenvolvidos durante as últimas décadas e podem ser resumidos como se segue:

(1) sob a liderança dos Governos Populares, em diferentes níveis, tiveram um papel ativo na propaganda e mobilização da alfabetização os organismos administrativos da educação, as Ligas da Juventude Comunista, as Federações de Mulheres, as Associações de Camponeses e escolas rurais. Nos anos 50, foram estabelecidas, em diferentes níveis, Associações de Alfabetização, cujos membros procediam das massas e as organizavam, e dessa forma tendo uma participação ativa na integração entre governos e massas. Estas organizações fizeram grandes esforços em divulgar a política de alfabetização do governo, explicar o significado da alfabetização; as ligações entre os programas de alfabetização e a reconstrução rural e aquelas entre os programas de alfabetização e o desenvolvimento da produção e a civilização espiritual. Quanto às mulheres, eram dadas explicações sobre a relação de sua alfabetização e a educação da criança e sua

participação na sociedade, afim de promover seu status social. Em resumo, a função da propaganda de alfabetização é divulgar às massas o significado e os objetivos dos programas de alfabetização.

(2) Deixar as massas educar a si próprias e considerar isto como uma das maneiras mais eficazes de mobilizar as massas. Popularizar as políticas gerais e específicas de alfabetização do governo, extraíndo-se exemplos típicos da vida diária das massas para ilustrar princípios teóricos. Em geral, as massas compreendem, a partir de suas próprias experiências de vida, a importância e os benefícios da alfabetização. Os alfabetizados tornam-se habilitados, não só a ler documentos e livros, escrever cartas e fazer contas, como também a aprender técnicas agrícolas, aplicar conhecimentos científicos na agricultura, desse modo aumentando a produção. Se alfabetizados, as equipes das comunas populares e brigadas de produção, podem ocupar-se de seu trabalho com facilidade e eficácia, tendo um desempenho muito mais ativo na difusão e implantação das políticas do Partido. Os analfabetos encontram muitas dificuldades em sua vida diária. Têm que solicitar ajuda de alguém para ler e escrever cartas e podem ser enganados, pois não sabem fazer contas. Sobretudo, sofreram muito por não terem conhecimento científico da agricultura. Por exemplo, numa comuna, Condado de Taojiang, na Província de Hunan, houve uma grande perda na colheita, resultado de uma mistura errada de fertilizantes químicos e de um uso arbitrário de pesticidas, devido à falta de conhecimento científico dos analfabetos. Equipes locais eram chamadas ao lugar para aprender sobre o acontecimento. Outro exemplo, Hu Ailiang, um membro da Comuna Litan da região de Minqian, Província de Hunan. Em 1980, ela tinha uma plantação de algodão. O rendimento por mu (m^2) era somente 10 kgs., devido à sua falta de conhecimento científico em agricultura. Consultou o centro agrotécnico da comuna, dizendo: - "esforcei-me na plantação e apliquei suficiente fertilizante. O solo é muito rico em humus. Por que a produção é tão baixa?" Ouvindo isto o técnico entregou-lhe um livro sobre "manejo científico da plantação de algodão", mas ela explicou que sentia muito não poder ler. E disse: "embora a técnica agrícola seja um tesouro, um analfabeto não pode possuí-lo". Desde então, foi uma frequentadora ativa das classes de alfabetização. Meses

depôts, ela acabou de ler "Texto de alfabetização para camponeses". A partir disto, começou a estudar técnicas agrícolas. No ano seguinte, manejou cientificamente sua plantação e aplicou em sua terra o que tinha aprendido. Como resultado, sua terra produziu boas colheitas, como 80 kgs. por mu. O terceiro exemplo, é o de uma vaca morta com capim envenenado por inseticida, o que aconteceu na Comuna de Tungwan, Condado de Wusuang, na Região Minoria Autônoma Guangxi Zhuang. Num quadro de avisos que estava à beira de um campo lia-se: "Mantenha seu gado longe deste pasto, pois espalhou-se inseticida nele". Aconteceu que, uma mulher que não sabia ler, levou sua vaca para pastar neste campo. Como resultado, sua vaca morreu envenenada com o inseticida. Aprendendo com este incidente, várias mulheres passaram a frequentar as classes de alfabetização.

Relembrar sofrimentos passados e refletir sobre a fonte da felicidade presente é um meio eficaz de motivar as pessoas a aprender a ler. Este método foi amplamente adotado nos anos 50. E ainda aplicado em algumas áreas.

(3) Organizar atividades educacionais variadas, que se adaptam às características e necessidades dos jovens e os envolva numa participação ativa. Os jovens são, não sô o maior objetivo da educação, mas a principal força no combate ao analfabetismo. Os jovens, de um modo geral, gostam de estudar e têm um grande desejo de progredir. Eles têm, então, uma grande reserva de entusiasmo para os estudos. O mais importante é orientá-los e educá-los corretamente para transformá-los em pessoas qualificadas com ideais elevados, características e cultura nobres e que observem a disciplina. O conteúdo da educação deve se adaptar às necessidades da juventude. O método deve ser flexível e variado. Somente um conteúdo rico e métodos interessantes podem alcançar bons resultados. Alguns jovens têm a idéia errada de que aprender ou não é a mesma coisa. Esta é uma manifestação da falta de aspiração na vida. Alguns deles gostariam de desperdiçar seu tempo. É necessário orientar estes jovens na promoção de seus ideais, estimulando-os a estudar afim de construir uma zona rural socialista e contribuir para as modernizações do país. Em muitas partes da China, hoje em dia, é prática comum a seleção baseada

na combinação da educação e emprego. Escolas-noturnas, escolas com horários flexíveis, centros de treinamento agrotécnicos etc, espalharam-se pelo país. Um sistema de testes é adotado para treinar e recrutar pessoas, como mecânicos e técnicos agrícolas ou administradores rurais. Este sistema de seleção aumenta o entusiasmo dos jovens em aprender. Paralelamente, é dada importância às atividades físicas e culturais. Os jovens estão envolvidos com os centros de juventude, que lhes fornecem livros, revistas, etc; grupos teatrais, times desportivos e festivais de música. Estas atividades enriqueceram a vida da juventude, promoveram o trabalho de alfabetização e o aprendizado de conhecimentos técnicos e científicos.

(4) Fazendo esforço para mobilizar amplamente as mulheres. Os Chineses dizem: "as mulheres sustentam a metade do céu". Elas têm um papel importante tanto nos afazeres domésticos, como nas atividades sociais. Geralmente o índice de analfabetismo entre as mulheres é muito mais alto do que entre os homens. Muitos esforços foram feitos para motivá-las para frequentarem as classes de alfabetização. Enquanto divulgamos entre elas as vantagens de serem alfabetizadas tentamos o máximo ajudá-las nas dificuldades com que se confrontam no dia a dia. As tarefas diárias impedem-nas de frequentar as aulas. Estas mulheres, se não liberadas das pesadas tarefas domésticas, encontram dificuldades em continuar seus estudos, mesmo se forem chamadas a frequentar as aulas de alfabetização. O que temos feito para ajudá-las? Primeiro, a sogra é incentivada a cuidar das crianças e das galinhas. O marido é solicitado a dividir as tarefas domésticas. Se isto é feito, as mulheres adultas podem dedicar-se ao estudo. Segundo, a comunidade, através, por exemplo, da brigada de produção, estimulam as mulheres a frequentar as aulas de alfabetização e elogia as que já participam, promovendo novos valores, como a utilidade de aprender a ler e a escrever. Terceiro, as atividades da alfabetização são adaptadas às condições das mulheres através da flexibilidade e diversidade, que se exemplificam nos grupos de estudo comunitário, serviço de ensino à domicílio e método de "ensino-objeto". Com a grande compreensão que as Federações de mulheres têm de suas condições, desempenharam importante papel na organização do estudo das mulheres. Algumas federações locais de mulheres resumiram sua experiência, como se segue:

(i) Não esquecer o sofrimento da mulher em ser analfabeta e cuidar ativamente de sua motivação para o estudo.

(ii) Não esquecer das dificuldades que as mulheres enfrentam em seus estudos e preocupar-se em resolvê-los.

(iii) Não esquecer a memória fraca das idosas e estar pronta para instruí-las, persistindo até que dominem palavras e expressões. Por exemplo, a presidente da Federação de Mulheres da Brigada nº 7, Comuna Guanchung, Condado Da, Província de Sichuan, teve somente um ano de escolaridade. Quando chegaram documentos de altas autoridades, teve que solicitar a ajuda de alguém para lê-los. Numa reunião, não fazia as anotações à lápis, mas de memória. Enfrentava, pois, muitas dificuldades em seu trabalho. Em 1978, quando o Conselho de Estado lançou as "Diretrizes para os programas de alfabetização", ela estava com 40 anos e 5 filhos. Motivada pelas Diretrizes e através de seus esforços foi instalada uma classe de alfabetização em sua brigada. Ela tomou a iniciativa em assistir às aulas. Apesar de muito trabalho e das dificuldades encontradas no estudo, persistiu na frequência às aulas. Além disso, mobilizou 54 das 88 analfabetas de sua brigada. Das 54 participantes, 52 alfabetizaram-se, através de seus esforços, no inverno de 1978 e primavera de 1979. Em 1979, foi escolhida pela Comuna, na celebração de 8 de março - Dia da Mulher - como tendo atingido um alto grau de alfabetização e sua classe como a unidade de alfabetização mais avançada. Mais tarde, recebeu uma comenda do Condado. Para aprofundar seus estudos, os recém-alfabetizados continuaram seus esforços, criando escolas primárias com horários flexíveis. A própria presidente, sendo alfabetizada, teve um desempenho mais ativo em suas atividades sociais. Além de ler jornais, livros e documentos, podia escrever textos dos discursos de divulgação das políticas do governo. Por exemplo, podia ler e explicar à luz de sua própria experiência, os documentos relativos ao planejamento familiar. Como resultado, 49 mulheres de meia-idade de sua brigada esterilizaram-se.

(5) Mostrar respeito pelos costumes, hábitos e formas desejadas de atividades das minorias nacionais, nas áreas por elas populadas. O Condado Lungshen, Província de Guanxi é um condado autônomo de minorias nacionais. Cantar canções folclóricas é prática comum do povo local. Na campanha de alfabetização, o condado utilizou

canções folclóricas para a propaganda, elaboração de livros de textos e para elogiar os participantes mais adiantados. O condado compilou 650 canções folclóricas de alfabetização. A Comuna Mati tomou a iniciativa neste sentido, compilando um livro de texto de alfabetização com 207 canções. Os camponeses elogiaram-no muito, dizendo: "Quanto mais lemos, mais gostamos". O conteúdo do material de ensino registrava a importância de aprender a ler e a escrever, os costumes e hábitos, termos para produção, conversação diária e canções de amor, como esta:

Um homem sofreria perdas sem conhecimento geral,
 Um pássaro não voaria sem asas,
 Um analfabeto perderia seu caminho viajando longe
 Afie sua foice quando não estiver afiada,
 Estude muito quando você aprende a ler e a escrever,
 Andorinhas atravessam o oceano carregando pedaços de
 terra para construir ninhos,
 Esforços constantes produzem sucesso garantido.

(6) Dando grande importância à organização de um contingente de ativistas - incluindo alfabetizandos, professores e administradores - ao disseminar diretrizes e mobilizar as massas para frequentarem as classes de alfabetização. Os ativistas desempenham um papel muito importante, organizando as massas e levando a campanha até o fim. Por exemplo, os 3 anos de esforços do Condado Ningjin, da Província de Shandong, resultaram no cumprimento de sua tarefa, alfabetizando 23,150 pessoas. Uma de suas medidas eficazes foi formar, não só um contingente de educadores de adultos em tempo integral, em diferentes níveis, mas também um contingente de ativistas de alfabetização. Tomamos o Sr. Zhang Wanghung como exemplo. Ele era um bom organizador das classes de alfabetização na Brigada Zhangxi, na Comuna Shangguan. Apesar de sua idade avançada, animadamente, divulgou as políticas do governo relativas aos programas de alfabetização e, à noite, batia de porta em porta convocando alunos para frequentar a escola noturna. Da sua brigada, 17 alunos continuaram frequentando as aulas até se alfabetizarem.

(7) Adotando medidas variadas e flexíveis na mobilização para as atividades de alfabetização. Primeiro, foram convocados encontros de mobilização da alfabetização, tais como encontros de massa,

pelas comunas e brigadas; encontros da juventude, pelas ligas da juventude; encontros de mulheres, pelas federações de mulheres; encontros de radiodifusão, pelos condados, envolvendo a todos - idosos e jovens, homens e mulheres. Segundo, mobilização individual funcionava eficazmente. Organizadores, professores e ativistas organizavam-se para introduzirem-se entre as massas, mantendo conversações face-a face para estimular a motivação escolar. Terceiro, a comunicação de massa foi amplamente usada para levantar a opinião sobre a alfabetização. Centros culturais, centros de radiodifusão, grupos de teatro e escolas adotaram várias formas de atividades de propaganda, tais como projeções de slides, corredores pintados, quadros com noticiário de jornal. As massas compilaram e apresentaram alguns programas de literatura e arte, tais como "Marido e mulher aprendendo a ler e a escrever", "Um professorzinho ensinando na entrada da casa", "Elogiando a escola noturna", "Meninas aprendendo a ler e a escrever", etc. Estes programas eram eficazes e bem recebidos pelas massas. A atmosfera da alfabetização predominava em algumas brigadas de produção: pedaços de papel com novas palavras e expressões eram coladas em vários lugares; um quadro negro era colocado à beira de um campo. As pessoas aprenderiam a escrever, não só no papel, mas também em suas paredes, portas e janelas. As pessoas aprendiam a ler e a escrever uma palavra nova assim que a encontrassem. Algumas pessoas etiquetavam suas ferramentas agrícolas e móveis. Em suma, uma vez que as pessoas se conscientizavam da importância da alfabetização, tentavam o máximo para criar medidas que lhes ensinassem a ler e a escrever.

Estas medidas, mencionadas acima, eram criadas pelo povo sendo, portanto, práticas e eficazes.

No interior da China, diferentes períodos, experimentaram diferentes organizações, responsáveis pela alfabetização: durante os primeiros anos da fundação da República Popular da China, os cursos ou aulas de alfabetização eram organizados pelos vilarejos; pelas cooperativas durante o período da transformação cooperativa da agricultura e, atualmente, pelas comunas, equipes e brigadas de produção. As escolas primárias e secundárias de horário integral da zona rural são, hoje em dia, mobilizadas para organizar classes

de alfabetização ou cursos para jovens camponeses. Contamos com as organizações, acima citadas, para resolver problemas de construção de escolas, equipamento de ensino, material escolar, luz e aquecimento. Devido ao entusiasmo das massas em organizar a educação, muitas dificuldades foram ultrapassadas, surgindo uma situação comovente. Por exemplo, quando não havia salas de aula, as massas ofereciam gratuitamente suas casas, ou construíam novas salas, contribuindo com seu trabalho e material, ou ainda, distribuíam parte do fundo acumulado da produção para ajudar a escolaridade. Quando não havia carteiras e banco, as massas traziam as suas; quando não havia fundos para resolver o problema de aquecimento e luz, as massas auxiliavam adotando o sistema parte trabalho, parte estudo ou abrindo terrenos baldios e engajando-se numa produção doméstica extra. A Brigada de Produção Guanghui, da Comuna de Youngxian, Condado de Yenhe, Província de Guizhou, no início da escola noturna não tinha sala de aula, nem bancos e carteiras e quadro-negro. Para ajudar o programa de alfabetização, a brigada, com a permissão das massas, cortou sua preciosa "árvore geomântica", para fazer bancos e carteiras. Para ajudar na construção da escola noturna, retirou 60RMB yuan do fundo de previdência social. Finalmente, formou-se uma classe de 58 pessoas e as aulas começaram. Animado pelo apoio entusiasta da brigada de produção, um senhor de idade mandou para a escola noturna suas "três flores douradas" - suas três filhas queridas - para agradecer a dedicação ao professor, ajudou-o a arar e sulcar o campo. As comunas e brigadas de produção no Condado Changshou, na Província de Siquan são muito ativas na coleta de fundos e na promoção do programa parte trabalho, parte estudo. Algumas comunas resolveram que cada uma deveria dar à escola noturna um pedaço de terra, como base para a produção, resolvendo, assim, o problema de fundos. Algumas escolas conseguiram aproximadamente 1,000 yuan. Com o desenvolvimento da produção e a melhoria do nível de vida, as condições escolares são, hoje em dia, bem melhores. Por exemplo foram construídas classes para usos especiais, feitos bancos e carteiras e comprados livros, jornais e revistas. Todas estas realizações vieram das massas e servem diretamente a seus interesses.

Nossos princípios são, portanto, que as massas participem

voluntariamente do programa de educação, façam o que podem fazer e que se beneficiem com isso. É claro que o Estado também proporciona um apoio financeiro adequado às unidades responsáveis. Por exemplo, subsídios de ensino para os professores, material concedido aos professores mais preparados e equipamento de ensino cedido às principais escolas rurais.

Outro aspecto de confiança nas massas é a implantação do princípio: — deixar as massas ensinarem às massas e deixar os que sabem mais ensinar. Alfabetizados são mobilizados para ensinar analfabetos. Entre o grande contingente de professores formados deste modo, há os que conhecem cem ou mil caracteres chineses. Os alfabetizados são estimulados a aprender e a ensinar uns aos outros. Além disso, é selecionado e treinado pessoal para servir de reforço. Estes incluem jovens instruídos da zona rural, soldados desmobilizados e um grande número de alunos da escola primária e secundária. Os professores qualificados dão aulas intensivas nas salas de aula, enquanto que os alunos vão às casas dos alfabetizados dar lições individuais. Além destes, há os professores das escolas primárias e secundárias, nos quais confiamos para a melhoria do ensino dos professores das massas. Na Província Heilongjiang, no nordeste da China um grande contingente de alfabetização formado por 1 milhão de jovens instruídos e de alunos e professores de escolas primárias e secundárias, organizou-se em 1977-79 para desenvolver uma campanha que resultou na alfabetização de 1.57 milhões de analfabetos.

Embora mal pagos, os milhares de professores das massas trabalham muito. Eles contribuíram para o sucesso dos programas de alfabetização. É devido ao zelo que têm em ajudar as massas a se libertarem do analfabetismo e ignorância, e por causa do entusiasmo em servir ao povo que esses professores trabalham diligentemente sem consideração alguma ao pagamento que poderão ou não receber. Muitos deles tiveram toda sorte de dificuldades em seus lares e engajaram-se apaixonadamente em seu trabalho de alfabetização. São respeitados e alogiados pelas massas. Daremos dois exemplos: Um é Yang Zhangchun, popular professor da Brigada de Produção Zhang-fuqil da Comuna Sizhuang, no Condado Wan-li, Província de Honan. Ele tem 65 anos. No princípio de 1945,

organizou uma classe de alfabetização para as massas e por mais de 30 anos foi sempre um professor de alfabetização. Em sua escola popular 500 pessoas foram alfabetizadas. Embora aleijado, mostrou grande entusiasmo em trabalhar para a escola. Passou por várias dificuldades pessoais e, por 30 anos, conduziu a escola em sua casa. Disse que devotaria sua vida à educação dos camponeses. Outro exemplo é Qin Qionglin, um alfabetizador da Comuna Huangtang, do Condado de Tianmen, Província de Hubei, que com um quadro negro nas costas fazia a ronda pelas casas espalhadas, afim de dar aulas. Com sua ajuda, 246 pessoas de sua brigada de produção foram alfabetizadas e ele foi eleito, várias vezes, professor modelo.

Têm também um papel importante nos programas de alfabetização, os alunos das escolas primárias e secundárias, chamados pelas massas de "professorzinhos". Estes empenham-se em ensinar às donas de casa que têm maiores dificuldades em aprender. Conquistaram grande consideração das massas. Como alguém diria: "Ao chegar, o sorridente professor perguntava à tia se estava livre esta noite e, assim que ela o convidava a entrar, da casa ouvia-se vozes de pessoas lendo. Os governos, em todos os níveis demonstram a sua apreciação pela contribuição feita pelos professores e por todos os outros colaboradores, elegendo alguns deles como melhores professores ou trabalhadores - modelo da alfabetização. Também patrocinando encontros de seus representantes e encontros para premiar os alfabetizadores-modelo e reconhecendo seus feitos, através de recompensas espirituais e materiais. Em reconhecimento ao seu bom trabalho, encontros são realizados, desde o nível provincial, ao de prefeitura e ao de condado. Em alguns lugares, por alguns anos, as autoridades educativas organizaram fêrias em lugares pitorescos para os melhores professores das escolas de horário integral e dos programas de alfabetização. Por exemplo, em 1980 a autoridade educativa do Condado Tianmen da Província Hubei, organizou fêrias de verão na famosa montanha Lushan, para 8 professores de alfabetização com maior preparo.

APERFEIÇOANDO A COORDENAÇÃO ENTRE PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Muitos anos de prática na China provaram que, somente quando os

programas de alfabetização são intimamente integrados à Universalização da escola primária, podemos cumprir com nossa tarefa de eliminar o analfabetismo.

A educação primária ainda não foi universalizada nas áreas rurais da China e, cada ano, existe um número grande de crianças que não foram matriculadas. Portanto, em lugares onde a educação primária não foi popularizada, ocorre a inevitável situação, na qual programas de alfabetização são realizados cada ano enquanto novos analfabetos estão surgindo. Em alguns casos, em um ano, o número desses analfabetos ultrapassa o número de recém-alfabetizados. Este é um problema urgente com o qual nos deparamos e que interfere seriamente no progresso da nossa tarefa de alfabetização. Consequentemente, o aperfeiçoamento da coordenação entre programas de alfabetização e a universalização da escola primária é de especial importância. Em 1978, o Conselho de Estado lançou as "Diretrizes dos Programas de Alfabetização", nas quais era apontado que para cumprir com a tarefa histórica de eliminar o analfabetismo precisamos fazer três coisas: primeiro, prevenir-se contra o surgimento de novos analfabetos; segundo, reduzir e eliminar os analfabetos existentes e, terceiro, aperfeiçoar e consolidar os resultados dos programas de alfabetização. A medida tomada para evitar o surgimento de novos analfabetos é a popularização da escola primária, através de várias formas e meios que possibilitem as crianças, em idade escolar, a frequentarem a escola primária e que garantam que elas concluirão os cinco anos de educação primária. Foi estipulado nas Diretrizes que as escolas primárias rurais deveriam admitir crianças com idade de ingresso escolar acima da normal, mas abaixo de 15 anos, e adotar medidas apropriadas para acelerar seu aprendizado, habilitando-as a completar o curso num período menor.

No passado, na maioria das áreas, não foi dada muita atenção às medidas preventivas do analfabetismo. Desde 1978, de acordo com as Diretrizes do Conselho de Estado, o trabalho neste sentido foi aperfeiçoado e foram feitos progressos em muitos lugares. Por exemplo, a autoridade local do Condado Taojiang, Província de Hunan, consiente do problema do surgimento de

novos analfabetos, deu-lhe muita atenção, resolvendo a questão com sucesso. A sua principal experiência refere-se a uma combinação "três em um", o que na realidade significa a íntima integração entre alfabetização, educação pré-escolar e educação primária. Eles compreendem que é de grande importância a coordenação entre a eliminação dos analfabetos existentes e a prevenção do surgimento de novos. Também compreendem que se forem tomadas medidas apenas para o primeiro caso, ocorrerá uma situação de passividade.

Afirmavam: "prevenir-se contra o surgimento de novos analfabetos significa atacar, enquanto que, eliminar o analfabetismo existente significa revidar". "Se em um ano você não puder evitar o surgimento de novos analfabetos, custar-lhe-á três anos alfabetizá-los". A autoridade do Condado estipulou que a eliminação do analfabetismo e a popularização da escola primária devem ser realizadas simultaneamente. Se ainda houver analfabetos entre jovens e adultos, a educação primária de cinco anos não será considerada como tendo sido universalizada. E, se a educação primária não for popularizada para evitar o surgimento de novos analfabetos, não se considerará os programas de alfabetização como tendo sido cumpridos. O trabalho de alfabetização neste condado teve sucesso: até 1977, conseguiu eliminar o analfabetismo e universalizar a educação primária. O governo central confirmou a experiência do Condado de Taojiang e circulou um documento pelo país, conclamando todas as autoridades locais a aprender e disseminar esta experiência.

A popularização da educação primária deve prevenir o surgimento de novos analfabetos. Entretanto, alguns lugares da China, por enquanto, não podem realizar isto. De um lado, os camponeses sabem que é seu dever mandar as crianças à escola, mas de outro querem que seus filhos fiquem em casa para fazer pequenos serviços não permitindo, portanto, que frequentem a escola. Os camponeses que têm mais filhos e não podem suportar as despesas escolares de todos, enviarão somente os meninos, deixando as meninas em casa. Alguns enviaram suas crianças à escola, mas depois de algum tempo, por várias razões, permitiram que elas abandonassem o estudo. Nestes lugares, o problema da prevenção do surgimento de analfabetos só poderá ser resolvido gradualmente. O meio mais

eficaz é confiar na escola primária regular de tempo integral, pedindo-lhe que organize diferentes tipos de classes especiais para as crianças que não a frequentam: "aulas matinais", "aulas vespertinas", "escolas com aulas de meio período", "escolas com aulas em dias alternados" ou "aulas no período de folga", nas quais as crianças têm aulas durante o período de folga do campo e férias escolares no período de trabalho. Exigem-se menos disciplinas para estas classes especiais, sendo obrigatórias apenas a língua chinesa e a aritmética. Espera-se das crianças que nestas duas disciplinas cumpram os mesmos requisitos exigidos dos alunos da escola primária de tempo integral. Se nem estes pré-requisitos puderem ser cumpridos, a escola poderá fazer da classe mencionada acima uma classe de alfabetização. Se, por um lado, os programas são bem-vindos pelos camponeses por irem de encontro às necessidades de aprendizado das crianças, por outro eles levam em consideração as necessidades de trabalho nos lares camponeses, podendo também reduzir seus encargos financeiros.

Entretanto, há opiniões diferentes com relação ao patrocínio das escolas primárias rurais e a organização das crianças nas classes de alfabetização. Alguns administradores da educação pensam que isto pode diminuir o nível da educação primária e alguns diretores e professores pensam que isto é um encargo extra, que não é de sua responsabilidade. Tendo em vista estas opiniões errôneas, é feito um trabalho ideológico, afim de persuadí-los da necessidade e da importância de coordenar os programas de alfabetização. Dois itens exemplificam a questão. O primeiro é que novos analfabetos resultam da não universalização da educação primária e, portanto, é da própria responsabilidade, e não encargo extra, das escolas primárias estender algum tipo de educação reparadora às crianças não matriculadas. O segundo é que, as "Diretrizes do Conselho de Estado relativas aos programas de alfabetização" estipulam que as escolas primárias de tempo integral são responsáveis pelo trabalho de alfabetização dos analfabetos abaixo de 15 anos. Portanto, a viabilidade dos programas de alfabetização entre as crianças é uma ação positiva tomada para executar as Diretrizes do Conselho de Estado, devendo ser estimulada. Em acréscimo ao trabalho ideológico, são tomadas medidas práticas para resolver os problemas específicos da alfabetização, tais como as providências

organizacionais do ensino. Em alguns lugares, como na Província de Anhui, os professores se organizam da seguinte forma: nas escolas onde há excedente de professores, alguns são indicados para ensinar na escola noturna; e nas escolas onde não há excedente, o ensino na escola noturna é dividido por turnos pelos professores e reduzida sua carga horária na escola diurna. Para aqueles que trabalham simultaneamente na escola diurna de tempo integral e na escola noturna, é pago um subsídio extra. Algumas autoridades educacionais nas províncias criaram regulamentações administrativas unificadas, estipulando que, as escolas de horário integral retomem a responsabilidade pela administração das escolas noturnas, pela admissão nas classes de alfabetização, pelos professores, pela análise do currículo e do sistema escolar anual. As autoridades locais também determinaram que, aqueles que frequentam todos os tipos de classes especiais - quer estejam dentro ou acima da faixa etária normal - devem ser incluídos nas matrículas da escola de tempo integral e um número adequado de professores deve ser indicado. Desta maneira, continua-se a mobilizar o entusiasmo das escolas de tempo integral em viabilizar os programas de alfabetização.

A coordenação dos programas de alfabetização e a universalização da educação primária promoveram a educação rural. Entre suas vantagens estão as seguintes:

- (1) reúnem-se crianças e adolescentes que não frequentam a escola, para aprender a ler e também aprender como comportar-se polida e honestamente e como observar a disciplina e a moral. Desta forma, a estabilidade social é fortalecida.
- (2) São reforçados os laços entre a escola primária rural e a comunidade rural; os professores mais respeitados e as escolas, para resolver certas dificuldades, são socorridas pela brigada de produção ou pela comuna.
- (3) A escola de tempo integral fornece às escolas noturnas salas de aula, professores, equipamento de ensino, criando condições necessárias para um trabalho anual contínuo.
- (4) Os professores das escolas de tempo integral são mais qualificados e podem assegurar a qualidade de ensino. Portanto, os camponeses estão dispostos a enviar seus filhos à escola noturna.

(5) O mais importante é que, a viabilização de grande número de classes de alfabetização pelas escolas primárias, promoveu o desenvolvimento da educação primária, aumentou o número de matrículas de crianças em idade escolar e os índices de retenção de alunos. De acordo com as estatísticas da Província de Anhui, na primeira metade de 1982, 280.000 crianças em idade escolar, que não podiam frequentar a escola primária de tempo integral, foram matriculadas nas escolas noturnas. Embora 280.000 não seja um grande número comparado com o total da população em idade escolar na Província, este número constituía a maior dificuldade na universalização da educação primária. Agora que esta dificuldade foi ultrapassada, a educação primária está caminhando para outra etapa. Muitas pessoas que tomavam atitudes passivas em relação às escolas noturnas, tornaram-se ativas em apoiá-las, dando a mesma importância para os programas de alfabetização e para a educação primária.

MEDIDAS TOMADAS DEPOIS QUE OS ANALFABETOS FORAM ALFABETIZADOS

As "Diretrizes do Conselho de Estado relativas aos programas de alfabetização" fixaram requisitos para melhorar o trabalho de alfabetização, um dos quais é a consolidação dos resultados dos programas de alfabetização. As diretrizes solicitam que, várias medidas sejam tomadas para organizar os recém-alfabetizados a que continuem o seu aprendizado para um aperfeiçoamento cada vez maior. De acordo com a amostra de pesquisa, em algumas áreas, a proporção de alfabetizados que se tornaram analfabetos novamente varia de 10% a 20-30%. Ainda não resolvemos com sucesso este problema. A razão disto é dupla. Se por um lado a tendência é relaxar depois que o analfabeto for eliminado, pois algumas pessoas pensam que depois de dois anos de trabalho duro é tempo de descansar um pouco, por outro, não existem as necessárias condições para todos os "graduados" das classes de alfabetização serem matriculados nos últimos anos das escolas primárias de horário flexível. Somente os adolescentes mais habilitados podem continuar seus estudos. É também impossível, no momento, fornecer amplamente aos alfabetizados livros, revistas e outro material de leitura, afim de consolidar o que aprenderam. Em vista disto, o problema do aperfeiçoamento posterior para evitar a regressão ao analfabetismo,

não é só uma questão de técnicas e métodos, mas também a influência de muitos fatores, tais como as atitudes das pessoas e condições objetivas. Entretanto, é esperado que, com o desenvolvimento da economia rural e o aperfeiçoamento material e cultural da vida do povo, as condições do aprendizado contínuo sejam gradualmente melhoradas. A atitude deve ser ativa, as exigências devem servir às condições concretas e o programa deve ser flexível e diversificado. Entre os procedimentos mais comuns, estão os seguintes:

- (1) coordenar as escolas primárias de horário flexível a organizar os jovens que são capazes para a continuação do aprendizado e ensiná-los aritmética elementar, língua chinesa e conhecimento comum sobre agricultura.
- (2) Viabilizar todo tipo de classes para o aprendizado de conhecimentos de procedimentos técnicos e científicos.
- (3) Organizar uma variedade de atividades culturais.

Nas áreas mais desenvolvidas, as exigências estabelecidas pelo Conselho de Estado podem ser basicamente alcançadas. Por exemplo, a Brigada de Produção Shiken, do Condado Pinghe, na Província de Fujiang, dirigiu sem interrupção, desde 1977, uma escola popular de alfabetização, cujo índice de alfabetização elevou-se para 94.3%. Para consolidar os resultados da alfabetização, a brigada adotou as seguintes medidas:

- (1) Matricular nos últimos anos das escolas primárias de horário flexível 85% dos alfabetizados, alguns dos quais tornaram-se iguais aos graduados das escolas primárias de tempo integral.
- (2) Viabilizar aulas técnicas e treinamentos técnicos intensivos, nos quais participaram 150 equipes, técnicos agrícolas e jovens membros da comunidade.
- (3) Organizar grupos interessados em costura e criação de porcos, abertos às mulheres.
- (4) Dar conferências em horários livres; colocar jornais nas paredes; instalar salas de leitura com 47 tipos de revistas e jornais e muitos livros; organizar concursos de poesias e outros tipos de atividades científicas, técnicas, culturais e recreativas.

Eles dão atenção especial à educação moral e ideológica, encorajam as pessoas a ajustarem-se uma às outras, demonstram respeito aos idosos e amor aos jovens. Nos anos 50, a brigada era uma unidade avançada de alfabetização e seus representantes participaram da Conferência Nacional dos trabalhadores mais destacados. Foi conferido um certificado de mérito pelo Conselho de Estado. As brigadas sempre apreciaram a comenda do Conselho de Estado não poupando esforços para dirigir a escola popular o melhor possível.

Devido ao desenvolvimento da escola primária de horário flexível, até 1979, foram alfabetizados 1.830.000 analfabetos na prefeitura de Linyi, na Província de Shandong. E na primavera de 1982, mais 133.700 pessoas matricularam-se na escola primária de horário flexível e mais de 70.000 em programas de treinamento técnico, dos quais quase 20.000 eram mulheres em classes de treinamento para criação de porcos e bichos da seda. Muitas brigadas de produção em Linyi instalaram também salas de leitura, compraram panfletos para agricultura científica, livros de alfabetização, periódicos e jornais, dando condições aos camponeses para uma leitura e escrita criativas.

O Condado de Mulang, na Província de Helongjiang está entre os condados desta província que cumpriram, relativamente cedo, sua tarefa de eliminar o analfabetismo. Foram instaladas classes primárias, secundárias e técnicas, onde mais de 44.000 alunos matricularam-se, o que constituía 60% da população adolescente e de meia-idade do condado.

Em alguns lugares, onde o analfabetismo foi eliminado, as massas esperam ser "alfabetizadas cientificamente". Em 1981, mais de 3 milhões de pessoas matricularam-se em diferentes tipos de classes de treinamento técnico, refletindo a necessidade urgente dos camponeses em aprender procedimentos técnicos. Estas são as novas características e tendências da educação geral dos camponeses na China. Pode-se prever um grande impulso no aprendizado de conhecimentos e técnicas científicas e agrícolas, acompanhado com um novo progresso nos programas de alfabetização.

PRSF-111

Nosso trabalho de alfabetização tem progredido através de uma constante revisão de experiências e lições, e através da superação de várias dificuldades. A excelente situação nas áreas rurais nos últimos anos, proporciona condições vantajosas para o futuro desenvolvimento dos programas de alfabetização e universalização da educação primária. Os educadores chineses aproveitarão todas as vantagens da situação e farão esforços por maiores conquistas.



IIPE/S72/3

Original: Inglês

Paris, 12 de Novembro de 1982

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
(criado pela UNESCO)
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75016 Paris

DESCENTRALIZAÇÃO DA ESTRUTURA DE RECURSOS:
SUAS LIGAÇÕES COM AS NECESSIDADES E INTERESSES DOS ALUNOS

por

W. P. Napitupulu

(Indonésia)

Este documento foi preparado para o
Seminário Internacional de Alfabetização IIPE/UNESCO
sobre o Planejamento e a Implementação de Estratégias
de Alfabetização e Pós-Alfabetização
(Madras, Índia, 14-21 de dezembro de 1982)



UNESCO 1982

DESCENTRALIZAÇÃO DA ESTRUTURA DE RECURSOS: SUA LIGAÇÃO COM AS
NECESSIDADES E INTERESSES DOS ALUNOS.

Por W. P. Napitupulu

I. INTRODUÇÃO

1. No passado, o programa indonésio para a erradicação do analfabetismo objetivava apenas ensinar o conhecimento do alfabeto romano e dos números arábicos, e o resultado, após algum tempo, era que quase todos os alunos regrediram ao analfabetismo. Portanto, desde 1977 foi criado e implementado um "novo estilo" de programa para a erradicação do analfabetismo: o Programa Kejar - Pacote A. Seu propósito era eliminar simultaneamente três tipos de analfabetismo: (a) o do desconhecimento do alfabeto romano e dos números arábicos; (b) o do desconhecimento da língua nacional Bahasa Indonésia e (c) o analfabetismo em termos de educação básica (conhecimento ou informação funcional, aptidões relevantes e atitudes mentais para a modernização e o desenvolvimento).

A estratégia do novo estilo de programa para a erradicação do analfabetismo é, também, inovadora; trata-se da estratégia Kejar. A palavra "KEJAR" significa literalmente "alcançar", conseqüentemente, atualizar o que está atrasado. Kejar é uma sigla resultante da composição de sílabas retiradas de quatro palavras: duas primeiras são "bekerja" (trabalhar) e "belajar" (aprender), e as duas últimas são "Kelompok belajar"

(grupo de aprendizagem). Assim, toda a estratégia kejar corresponde à criação de um programa através do qual o que está atrasado pode ser atualizado; cuja característica principal é "aprender fazendo" ou a utilização pelos alunos do seu tempo de lazer para aprender mediante atividades implementadas através de grupos de aprendizagem. A estratégia kejar deve ser implementada tanto quanto possível através de um processo de efeito multiplicador, criando um sistema de reação em cadeia com progressões geométricas.

Muitas pessoas tendem a pensar preferencialmente em termos de processos de escolha que impliquem em exclusões, em vez de aceitarem processos contínuos. Esta é uma das principais razões pelas quais não conseguimos frequentemente perceber e conceber a realidade tal como é, não conseguindo por isso aprender seu significado. Se, por exemplo, entendermos "centralização" e "descentralização", apenas segundo as explicações do dicionário (concentração ou distribuição de poderes administrativos), não só estaremos inabilitados a entender esses conceitos como os dois extremos de um processo contínuo, como também falharemos na compreensão dos efetivos papéis que devem ser desempenhados pelos governos Central, Estadual, Municipal, Provincial, Distrital e pelos Subdistritos e Prefeituras de aldeias.

A mesma falácia deste tipo de pensamento de "escolha por exclusão" pode também ser observada no caso da "abordagem

do desenvolvimento de baixo para cima" e da "abordagem de cima para baixo", enquanto que, volta e meia, a realidade nos demonstra que ambas abordagens são necessárias e que o melhor é fazê-las convergir, desde que seja possível harmonizá-las (o tempo e o estágio certos no processo de construção da nação). O grau e a intensidade do desenvolvimento de baixo para cima depende inicialmente da habilidade dos responsáveis pela implementação do programa e, depois, da habilidade da administração do programa em delegar autoridade para sua implementação. Ambos atingem os níveis da educação formal e não-formal adquiridos pelos envolvidos no planejamento, implementação e controle do programa.

3. Há alguns papéis que podem efetivamente ser desempenhados pelo governo central e não pelo local, e vice-versa, o que significa que alguns papéis serão mais eficiente e eficazmente desempenhados se delegados às províncias, aos municípios e distritos, aos subdistritos ou mesmo às localidades.

O programa indonésio Kejar Pacote A é implementado harmoniosamente pelo governo e / ^{pelo} povo. Tentamos combinar as abordagens "de baixo para cima" e de "cima para baixo" para vê-las, ambas, como parte de um processo contínuo e para, da mesma forma, implementar o programa kejar. Podemos ir mais longe em direção a uma abordagem mais descentralizada e mais de baixo para cima (mais concentrada ao nível local).

Tendo em vista, de um lado, a limitação dos seres humanos em termos de âmbito de percepção e a existência de seletividade perceptiva e, de outro lado, o fato de tendermos a ser mais alertas aos fenômenos e ao ambiente circundante (mais próximos do coração), é que se faz necessário, de maneira a salvaguardar a eficiência, não apenas descentralizar os recursos humanos e físicos como, também, facilitar a sua obtenção às pessoas que deles precisam. Se esses recursos estiverem muito longe das localidades, por exemplo, no distrito ou no governo central, a sua utilização será ineficiente, como as pessoas poderão, também, esquecer-se de sua existência, especialmente se não estiverem disponíveis quando necessários. Quanto mais próximos e acessíveis estiverem os recursos das atividades sendo desenvolvidas, melhores resultados podem ser esperados.

4. No seu trabalho "Educação e Necessidades Humanas Básicas" (Equipe do Banco Mundial, abril, 1981, Documento de Trabalho n. 450), o Dr. Abdun Noor assim explicitou os seis critérios que governam natureza e características da educação básica, em resposta às necessidades fundamentais: primeiro, baseia-se claramente nas necessidades humanas de ordem econômica, social, de saúde, habitacional ou de nutrição. Segundo, vincula-se à equidade; deve haver um alto potencial para distribuição equânime de quaisquer que sejam as recompensas associadas a resultados educacionais tais como melhorias de sa

lário, saúde e nutrição. Terceiro, vincula-se diretamente com oportunidades de emprego, especialmente aquelas que envolvem a agricultura e a indústria de um país. Quarto, implica em baixo custo per capita e por unidade instrucional. Quinto, re conhece as aspirações dos alunos através de programas condizentes, planejados para preenchê-las. Sexto, é de duração limitada, apresentando diversos níveis que encerram em si uma unidade, o que permite ao aluno parar a qualquer momento.

Embora este documento não siga à risca os critérios mencionados pelo Dr. Abdun Noor, posso honestamente afirmar que a estratégia kejar, o novo estilo de programa de erradicação do analfabetismo da Indonésia, poderá preencher todos esses critérios. A estrutura de recursos - humanos, materiais e organizacionais - visa ajudar os grupos de aprendizagem nas localidades, de maneira a vincular o programa às suas necessidades e interesses.

DESA

II. LEMBAGA KETAHANAN MASYARAKAT/- LDMD E A FORÇA DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL - ENF NA LOCALIDADE.

No passado, cada uma das aldeias da Indonésia (aprox. 64000 aldeias, mais de 3000 subdistritos, mais de 300 municípios e 27 províncias) tinha um LSD (Lembaga Sosial Desa ou Instituto Social), mas o Decreto Presidencial nº 28, há dois anos, mudou o nome da organização para Instituto de Recuperação Comunitária (LKMD ou Lembaga Ketahanan Masyarakat Desa) e

suas funções foram ampliadas, cobrindo não apenas os aspectos sociais da vida na aldeia, mas praticamente todas as esferas da vida. Esta mudança visava fortalecer a capacidade do LKMD no planejamento e implementação dos esforços de desenvolvimento da aldeia, por ser ela considerada a base da força nacional.

O LKMD é visto como um Instituto que cresce a partir da comunidade e é desenvolvido por e para ela; veículo do povo para a participação no desenvolvimento, que integra e executa as diversas atividades do governo e as iniciativas comunitárias, para a realização do potencial nacional em todos os aspectos da vida: ideológico, político, econômico, sócio-cultural, religioso, de defesa e segurança.

Após intensas consultas a outros ministros e a líderes indonésios, o Ministro do Interior exarou o decreto de nº 225, de 1980, que estabelecia claramente a estrutura organizacional e os métodos de trabalho do LKMD, e que cada um deles seria dirigido por um Superintendente (Líder da Aldeia), dois Vice-diretores, um Secretário e um Tesoureiro, e 10 setores encarregados de implementar as funções do LKMD. São estes últimos:

- a. Segurança, paz e ordem.
- b. Educação e introdução na cultura do Pancasila (cinco princípios básicos da República da Indonésia).
- c. Informação.

- d. Economia.
- e. Infra-estrutura e desenvolvimento ambiental.
- f. Religião.
- g. Desenvolvimento do bem-estar familiar.
- h. Saúde, população e planejamento familiar.
- i. Juventude, esportes, artes e cultura.
- j. Bem-estar social.

2. Como parte e parcela do LKMD, encorajamos nas aldeias a formação de Forças de Trabalho de Educação Não-Formal (ENF).

A estruturação de Forças de Trabalho ENF em cada aldeia compreende: A) Encontro com o líder oficial local e com lideranças informais da aldeia. A autoridade oficial, como Superintendente do LKMD, juntamente com as lideranças comunitárias informais, poderão motivar o povo em direção ao progresso e ao desenvolvimento. A Força de Trabalho ENF foi criada justo para isso e espera dessas lideranças que informem à comunidade sobre as atividades educacionais que serão organizadas conjuntamente com o povo da aldeia; B) Motivar candidatos para a força de Trabalho: a liderança oficial, seus auxiliares, os líderes comunitários e representantes das várias organizações ali existentes. Explicações sobre os propósitos são discutidas e as pessoas são encorajadas a servir na força de trabalho; C) Formar a Força de Trabalho ENF como parte do Setor de Educação do LKMD. O chefe desse setor será o dire-

tor da Força de Trabalho, sob a supervisão e orientação da autoridade máxima oficial da aldeia, o Superintendente do LKMD;

D) Explicar as funções e responsabilidades da Força de Trabalho ENF.

As funções e responsabilidades da Força de Trabalho ENF da aldeia são:

- a. Identificar as necessidades de aprendizado, os alunos e os recursos de aprendizagem;
- b. motivar o povo local a participar das atividades educativas especialmente programadas para ele;
- c. criar e formular programas de ensino adaptadas ao local;
- d. recrutar recursos de aprendizagem, instrutores e monitores;
- e. cooperar na implementação de programas de treinamento para instrutores e monitores;
- f. formar e desenvolver grupos de alunos;
- g. procurar e administrar fundos para aprendizagem, materiais de ensino e equipamentos;
- h. manter a responsabilidade quanto à distribuição e manutenção dos materiais de ensino e equipamentos;
- i. promover a cooperação entre os monitores, instrutores, elementos ligados ao ensino, o superintendente do grupo de aprendizagem, e os próprios alunos;
- j. promover boas relações funcionais com o subdistrito

da Força de Trabalho ENF;

k. monitorar as atividades de ensino na aldeia;

l. avaliar as atividades de ensino na aldeia; e,

m. escrever um relatório a cada três meses.

3. A Força de Trabalho ENF da aldeia falha em suas finalidades se não existirem nela grupos de aprendizado; logo, a formação e promoção de grupos de aprendizado é fundamental. A formação de grupos de aprendizado deverá ser precedida de um estudo da aldeia com a finalidade de identificar os recursos sócio-culturais disponíveis no local e também identificar os possíveis alunos. Especificamente, o propósito do processo de identificação é, em primeiro lugar, reunir informações e dados sobre as organizações sociais existentes, os recursos de aprendizado possíveis e os possíveis membros de um grupo de ensino, além de hora e local para o ensino; em segundo lugar, processar os dados coletados com o propósito de formar grupos, organizar o processo de ensino, decidir sobre local e hora da atividade, recrutar instrutores voluntários e monitores, e planejar o treinamento dos mesmos.

Mais especificamente, as etapas de uma Força de Trabalho ENF em sua tentativa de formar grupos de aprendizado são as seguintes: (a) A Força de Trabalho ENF da aldeia propõe ao líder local um encontro com os líderes das sub-aldeias e líderes informais, para orientá-los e discutir com eles a formação de grupos de aprendizado. Durante o encontro, a Força

de Trabalho expõe o objetivo do grupo de aprendizado, quem se rão os alunos e quem será o superintendente do grupo, o local e a hora da atividade de ensino e que espécies de material e equipamentos são necessários. (b) Os alunos são agrupados de acordo com dados identificados e categorizados. Os grupos po dem se tornar de acordo com os seguintes critérios: (i) anal fabetos ou desistentes de escolas primárias; (ii) sexo; (iii) idade; e, (iv) proximidade de residência (pessoas morando a pequenas distâncias umas das outras podem formar um grupo de aprendizado). Mais especificamente, os critérios adicionais são os seguintes: (i) o tamanho de um grupo: cerca de 10 alu nos; (ii) a idade do grupo, de 7 a 44 anos; (iii) grupos de homens e de mulheres, mas, às vezes, também grupos mistos; (iv) classificação por idade: 7-14; 15-24; 25-44 e de 45 em diante; (v) analfabetos ou desistentes da escola primária.

(c) A hora do aprendizado deve corresponder às condições e disponibilidades dos alunos. O processo de aprendizagem não deverá interferir nas atividades remuneradas dos alunos. Os próprios alunos devem decidir a hora adequada ao aprendizado: manhã, tarde ou noite. A duração e a frequência das aulas também devem ser decididas pelo grupo de aprendizado. O lo cal das aulas deve ser, de preferência, próximo às residências dos alunos e professores. Esses acordos contribuirão para a integração dos grupos, facilitando o processo de aprendizagem, principalmente através do encorajamento mútuo e do controle

dos membros do grupo, reduzindo, portanto, o absenteísmo.

(d) A provisão de materiais de ensino e equipamentos, tais como quadro negro, giz e cadeiras pelos moradores, cadernos, lápis etc. pelos próprios alunos e livros de leitura (Pacote A de Aprendizado) pelo governo.

4. Outra função da Força de Trabalho ENF de importância crucial é o recrutamento de professores, monitores, recursos humanos de aprendizado e outras pessoas responsáveis por promover grupos de aprendizado no local. O recrutamento implica em matrícula, seleção e motivação de todos aqueles interessados em ajudar na formação e desenvolvimento dos grupos de aprendizado. Todas essas pessoas recrutadas são membros da comunidade local; portanto, todos se conhecem, o que pode ser fator positivo na promoção de atividades de ensino. Considerando todas as aldeias do país em termos de seus graus de desenvolvimento, o Ministro do Interior classificou-as (64.000) em três categorias: (a) menos desenvolvidas (swadaya), 40 por cento; (b) em desenvolvimento (swakarya), 40 por cento; e, (c) desenvolvidas (swasembada), 20 por cento. Se considerarmos a situação em termos de níveis educacionais da população, podemos dizer que nas aldeias Swadaya encontramos muitas pessoas analfabetas e muito poucas com os cursos primário e ginásial; nas aldeias swakarya, também encontramos analfabetos e desistentes da escola primária, mas há mais pessoas com o curso primário completo e até alguns com ginásial e curso secundário do

2º ciclo, enquanto que nas aldeias swasembada há poucos analfabetos, poucos desistentes da escola primária, muitos com ensino primário e secundário do 1º ciclo completos e alguns com cursos secundários e superiores. Isto significa que para o programa de erradicação do analfabetismo deve-se usar a mão-de-obra "educada" existente na aldeia. Assim, o treinamento de professores e monitores faz parte do Programa Kejar Pacote A. Tentamos utilizar até mesmo alunos que tenham apenas terminado o A-10; se suficientemente corajosos eles podem formar seu próprio grupo de aprendizado, onde atuarão como professores assistentes. Estimula-se desistentes do 5º ou 6º ano primário a se tornarem professores assistentes estando esse tipo de ação de acordo com o processo de multiplicação da estratégia kejar.

É claro que, idealmente, estabelecemos que um professor tenha pelo menos o primário completo, a idade mínima de 16 anos e renda própria; que more na aldeia próxima ao grupo de aprendizado que está ajudando, que tenha saúde física e mental e seja um voluntário motivado para servir; o último requisito é a sua habilidade para "ensinar" e compreender tanto a língua nacional (Bahasa Indonésia) quanto a local (usualmente, a língua materna). Um professor ajuda dez alunos e um monitor ajuda dez professores, donde decorre que a capacidade educacional dos monitores precisa ser mais elevada, isto é, de nível ginásial. Quanto à idade, deverá ter vinte e um anos ou mais;

deverá ter um emprego de tempo integral com o qual ganhe sua vida, viver perto dos professores, portanto, na mesma aldeia, tendo saúde física e mental, e sendo um voluntário disposto a servir seus co-cidadinos e apto a usar o Bahasa Indonésia.

Quanto a recursos humanos de ensino, as pessoas são recrutadas para uma finalidade específica e, portanto, por sua formação, tal como um carpinteiro, um fazendeiro bem sucedido, um funcionário da área de saúde, um assistente social, um líder religioso, um nutricionista ou um empresário. Eles são convidados a "ensinar" os membros de um grupo, esperando-se deles que possuam a capacidade de transferir seus conhecimentos e habilidades aos demais e que sejam dedicados ao fazer isso. Não há outros requisitos necessários.

A função de um professor pode ser resumida assim: (a) ensinar educação básica a dez alunos, usando folhetos dos pacotes A-1 a A-100; (b) avaliar o progresso feito pelo aluno e reportar isso aos promotores kejar através do monitor; (c) apresentar sugestões ao chefe do grupo de aprendizado sobre como aprimorar o processo de ensino no grupo; e, (d) agir responsavelmente em relação aos promotores do ensino e à Força de Trabalho ENF.

A função de um monitor pode ser resumida assim: (a) observar as atividades diárias de aproximadamente dez grupos de aprendizado; (b) apresentar sugestões aos professores, recursos humanos e outros promotores de ensino, tendo em vista o

processo de aprendizado nos grupos; (c) observar e anotar o que ocorre nos grupos em termos de ensino-aprendizado; (d) observar e contabilizar a distribuição, utilização e manutenção dos materiais de ensino e equipamentos; (e) redigir relatório semanal e enviá-lo à Força de Trabalho da aldeia; e, (f) prestar contas à Força de Trabalho ENF da aldeia.

A função de um recurso humano de ensino pode ser resumida assim: (a) "ensinar" a aptidão que domina, tal como carpintaria, agricultura, aconselhamento e orientação sobre assuntos médicos ou de nutrição, planejamento familiar, assistência social, religião, etc; (b) avaliar o progresso dos alunos e enviar relatório aos promotores dos grupo de aprendizado; (c) apresentar sugestões ao chefe do grupo quanto à melhoria do processo de ensino-aprendizado e prestar contas ao promotor do grupo de aprendizado.

III. A FORÇA DE TRABALHO ENF / SUBDISTRITAL E O SUPERVISOR ENF

1. Tal Força de Trabalho é parte integrante da Equipe de Trabalho para o Desenvolvimento da Aldeia, dirigida pelo Chefe do Subdistrito. O Supervisor ENF implementa diariamente as funções da Força de Trabalho ENF. Os membros da Força de Trabalho são representantes de organizações governamentais e não governamentais, tais como o Escritório de Desenvolvimento da Aldeia no Subdistrito, o Escritório de Educação e Cultura, o Centro Comunitário de Saúde, o Escritório de Agricultura

ra, o Escritório de Assuntos Sociais, o Corpo Nacional de Coordenação para a População e o Planeamento Familiar, a Organização das Mulheres, o Movimento Escoteiro, a Juventude, o Escritório para Assuntos Religiosos, o Escritório de Informação e assim por diante. Aliás, encontrar mão-de-obra "educada", a nível subdistrital, para preencher os quadros da Força de Trabalho ENF não será um problema, porque a maioria dos ministérios possui escritórios ali. É na própria aldeia que encontraremos problemas de recrutamento de recursos humanos "educados" que sirvam à Força de Trabalho e aos grupos de aprendizagem.

O processo de formação da Força de Trabalho ENF mencionado antes (aldeia) é também válido neste caso em que tentamos formar a Força de Trabalho ENF Subdistrital (i.é. identificação, motivação e finalmente a formação) e consistirá do Presidente (geralmente o Chefe do Subdistrito ou o funcionário encarregado do desenvolvimento da aldeia), do executor das tarefas do dia-a-dia ou do secretário (geralmente o Supervisor ENF) e dos membros.

A função da Força de Trabalho ENF Subdistrital resume-se assim: (a) ajudar a formular atividades de aprendizagem nas aldeias; (b) propiciar orientação técnica e administrativa para as atividades nas aldeias; (c) coordenar e sincronizar as atividades de aprendizagem nas diferentes aldeias do subdistrito; (d) treinar professores e monitores dentro e fora do

Centro de Atividades de Aprendizagem; (e) supervisionar as atividades de aprendizagem nas aldeias; (f) monitorar as atividades de aprendizado; (g) avaliar as atividades de aprendizado, incluindo comparações entre atividades de aprendizado nas diferentes aldeias; (h) pesquisar e administrar meios operacionais e o orçamento para as atividades da Força de Trabalho ENF, bem como as atividades de aprendizagem nos grupos; (i) escrever relatórios trimestrais; e, (j) promover boas relações funcionais com o Escritório do Distrito/Município, com o Setor ENF do Escritório Distrital de Educação e Cultura e com a Equipe de Coordenação para o Desenvolvimento da Aldeia no Município/Distrito.

2. O Supervisor ENF no subdistrito é o principal funcionário da Diretoria Geral da ENF Juventude e Esportes do Ministério da Educação e Cultura; além do Supervisor ENF, temos ainda um Supervisor para a Juventude e um Supervisor de Esportes. O Supervisor ENF não é apenas responsável pela implementação do Programa Kejar Pacote A, mas tem também a seu cargo outros programas ENF como o do Bem-Estar Familiar, o programa Formação de Aptidões, Grupos de Aprendizagem de Geração de Renda e outras atividades que possuam aspectos de ensino. Se um Supervisor ENF for bastante ativo e enérgico, o Chefe Subdistrital estimulará seu envolvimento em todas as demais atividades não necessariamente relevantes às suas responsabilidades de Supervisor ENF. Esta é uma das razões pelas quais ne-

cessitamos intensamente das Forças de Trabalho ENF da aldeia e do subdistrito. Um Supervisor ENF não estará apto a servir mais de dez aldeias em um subdistrito, especialmente quando é chamado a desempenhar também outras funções. Permanece sendo um sonho o recrutamento do Supervisor ENF com base no número de pessoas a servir em oposição ao recrutamento com base no subdistrito; a maneira mais acessível é, portanto, recrutar voluntários que auxiliem o Supervisor ENF, e estes são os membros da Força de Trabalho ENF, os promotores de grupos de aprendizagem, os recursos humanos de ensino, os monitores e os professores. Avaliando a situação desde 1977, podemos dizer orgulhosamente que obtivemos sucesso, por enquanto, no recrutamento de voluntários, mas a pergunta é, claramente, por quanto tempo alguém pode permanecer voluntário na implementação do Programa Kejar Pacote A e outros programas ENF?

É provável que a questão não seja nitidamente percebida em um país como a Indonésia, onde a assistência mútua é tida em elevada consideração. Pode-se portanto, permanecer voluntário por muitos anos e, por outro lado, ao trabalhar como professor num grupo de aprendizagem, o voluntário poderá ter seu próprio grupo ou estar estudando ao mesmo tempo, e, se considerarmos a educação como um processo para toda a vida, ele poderá também servir enquanto viver! Mas, se os projetos e programas de desenvolvimento do plano quinquenal mostraram bons resultados, melhorando a qualidade de vida e o nível so

cial dos indonésios, o aspecto "negativo" dessas dificuldades pode também ser claramente vislumbrado. Algumas pessoas es tão se perguntando: "Qual a vantagem para mim nesse trabalho?" Esta é exatamente a pergunta sendo levantado atualmente nos países industrializados e apenas recentemente proposta numa Indonésia cuja economia evoluiu durante os três planos quinquenais de desenvolvimento. Se esse lado "negativo" não pu der ser tornado positivo, então dever-se-á encontrar outras formas de ajudar o Supervisor ENF a ser mais eficiente no seu esforço de elevar o nível educacional da população da aldeia, seu padrão ou qualidade de vida.

3. O Supervisor ENF, seja através da Força de Trabalho Subdistrital ou do Escritório Subdistrital de Educação e Cultura, propicia treinamento não apenas para a Força de Trabalho ENF da aldeia, os promotores de grupos de aprendizado, os re cursos humanos, os monitores e professores, mas também para os líderes da aldeia, de modo a torná-los aptos a executar eficazmente os vários programas ENF.

O propósito do treinamento dos líderes da aldeia é transferir conhecimentos ou informações funcionais, aptidões relevantes e disposições com relação à modernização e ao pro gresso, de modo a torná-los aptos a participar ativa e positi vamente na realização do Programa Kejar Pacote A; fazê-los com preender as razões que justificam a existência do Pacote A e sua realização; torná-los capazes de motivar o povo a particii

par da implementação do programa, encorajando-o e a si próprios, a organizar o mesmo. Tendo em mente estes propósitos, o programa de treinamento foi elaborado para incluir: (a) diretrizes do governo quanto à realização do Programa Kejar Pacote A; (b) o próprio programa; (c) coordenação de esforços na implementação da educação não-formal e do próprio programa inclusive; (d) organização e desenvolvimento de grupos de aprendizagem; (e) geração de fundos e provisão de materiais de aprendizado; e, (f) motivação de alunos em potencial, recursos humanos de ensino e da comunidade como um todo.

A programação diária para tal treinamento começa às cinco da manhã, com "Ginástica Matinal", e termina às vinte e uma e quinze horas, com desjejum, almoço, jantar e lanches entre as refeições principais. Os métodos de ensino usados incluem: palestras, perguntas e respostas, debates, grupos de trabalho e tarefas (individuais e grupais).

Para a realização prática de um treinamento, o Supervisor ENF discute um plano para o mesmo com o Funcionário Subdistrital de Educação e Cultura, esboçando com ele um programa. A seguir, os dois discutem ^o/plano e o programa com o Chefe Subdistrital e, com a aprovação deste, estará instalado um Comitê de Treinamento. Este comitê recruta os candidatos a treinamento e lhes transmite o plano, programa, propósitos e formas de ação. O comitê ^e/responsável ainda pela monitoria do processo Distrito/Município de implementação do programa de

treinamento, que, após concluído, gera relatório enviado ao Chefe Distrital e ao Escritório de Educação e Cultura do sub-distrito, do Distrito/Município e da Província. O formato de relatório é transmitido ao Comitê pelo Chefe ENF do Escritório de Educação e Cultura a nível do Distrito/Município obedecendo aos seguintes critérios: introdução, justificativas para um programa de treinamento, objetivos, treinadores, participantes, processos de treinamento, resultados, problemas encontrados e suas soluções, resumo e conclusões.

IV. MATERIAIS DE APRENDIZAGEM: CONTEÚDO, FORMA E MÉTODO.

1. Os materiais de aprendizagem para analfabetos e desistentes da escola primária consistem de cem folhetos denominados Pacote A-1 até A-100, cujo conteúdo foi criado a partir das experiências dos voluntários BUTSI (desde 1969), dos estudantes universitários KKN (desde 1972), e de quase todos os trabalhadores extensivos (do Ministério da Agricultura, do Órgão Nacional para o Planejamento da Família e da População, do Ministério da Saúde e do Ministério de Assuntos Sociais, etc.) que viveram e trabalharam com o povo nas aldeias abrangendo dessa forma todas as esferas da vida, com uma orientação essencialmente voltada para o desenvolvimento rural: sua ideologia, política, economia, aspectos sócio-culturais, defesa e segurança.

O conteúdo do Pacote A de aprendizagem orienta-se mais

para a vida rural e seu desenvolvimento, simplesmente porque mais de oitenta por cento dos 150 milhões de indonésios vivem no campo. É fácil, além disso, observar que as áreas rurais são carentes de muitos recursos tais como água potável, eletricidade, saúde, nutrição e moradia adequadas, estradas e pontes etc. Nos últimos 14 anos, todavia - durante, portanto, os dois primeiros planos (10 anos), acrescidos dos quatro anos do atual terceiro plano quinquenal -- muitas melhorias ocorreram em quase todos os aspectos da vida, porque vários programas e projetos foram criados para desenvolvimento das áreas rurais, tanto em termos materiais, como em relação ao homem; entre estes, o programa Kejar Pacote A.

Supomos também que a "pobreza material" seja principalmente causada pela "pobreza educacional". O povo não possui conhecimento funcional ou informação que possa usar para melhorar sua condição de vida, não domina qualquer aptidão relevante que possa empregar como capital para ganhar a vida e não se imbuíu ainda de disposições mentais inovadoras e desenvolvimentistas. Esse povo requer auxílio para passar de um comportamento social de demasiado "consumo" a um comportamento "economicamente produtivo", transformar-se de "passivo" em dono de abordagem mais ativa e exploratória quanto à vida, modificar-se de "emotivo-sentimental" para "racional-crítico-criativo" na solução de problemas. Estas ^{propostas} /também se incluem como conteúdos nos folhetos do pacote A de aprendizagem, dado que

tais conteúdos podem ser categorizados como segue: primeiro, ensinamentos religiosos e espirituais baseados na crença em Deus Todo poderoso; segundo, vida familiar e comunitária; terceiro, direitos e deveres de um cidadão; quarto, conscientização quanto ao meio-ambiente; quinto, educação para o bem-estar familiar; sexto, orientação profissional; sétimo, alfabetização, leitura, escrita e cálculo, a língua nacional indonésia e, oitavo, saúde, comunitária. O Pacote A é uma coletânea de materiais de aprendizagem mínima, cobrindo as principais áreas da vida, que devem ser dominadas por todos os analfabetos e desistentes do curso primário, para que estes se tornem cidadãos produtivos, responsáveis e bem-informados. A coletânea é apresentada em forma de livros, cartazes, folhetos, gravações em fita cassette, slides e filmes sobre conhecimentos, aptidões e atitudes mentais inovadoras e desenvolvimentistas.

2. O pacote A foi concebido para "motivar" para aprendizagem o analfabeto e o desistente do primário. Os fatores motivacionais implícitos aos materiais de aprendizagem são os seguintes: (a) o aprendizado da linguagem e da aritmética, se dá de forma integrada, além de calcada no cotidiano, pois na vida real as duas disciplinas estão amalgamadas, sem que se possa separar o cálculo da sua explanação verbal, a prática sendo, pelo contrário, de se misturar ambos enquanto conversamos; (b) escalonadas e dispostas no formato de uma letra "T" (22 níveis de dificuldades), o pacote A de aprendizagem evolui pas

so a passo, do fácil para o mais difícil; cada "sub-pacote" de A-1 a A-20, consiste de cerca de 20 a 24 páginas e contém 50% de explicações verbais e 50% de figuras; de A-21 a A-60, cerca de 24 a 30 páginas cada, ocorrem 60% de explicações verbais e 40% de ilustração (figuras); e, de A-61 até A-100, 30 a 40 páginas cada, 75% de explanações verbais e apenas 25% de ilustrações (figuras); (c) como parte dos folhetos do pacote A de aprendizagem e, começando com A-3, foram criadas canções nacionais para motivar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e produtivos; a partir de A-46 cada livro contém uma canção nacional na língua Bahasa e uma canção de cada uma das 27 províncias, na língua da região, mas traduzida para Bahasa; a razão de se ter inserido as canções regionais quando quase 50 dos 100 folhetos já foram estudados, baseou-se no propósito de que o pacote A visa também fortalecer laços nacionais e tornar cada um verdadeiramente indonésio; há, assim, 97 canções nacionais e 54 regionais, totalizando 151 canções a serem aprendidas através dos 100 folhetos.

O pacote A pode ser visualizado como uma letra T com duas hastes horizontais, sendo as séries A-1/A-20 a perna do T, e as de A-21 a A-60 a primeira haste horizontal e as de 61 a 100 a segunda; os 100 folhetos estão dispostos em 22 níveis de dificuldade: a. A-1/A-20 consiste em lições integradas de leitura básica, escrita, aritmética e a língua nacional da Indonésia. Os folhetos são escalonados; os conteúdos dos núme

ros anteriores se tornam as bases do número subsequente, A-1 tornando-se a base de A-2 e assim por diante. De A-1 a A-10 denominam-se alfabetização e cálculo 1,2, e assim por diante, enquanto que de A-11 até A-100 ocorrem títulos individualizados como "Jardinagem caseira" (A-11), "O plantio de árvores frutíferas" (A-12), "Avicultura" (A-13), "Piscicultura" (A-14) e assim por diante.

b. Séries A-21 a A-60 abrangem leituras mais avançadas e contêm informações básicas e descrição de aptidões adicionais referentes a vários aspectos da vida. As séries de A-21 até A-60 reforçam o que foi exposto nos livros anteriores. O grau de dificuldade de todos esses folhetos é semelhante e não graduado em níveis crescentes como os de A-1 até A-20. Se um aluno puder ler A-21, poderá também ler o A-60. Por exemplo, A-21 discorre sobre Deus, o homem e a natureza, enquanto que A-22 se refere às religiões e crenças da Indonésia e A-23 trata do Pancasila (os Cinco Princípios do Estado Indonésio) e assim por diante.

c. Séries A-61 a A-100 compreendem a segunda seleção das leituras avançadas. Elas discorrem sobre aspectos mais amplos e específicos das várias formas de vida. Esta série é mais adiantada do que as anteriores e o nível de dificuldade está um grau acima de A-21 a A-60. Alguns exemplos desta série: "Feriados Religiosos Hindus" (A-61), "Feriados Budistas" (A-62), "Arranjos de Folha, Flor e Fruto" (A-63) e "Costumes Tradicioo

nais da Sumatra" (A-64) e assim por diante.

Além dos folhetos, também providenciamos panfletos, cartazes, slides, fitas cassette, filmes etc., para reforçar o processo de aprendizagem dos folhetos de ensino do Pacote A e porque os mesmos são concebidos visando o desenvolvimento rural, como também porque sendo preparados a nível nacional (embora baseados em experiências do povo), encorajamos a redação de material de ensino suplementar que preencha as necessidades e interesses dos alunos. O texto dos materiais suplementares não é feito apenas no centro, província, distrito ou município, ou subdistrito, mas especialmente nas aldeias e nos grupos de aprendizagem, a fim de que o que for estudado seja relevante ao dia-a-dia dos alunos. O conteúdo dos materiais suplementares de ensino baseia-se, portanto, na experiência diária das populações urbana e rural.

O conteúdo do Pacote A (1 a 100) pode ser considerado igual ou melhor-pior que o programa da escola primária. Melhor porque concebido de modo a ser relevante à vida diária, e pior porque omitiu de sua programação as partes mais mnemotécnicas peculiares do ensino primário. O conteúdo do Pacote A foi desenvolvido a partir de um princípio concêntrico, isto é, no centro, o homem, se ampliando lentamente para o meio-ambiente; a partir da pessoa, o texto movimenta-se para o interior da casa, portanto, para a cozinha, o banheiro, a privada, etc.; depois, circula ao redor da casa, na subaldeia, na al

deia, em torno da aldeia, no subdistrito e assim por diante. Isto significa também que os livros foram elaborados de modo a passarem de princípios concretos a outros mais abstratos.

3. Uma vez que o Programa Kejar Pacote A se propõe a eliminar, simultâneamente, três áreas de analfabetismo, os folhetos de aprendizagem foram, escritos em Bahasa sendo o meio de instrução utilizado pelos professores a língua materna (ou o dialeto) de cada região. O Pacote, de A-1 até A-3, visa introduzir os caracteres latinos e os números arábicos (integrados), ao mesmo tempo que o Bahasa; assim, terminar os três folhetos pode levar de três a seis meses. A orientação dada aos professores é a de que procedam muito lentamente do folheto A-1 ao A-3, principalmente ao lidarem com alunos que nunca estiveram na escola. Os folhetos A-4 até A-20 também devem ser estudados sem pressa, e só depois de completamente dominados e compreendidos é que se deve passar ao folheto seguinte, como também o professor precisa encorajar os alunos a que utilizem o que aprenderam numa situação real, como no plantio de vegetais no quintal de suas casas, etc. Com referência às séries de A-21 a A-60 e de A-61 até A-100, constata-se que foram escritos para finalidades de autodidatismo, ou seja, os alunos só necessitam do professor uma ou duas vezes por semana, apenas para verificar se estão dominando bem o folheto ou não. Quando um aluno realmente domina os folhetos de A-1 até A-20, aprendeu mais de 1.500 palavras indonésias básicas, usa

das comumente nas atividades diárias. E quando domina as 1.500 palavras, está apto a se comunicar em Bahasa e capaz de estudar, sôzinho, de A-21 a A-100.

Conforme mencionado anteriormente, quanto a níveis de escolaridade os professores variam de desistentes da 5.^a ou 6.^a Série a Universitários já formados, possuindo a grande maioria níveis baixos de instrução; por isso, foram elaborados dois manuais de orientação para ensino das séries de A-1 a A-20: (a) Manual de orientação de ensino para as séries A-1 a A-10 e (b) Manual de orientação de ensino para as séries A-11 a A-20. Não há necessidade de Manuais de orientação especiais para as séries de A-21 a A-100, porque cada folheto foi elaborado visando o autodidatismo: (a) parte introdutória que conduz ao tópico do livro; (b) orientações para o estudo do tópico; (c) equipamentos e materiais de aprendizado necessários; (d) subtópicos ou capítulos do livro; (e) perguntas que devem ser respondidas após cada capítulo; (f) respostas às perguntas de cada capítulo; (g) resumo; (h) atividades de acompanhamento; (i) palavras geradoras que devem ser dominadas. O esquema do Pacote A de aprendizado surgiu a partir de: (a) seminários; (b) concursos de redação; e, (c) tarefas, seguidas de uma série de atividades, tais como avaliação e seleção, revisão, impressão de pré-testes, revisão, cópiadescação, produção e distribuição. As séries de A-1 a A-20 já estão sendo usados pelos alunos, enquanto que as de A-21 até

A-100 estão em fase de produção e breve serão distribuídos.

V. BPKB, BALAI PENMAS, SKB E MICROPU.

1. A Indonésia tem atualmente dois BPKBs (Institutos para o Desenvolvimento de Atividades de Aprendizagem), um encarregado do desenvolvimento de atividades de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento rural e o outro encarregado de desenvolver atividades voltadas para os centros urbanos. Estes BPKBs assistem aos seis BALAI PENMAS (Centros de Educação Comunitária) e aos 180 SKBs (Centros de Atividades de Aprendizagem) de toda a nação. Estas instituições podem ser encaradas como o "cérebro" ou "alicerces técnicos" dos grupos de aprendizagem das aldeias, acompanhando a ação da Diretoria Central de Educação Comunitária (Jacarta, capital da República) e dos Escritórios Provinciais de Educação Comunitária. Os dois BPKBs e os seis BALAI PENMAS estão situados em Jacarta, Bandung, Medan, Ujung Pandang, Ungaran e Surabaya, portanto, nas capitais provinciais, enquanto que os 180 SKBs se situam nas capitais distritais/municipais, mais perto, portanto dos

grupos de aprendizagem das aldeias, mas, na realidade, ainda não muito perto. Existe atualmente um projeto para se construir no futuro um SKB por subdistrito, capaz de dar assistência direta aos grupos de aprendizagem, tanto em termos de treinamento para monitores e professores (para consolidar os programas e capacidades de extensão de cada SKB e

acelerar e processos de aprendizagem), como para prover os materiais de ensino suplementares que os grupos de aprendizagem possam necessitar. No futuro, os SKBs serão utilizados como centros de recursos para todos os que assistem ao processo de ensino e aprendizagem das comunidades. Isto significa que um SKB irá direcionar e desenvolver programas de educação não-formal, que abrangerão áreas de estudo tais como agricultura, saúde, nutrição, instruções relativas ao trânsito, bem-estar familiar, educação física, esportes e a aquisição de diversas aptidões. Os SKBs serão tecnicamente apoiados pelos BPKBs e pelos BALAI PENMAS. Os SKBs produzirão também material para complementar o Pacote A. Por exemplo, se determinado livro do Pacote A for considerado, em certa região, menos relevante às condições locais, o SKB comporá outro livro para substituí-lo, sem negligenciar, é claro, a programação geral do Pacote A e seus propósitos como um todo. Outros materiais de aprendizagem podem ainda ser produzidos de acordo com as aspirações dos alunos. Outros materiais de apoio para a aprendizagem podem também ser elaborados na língua materna, mas eles devem ser criados com a finalidade de apoiar a disseminação e o domínio do idioma nacional. Os SKBs são responsáveis pelo treinamento de monitores e professores, com o objetivo de despertar neles mais resultados, maior eficácia e flexibilidade. Os SKBs facilitarão os processos de aprendizagem nos grupos de ensino e não atuarão como "escola". Desta maneira,

o processo de multiplicação, utilizando um sistema de reação em cadeia, acrescido de progressão geométrica, poderá ser implementado mais eficazmente. Se um certo grupo de aprendizagem necessitar de treinamento especial, por exemplo, ^{em}/saúde comunitária ou nutrição, o professor deverá ser flexível o bastante para iniciar um trabalho vinculado a estas áreas. Pode-se dizer, em essência, que a intenção do programa kejar é descobrir as questões relevantes em cada área ou para determinados grupos de aprendizagem, e, a partir daí, estudar os problemas, à medida em que estes surgirem. Espera-se que este método seja eficaz e se constitua numa resposta em relação às necessidades comunitárias. O treinamento de agentes para modernização e desenvolvimento das aldeias (agentes de mudança) em vários campos será também realizado pelos SKBs, uma vez que esta estrutura se multiplicará por si só o que, por sua vez, apressará os esforços para o desenvolvimento. No futuro, quando um SKB for estabelecido para servir a um subdistrito, espera-se que, independentemente do que queiram aprender, as populações das aldeias procurarão esses centros. Ao mesmo tempo, existe também ampla expectativa de que, tudo o que uma unidade governamental quiser ensinar à população, será canalizado através do SKB. Quando este estágio tiver sido alcançado, estará aberto o caminho na direção da construção de uma cidade educativa.

2. Nesse momento, cada BALAI PENMA possui uma unidade

de impressão em off-set para auxiliar na produção do Pacote A de aprendizagem e do material suplementar, mas paralelamente às unidades estáticas de impressão, estamos também experimentando 6 unidades "micropus" (micro-unidades móveis de impressão). O micropus também ajuda na provisão de materiais suplementares de aprendizado, compostos por um Supervisor ENF, por um monitor ou até por um aluno. O micropus vai de um subdistrito a outro por estar a serviço de um distrito/município. Nas áreas não servidas por essa unidade, ^{se} se fizer necessário a produção extra de materiais de aprendizagem, ela se fará através de uma simples máquina duplicadora. Uma avaliação da eficiência das unidades móveis e das máquinas duplicadoras em servir aos membros dos grupos de aprendizagem, ainda não foi feita, mas uma coisa é certa: a provisão de materiais suplementares de aprendizado tem produzido resultados lucrativos no sentido de que preenche as necessidades e interesses dos alunos. Em certos casos, esses materiais foram desenvolvidos a tal ponto, que estimularam a formação de "Grupos de Aprendizagem Geradores de Renda". Em outro caso, um grupo de alunos do Pacote A não pôde ser mantido porque os alunos (especialmente os de A-1 até A-3) estavam perdendo o interesse; por serem pobres demais preferiram pertencer a um Grupo de Aprendizagem Gerador de Renda, que chamamos Kejar Usaha. Tanto o Pacote Kejar A, quanto o Kejar Usaha desenvolveram-se e se tornaram os principais programas de assistência a analfabetos e

desistentes de escolas primárias, e, ainda, a alfabetizados jovens desempregados. Estamos também modificando a política, de modo que um analfabeto possa vincular-se a um Kejar Usaha antes de juntar-se a um grupo de Pacote A, ou vice-versa. Es ses dois programas principais serão sustentados pelo Programa Kejar de Bem-Estar Familiar, pelo Programa Kejar de Treinamen to Técnico e pelos cursos vespertinos e noturnos organizados por instituições comerciais particulares.

VI. A INDONÉSIA GANHA O PRÊMIO IRA DE ALFABETIZAÇÃO

Quando o juri escolhido pelo diretor geral da UNESCO apontou a Indonésia como um dos primeiros ganhadores de prêmi os de alfabetização de 1982, justificou assim a menção:

....conferir o

PRÊMIO DE ALFABETIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO INTERNA
CIONAL DE LEITURA

à DIRETORIA DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA (PENMAS) DA INDONÉSIA, cu
jos programas atingiram a mais de três milhões de alunos em
todas as províncias do país, por motivo de (1) a inovação de
sua concepção de um amplo espectro de materiais de aprendiza-
gem que permitem a indivíduos e grupos selecionar textos de
acordo com seus interesses e que sejam adequados às suas capa-
cidades de leitura; (2) a cuidadosa atenção dada à integração
entre educação e desenvolvimento --/aprender e o fazer --, a-
través de abordagens como a da criação de Grupos de Aprendiza

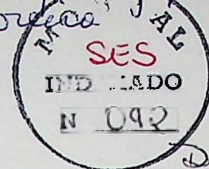
gem para Investimentos, que encorajam o surgimento de pequenas indústrias e negócios nas aldeias; (3) seu esforço para assegurar a continuação e o desenvolvimento das aptidões da alfabetização, provendo ampla oferta de materiais de pós-alfabetização e uma integração entre as educações formal e não-formal; (4) as avaliações positivas do programa, que confirmam o atingimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos.

Com toda a franqueza, ainda não estamos satisfeitos com o que obtivemos até agora, porque este programa de alfabetização em grande escala (o Programa Kejar Pacote A) ainda não atingiu os grupos "ideais" de aprendizagem nas aldeias: dois milhões de grupos de aprendizagem e dois milhões de professores (cada um ensino dez) e duzentos mil monitores (um monitor ajuda dez professores). Embora a disposição oficial já estivesse presente na ocasião que o Presidente da República da Indonésia, em seu discurso de 16 de agosto de 78, no Parlamento, enfatizou a necessidade de um novo esforço de combate ao analfabetismo, através de um novo estilo (Programa Kejar Pacote A), mais esforços deverão ser feitos para motivar não apenas analfabetos e desistentes, de escolas primárias, mas também os indonésios "educados" a que formem grupos de aprendizagem e se tornem professores ou monitores. Com a comemoração anual, a 8 de setembro, do Dia Internacional da Alfabetização, aproveitada; na Indonésia, como um dos mais eficientes fatores mo

tivacionais para levar o esforço nacional de uma província a outra, reiteramos nossa esperança otimista de que um número cada vez maior de indonêsios "educados" se unirá a nós no combate ao analfabetismo na Indonêsia.

Jacarta, 13 de outubro de 1982.

W. P. Napitupulu



1. O MOBRAL foi o órgão criado, para enfrentar, no Brasil, o desafio da erradicação do analfabetismo. À época do início de seu funcionamento, em 1970, 33,6% da população brasileira de 15 anos e mais era analfabeta; e outra terça parte desta população era constituída por pessoas alfabetizadas, mas com menos de 4 anos de escolarização.

Os objetivos iniciais do MOBRAL não se limitavam somente à alfabetização de adolescentes e adultos, mas incluíam também a educação continuada dos mesmos.

É evidente que, desde o início, todos sentiram a relação entre o desempenho do ensino regular (a "torneira aberta") e os limites que se poderia atingir em um programa de alfabetização de adultos. Sabia-se que os parâmetros do Ensino Fundamental — pela Constituição do Brasil, o ensino é obrigatório e gratuito para as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, sendo de 8 anos o Ensino Fundamental — estavam intimamente ligados aos índices de alfabetização de adultos. Em outras palavras, o que a maior parte dos educadores têm assinalado como "a interdependência mútua entre a universalização do ensino primário e os enfoques que garantam a alfabetização de adultos".

2. Vejamos algumas medidas de situação educacional do Brasil, segundo o Censo de 1970.

a) Analfabetismo

População de 15 anos e mais: 18,1 milhões de analfabetos, correspondendo a um índice de analfabetismo de 33,6%.

População de 10-14 anos: 3,5 milhões de analfabetos, representando 29,4% de população nesta faixa etária.

b) Escolarização

67,2% das crianças de 7 a 14 anos freqüentavam escolas (13,2 milhões); 6,5 milhões de crianças desta faixa estavam fora do sistema escolar.

É importante sublinhar que uma grande parte dos "déficits" se encontrava na Região Nordeste. Os 9 Estados desta Região, que abrigavam 28,5% da população de 15 anos e mais do Brasil, contribuíam com 46,1% do estoque de analfabetos.

30,7% da população brasileira na faixa 10-14 anos localizavam-se no Nordeste, mas os analfabetos nordestinos, nesta faixa etária, representavam 58,0% do total nacional.

Finalmente, 47,2% das crianças brasileiras fora da escola pertenciam à Região Nordeste, apesar de a faixa etária 7-14 anos ter apenas 31,1% de seu contingente neste Região.

3. Durante os anos setenta, a par da entrada em funcionamento do MOBRL, implantou-se a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692, de 1971) que além de ampliar a educação compulsória para 8 anos, deu origem à criação de novos recursos para o Ensino Fundamental, através de modificações fiscais várias.

Esperava-se que, sendo atacadas as duas frentes (Ensino Formal e Educação de Adultos), se chegasse a 1980 com resultados bem melhores que os de dez anos antes, mesmo sabendo que grande parte do atendimento adicional teria que cobrir o acentuado aumento populacional (que, posteriormente, verificou-se ser de 2,5% ao ano, durante a década 1970/1980).

4. A situação verificada pelo Censo de 1980* foi a seguinte, em linhas gerais:

a) Analfabetismo:

População de 15 anos e mais: 19,4 milhões de analfabetos, Índice de analfabetismo de 25,9%. A participação de Região Nordeste no estoque de analfabetos havia subido para 48,5%.

População de 10 a 14 anos: 3,0 milhões de analfabetos (65,1% dos quais no Nordeste); Índice de analfabetismo de 21,9%.

b) Escolarização:

Índice de escolarização da população de 7 a 14 anos: 67,7%. Crianças fora da escola: 7,1 milhões (50,3% no Nordeste).

Observe-se que ocorreu uma melhoria quantitativa, ainda que modesta, mas que a situação nordestina caiu ainda mais, em termos relativos ao restante do País.

A situação da Região Nordeste é mais acentuadamente dramática, quando seus dados são desagregados pelas zonas urbanas e rurais. No que diz respeito ao analfabetismo adulto, o Índice da Região é de 30,5% no meio urbano e 64,2% no rural. O Estado de Alagoas, em particular, registra um Índice de analfabetismo em suas zonas rurais, de 71,2%.

Mesmo na faixa 10-14 anos, a situação é somente pouco melhor: 27,1% de analfabetismo nas zonas urbanas

(*) TABULAÇÕES AVANÇADAS, dados sujeitos a modificações.

4.

e 62,8% nas rurais. Ainda aqui, a pior situação é verificada em Alagoas, com 70,1% de analfabetismo, na zona rural.

5. Perfil de Escolaridade da População Brasileira

PESSOAS DE 15 ANOS E MAIS - 1980

<u>Instrução</u>	<u>Absoluto</u>	<u>%</u>
s/instrução e menos de 1 ano.	20.773.571	27,9
1 a 3 anos	15.737.537	21,1
4 a 8 anos	27.857.655	37,3
8 anos e mais	<u>10.191.181</u>	<u>13,7</u>
	74.559.944	100,0

Para se falar, realisticamente, em universalização de Educação Primária no Brasil, ter-se-á que, além de melhorar o atendimento do Ensino Regular, atender para os 36,5 milhões de brasileiros (quase a metade da população adulta) que não tiveram oportunidade de completar 4 anos de escolarização. Esse nível corresponderia ao que, no Brasil, se chamava "Ensino Primário", antes da Reforma de Ensino.

Observe-se que o contingente adulto, com 4 anos e mais de escolarização, evoluiu de 17,9 milhões de pessoas em 1970 (33,1% do total) para 38,0 milhões em 1980 (51,0%), o que pode ser atribuído em parte à ação do MOBRL através do seu Programa de Educação Integrada.

6. A Proposta da Educação Básica

A partir de 1981, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, reconhecendo a interdependência entre o objetivo de universalização do 1º grau (no nosso caso, 8 séries) e a erradicação do analfabetismo, bem como a profunda relação entre o 1º grau e os níveis anterior e posterior de Educação, formulou sua proposta de Educação Básica.

Se está procurando maximizar resultados nesta Educação Básica-definida como o segmento centrado no 1º grau, mas envolvendo também o Prê-Escolar e o 2º grau - com maior destinação de recursos, uso mais intensivo da inovação, descentralização mais efetiva de execução, etc.

Dentro desta proposta está o MOBRAL plenamente engajado, através de seus programas supletivos - quase todos a nível de 1º grau - e do seu envolvimento com o atendimento e a educação Prê-Escolar.

II. - PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO LIGADOS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

É importante frisar que a referência a Programas de Pós-alfabetização estará limitada ao âmbito do MOBRAL, enquanto órgão do governo brasileiro empenhado em desenvolver uma atuação expressiva, de abrangência nacional, voltado para a educação continuada de adolescentes e adultos, especialmente os analfabetos, que representam ainda um percentual considerável da população brasileira.

Esta atuação é justificada, em parte, pela relevância do problema do analfabetismo no País, embora, anteriormente à criação do MOBRAL, muitas tentativas tivessem sido feitas com o mesmo fim de erradicá-lo. Mas, é justamente o pouco êxito dessas tentativas que vai determinar, em 1967, a criação de um órgão voltado à solução deste problema crônico na vida nacional.

Esse trabalho assume uma importância capital, no Brasil, dadas as dimensões continentais do país; a distribuição desigual de população no espaço territorial, agravada pela rápida urbanização nas últimas décadas; e a grande taxa de analfabetismo na população acima de 15 anos. A isto, se soma a realidade de um sistema de ensino que tem de absorver um contingente elevado de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos e que, na maioria das vezes, não consegue dar cumprimento a esta obrigatoriedade de modo satisfatório. Dessa realidade do sistema de ensino, resultam os seguintes problemas: ano a

6.

a ano um grande número de crianças não são atendidas na idade própria, os índices de evasão e reprovação são elevados notadamente nas primeiras séries e, portanto, a taxa de produtividade sistema é modesta, produzindo um contínuo jorrar de analfabetos ou semi-analfabetos para o mercado de trabalho e para o sistema supletivo.

Considerados o número de analfabetos ou semi-analfabetos acima de 15 anos; a necessidade de dar, a essa população, escolaridade, de modo a que possa atuar mais ativamente no mercado de trabalho, especialmente porque são esses mesmos indivíduos que se deslocam para as áreas urbanas do país; o valor que a escolarização vem assumindo como um dos fatores para promoção de mudança social, justifica-se a busca de um planejamento, a nível nacional, para a alfabetização de adultos, com vista a contribuir no processo de desenvolvimento.

Para que se compreendam os programas de pós-alfabetização, vale partir de uma breve retomada ao Programa de Alfabetização Funcional proposto pelo MOBRAF como marco de ação na área supletiva.

1. - PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

O Programa de Alfabetização Funcional, implantado em 1970, tem a duração de 5 meses e utiliza uma metodologia que visa auxiliar o indivíduo a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de melhor integrá-lo à sua comunidade e de abrir para ele a possibilidade de obter melhores condições de vida.

O conteúdo da atividade educativa aproveita a experiência de vida do aluno adulto, enriquecendo-a, sistematizando-a e devolvendo, para a vida desse adulto, um produto reelaborado e reformulado por ele mesmo. Essa visão do papel do educando como agente e sujeito do processo pressupõe características, no Programa, de funcionalidade e aceleração, que tornam mais eficiente o aprendizado e

respeitam, de forma mais acentuada as diferenças individuais. Pode-se dizer que o único pré-requisito para o ingresso no Programa é a idade cronológica, já que ele não se prende a uma seriação rígida e formal e considera, durante todo o tempo, o ritmo individual do aluno. Esse ritmo determina a flexibilidade no ingresso e na saída do programa e está garantido na própria administração e estruturação desse Programa.

Para que não somente uma das dimensões do homem, ou algumas delas, fossem satisfatoriamente atendidas, o MOBRAF utiliza a globalização, partindo do pressuposto de que o homem é um todo e não pode ter sua experiência de vida fragmentada. A globalização, desta forma, passa a ser uma condicionante essencial para que a funcionalidade seja alcançada.

Partindo de palavras geradoras ligadas às necessidades básicas do homem, o aluno adulto é levado à discussão dos conteúdos dessas palavras, aproveitando suas vivências. Extraem-se, daí, assuntos ligados às diversas áreas do conhecimento, tais como saúde, cultura, trabalho, alimentação, etc., que vêm reforçar a globalidade.

A importância, pois, do Programa de Alfabetização Funcional está mais no que ele suscita, enquanto deflagrador de ações e interesses, do que nos objetivos específicos que o Programa encerra — ler, escrever e contar. Dessa maneira, a tarefa de alfabetização não termina com o último analfabeto, mas começa, sim, e indefinidamente, a partir do primeiro alfabetizado.

Por isso, consciente de seu papel como órgão de educação de adultos, o MOBRAF foi ampliando sua ação educativa, pautado em uma filosofia de educação permanente, sem deixar de estar centrado em seus objetivos básicos de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos.

2. - PROGRAMAS DE PÓS-ALFABETIZAÇÃO

Para discorrer sobre tais Programas, seguimos não uma linha cronológica, mas uma que mostra, claramente, os Programas que se propõem a dar continuidade pedagógica à alfabetização, e aqueles que surgiram como respostas educativas a problemas ligados à clientela envolvida e cujas soluções extrapolavam o âmbito da educação "strictu sensu".

Já em seu primeiro ano de funcionamento, o MOBRL atingiu um grande contingente de analfabetos, por meio de uma campanha nacional de mobilização, com características de voluntariado, de aproveitamento de recursos e espaços ociosos das comunidades, de envolvimento dos diferentes níveis de administração descentralizada, executando, assim, um planejamento absolutamente diverso dos já utilizados, até então, em educação. Ainda no final de 1970, constatou-se que os egressos da alfabetização aspiravam por novas oportunidades de continuação de estudos e que a faixa etária à qual pertenciam, com maior incidência, estava situada entre 15 e 25 anos, o que equivalia a uma grande parcela da população economicamente ativa. Isso determinou a urgência da criação de um novo programa que desse seqüência ao trabalho iniciado com a alfabetização, proporcionando a integração do neo-alfabetizado na força de trabalho.

É criado, então, em 1971, o Programa de Educação Integrada que, pautado em conteúdos mínimos do ensino regular, propunha uma maneira de adequá-los à perspectiva do aluno adulto, de modo não só a dar a ele condições de continuidade de estudos, como também melhorar suas próprias condições de vida. O programa teve, posteriormente, equivalência reconhecida às 4 primeiras séries do Ensino de 1º Grau, pelo Conselho Federal de Educação.

Este Programa, tal como o de Alfabetização Funcional, fundamenta-se na funcionalidade, aceleração e globalização. Parte da exploração de temas relevantes (saúde, educação, lazer, cultura, transporte, trabalho etc.), aprofundando-os e fazendo a integração com conhecimentos específicos das áreas de comunicação e expressão, ciências, estudos sociais etc.

Como o Programa exigia uma melhor qualificação por parte dos recursos humanos, o aproveitamento da rede de ensino já existente — no tocante ao espaço físico, a professores, bem como aos recursos materiais —, foi a resposta para o desenvolvimento do trabalho. Com isso, a abrangência do Programa ficou mais restrita às áreas urbanas, que dispunham da rede de ensino. Verifica-se, assim, que o atendimento aos egressos de alfabetização é limitado, não só pela oferta de matrículas, como também por não se dispor de um mecanismo de vinculação entre a 1a. etapa — PAF — e a 2a. etapa — PEI. Soma-se a isso, o fato já referenciado da grande incidência de evasão nas primeiras séries do ensino primário. Esses evadidos vêm engrossar, alguns anos mais tarde, o grande contingente de adolescentes e adultos carentes de escolaridade básica — clientela potencial do Programa de Educação Integrada.

Pelo fato do atendimento a esse Programa ser feito, principalmente, em área urbana, deixou-se, durante alguns anos, de oferecer alternativa de continuidade de estudos à clientela de áreas rurais e de população rarefeita. Em 1975, surge a resposta para esse problema. É proposto um Programa que se baseia no princípio da autodidaxia, enquanto busca constante do ser humano de novos conhecimentos. Mais uma vez, os temas ligados às necessidades básicas do homem são o ponto de partida para a aquisição e/ou ampliação do saber. Elaboram-se materiais que permitem ao participante, a partir de seus interesses e necessidades, informar-se e atualizar-se sozinho, sem perder o sentido reflexivo e crítico do assunto estudado, atuando como agente de sua própria educação.

O Programa de Autodidatismo responde preferencialmente às zonas rurais, por dispensar os recursos tradicionais necessários ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico, tais como salas de aula, professores, mobiliário etc., utilizando-se mais dos livros que são doados ao participante na medida do seu interesse e da orientação de um monitor que pode atender até a 300 clientes.

Embora o Programa fosse uma alternativa para a zona rural, estabeleceu-se uma prioridade de atendimento quanto aos clientes. Tendo em vista o fato de os alfabetizadores serem voluntários, que, na maioria dos casos, tinham baixa escolaridade, passou-se a oferecer esse Programa a eles, prioritariamente, como um recurso de qualificação. A seguir, na escala de prioridades, vinham os egressos da alfabetização.

Desde o início, o MOBREAL estava ciente de que o neo-alfabetizado é um homem em expectativa e de que seu processo de educação, continuamente, deveria ultrapassar os limites de tempo e espaço, prosseguindo por toda a vida.

A ação cultural sempre foi vista como complementação à ação pedagógica, porque o homem, beneficiário dessa ação, é um ser cultural que traz consigo, a todo o tempo, valores, tradições e bens, que diretamente atuam na sua aprendizagem. Impunha-se a necessidade de complementar, então, programas já existentes, de modo a continuar promovendo as condições para o desenvolvimento do indivíduo, contribuir para atenuar ou impedir a regressão ao analfabetismo, baixar a deserção, diminuir o número de reprovações, agir como fator de mobilização, incentivar o espírito associativo e comunitário e democratizar a cultura no país. Com essa finalidade, surge o Programa de Desenvolvimento Cultural, em 1973, oferecendo sub-programas ligados à literatura, à preservação da cultura e dos recursos naturais e à valorização do homem. Essas oportunidades desenvolvem atividades de teatro, de elaboração de publicações, de cinema, de música, de arte popular e folclore, de artes plásticas, de rádio, de preservação do patrimônio histórico etc., valorizando todas as manifestações locais como estímulo ao exercício da criatividade. De modo a atender, sem distinção,

às mais variadas faixas de clientela, já que a cultura é do domínio de todos e se expressa com peculiaridades de comunidade para comunidade, criou-se um mecanismo de suporte para as ações culturais, que chegasse ao maior número possível de indivíduos. Esse mecanismo é representado pelo Posto do MOBREAL, local físico que funciona como centro aglutinador e irradiador dos Programas. Possui, basicamente, material didático e, eventualmente, equipamento técnico, além de um centro de leitura, informação e consulta. Promove e mantém exposições permanentes, conferências e debates, vitrinas folclóricas com apresentação e divulgação dos diversos tipos de arte popular ou artesanato, centros de artesanato, coleta de dados referentes à cultura da localidade, local equipado para representação de peças teatrais, local de recrutamento de analfabetos e alfabetizadores e núcleos instrumentais e vocais.

Para os locais onde não há possibilidade imediata de implantação de Postos, utiliza-se a MOBREALTECA, unidade operacional móvel, construída em uma espécie de furgão que contém todo o material necessário ao desenvolvimento das atividades culturais. Mas, ainda assim, para os lugares onde a dimensão, peso e possibilidade de tração da MOBREALTECA dificultava o acesso, surgiu a MINIMOBREALTECA, em veículos menores e mais leves para atingimento de populações rarefeitas, num esforço de interiorização.

Ainda em 1974, como resposta à carência de informação e treinamento profissional da clientela, e também para o aproveitamento das potencialidades dos indivíduos, criou-se o Programa de Profissionalização como uma oportunidade para melhorar a ascensão sócio-econômica do Mobrealense. Fato a destacar, mais uma vez, é a faixa etária dessa população — 15 a 25 anos — que, naturalmente, constitui parcela considerável da força de trabalho economicamente ativa do país. Como os sistemas de formação de mão-de-obra não conseguiam absorver esse contingente, viu-se o MOBREAL responsabilizado pelo oferecimento de respostas que viessem garantir, pelo menos, uma semi-qualificação profissional, dentro da realidade brasileira.

As principais ações do MOBRAL nessa área estão voltadas para a orientação profissional, através do uso de folhetos explicativos; a colocação de mão-de-obra, por meio dos balcões de emprego, usando na maioria das vezes o espaço físico do Posto do MOBRAL e, ainda, para cursos de treinamento profissional em convênio, quase sempre, com entidades e/ou empresas de economia privada. Destaque-se, aqui, o Programa de Educação Comunitária para o Trabalho - PETRA, que pretende, não uma qualificação profissional no seu sentido mais formal, e sim uma disseminação de técnicas e atitudes para o trabalho, que permitam ao indivíduo uma iniciação profissional.

O grande êxito do Programa, reside na própria idéia que o embasa: "Quem sabe mais, ensina a quem sabe menos", o que representa uma valorização do nível de cultura técnica das comunidades, já que o conhecimento profissional é difundido, permitindo aos participantes concluintes dos cursos, o aumento da renda familiar, ou mesmo a redução de suas próprias despesas.

Dignos de registro, também, são o convênio com a "MASSEY-FERGUSON" que permitiu o treinamento de mais de 100.000 tratoristas em todo o País, sem despesas diretas para o MOBRAL ou para as comunidades, e as experiências pioneiras de treinamento com "Famílias Ocupacionais".

Da mesma forma que as expectativas dos indivíduos foram se consolidando nos Programas Cultural e de Profissionalização, a resposta aos anseios em relação aos problemas de saúde vieram em 1976, com a criação do Programa de Educação Comunitária para a Saúde, voltado para as áreas de saneamento, nutrição e saúde.

Como todo o trabalho do MOBRAL se desenvolve partindo da mobilização de comunidades, muitos dos problemas vivenciados por esses membros são evidentes para os agentes mobilizadores. Esses problemas são ainda mais explicitados durante as atividades pedagógicas que usam temas, palavras ligadas à vida do aluno e que são amplamente discutidos em classe. Saúde

se constitui um item altamente expressivo nessas discussões, já que é condição básica de vida. Não são o aspecto coletivo, mas também — e principalmente —, o individual, afetam diretamente o homem e influem decisivamente no rendimento escolar. Desta feita, há que se propor soluções, a nível individual, que possam melhorar as próprias condições de vida e, paralelamente, oferecer possibilidades, dentro dos limites da educação, para a melhoria das condições de higiene e saneamento das comunidades, bem como promover a conscientização do papel de cada um em relação à saúde de todos. A educação para a saúde exige a participação ativa e consciente dos indivíduos em todas as fases do processo.

Dada a importância dos programas de pós-alfabetização, num determinado momento se os utilizou para diversificar a ação do Programa de Alfabetização. Dentro da metodologia prevista para este Programa, esperava-se que os conteúdos culturais, de profissionalização, saúde etc. fossem desenvolvidos, enriquecendo os conhecimentos dos alunos. No entanto, a baixa qualificação dos alfabetizadores — um dado quase sempre constante —, impedia um trabalho mais adequado na aplicação da metodologia, empobrecendo a funcionalidade. Com a proposta de integrar conteúdos diferenciados ao Programa de Alfabetização, oferecia-se ao alfabetizador mecanismos que facilitassem não só a atividade pedagógica, como também a aprendizagem dos alunos, já que se exploravam assuntos mais dinâmicos e mais próximos à realidade do grupo.

A proposta de integração, nesse Programa, veio também como tentativa de garantir o beneficiamento dos alunos de alfabetização em relação aos conteúdos dos demais Programas, já que nem sempre eram eles, dentro da comunidade, os beneficiários diretos das ações propostas.

III - AVALIAÇÃO DE AÇÕES E PLANEJAMENTO INTEGRADO

Desde 1970, o MOBRAL vem servindo à população de baixa renda, oferecendo alfabetização, possibilidade de continuidade de estudos e respostas educativas a problemas das comunidades. Ao longo desse tempo, à medida que os Programas iam se desenvolvendo, procurava-se, através do acompanhamento sistemático, realizar ajustes, de modo a aumentar a eficiência dos resultados alcançados. Embora houvesse uma preocupação com o acompanhamento, a ênfase estava no desenvolvimento propriamente dito das propostas e na sua ampliação. De certa maneira, portanto, a preocupação em atender, de imediato, às carências demonstradas pela clientela, prejudicou a análise e a avaliação exaustivas dos Programas.

Durante todo esse período, questionava-se a validade de determinadas ações que, apesar de planejadas, surgiam emergencialmente, de forma isolada, e só "a posteriori" se enfeixavam num grande bloco voltado para um aprendizado mais global.

Claro está que o esforço em oferecer variadas oportunidades educacionais foi maior que a conexão administrativa desses esforços, no sentido de torná-los mais racionais e abrangentes, evitando, inclusive, a superposição de funções programáticas. Percebe-se, em um dado momento, a multiplicidade de recursos que, em síntese, se voltam para um mesmo fim. Constata-se, portanto, a necessidade, cada vez mais patente, de avaliar, rigorosamente, as ações educativas, de maneira a racionalizá-las. Mas, embora tais apelos fossem significativos, o ritmo da ação e o compromisso com a clientela adulta não podiam cessar ou, até mesmo, desaquecer. Procurou-se, então, a partir de 1981, realizar um estudo paralelo que demonstrasse, com clareza, a forma mais eficiente de intervir na otimização do processo educativo, sem estagná-lo. Assim é que, em 1982, estabelece-se um plano de avaliação, voltado especialmente para os Programas de Alfabetização Funcional, Educação Integrada,

Autodidatismo e Profissionalização. O processo avaliativo utilizado se constitui não apenas em instrumento para a identificação dos caminhos a serem trabalhados, mas principalmente para a garantia de contínua e sistemática adequação das ações propostas à realidade de sua prática. A base desse trabalho considerará a incorporação do material de avaliação já existente na Instituição, a participação e contribuição de todos os envolvidos nas ações do MOBRL — técnicos, agentes, beneficiários — e uma postura crítica, visando a estabelecer permanente troca de informações, discussão e análise das atividades de avaliação, de modo a oferecer subsídios para a construção de um Programa de Educação Supletiva mais integrado.

Outro procedimento que o MOBRL vem utilizando, desde 1981, o Planejamento Participativo, ou seja, uma linha de trabalhos orientada no sentido de "ouvir" as comunidades quanto às suas necessidades e aspirações, bem como quanto aos programas que se constituíssem respostas a essas necessidades e aspirações.

A adoção dessa sistemática de planejamento surge como consequência natural de implementação da educação e do trabalho com comunidades em todo o país. Pretende-se, com isso, ampliar a participação social, levando-se em consideração as solicitações e manifestações das comunidades, especialmente no âmbito do planejamento da ação.

Claro está que o planejamento local necessita ser compatibilizado ao estadual e este, conseqüentemente, ao planejamento nacional, principalmente em função dos recursos financeiros envolvidos e da política nacional de educação que estabelece determinadas prioridades. Com isso, verifica-se, muitas vezes, um certo prejuízo na proposta final, que não chega, no entanto, a anular a validade do Planejamento Participativo. Estimula-se, cada vez mais, a participação ativa no processo, de modo a aperfeiçoá-lo,

fazendo com que aumente a participação das comunidades, expressando seus anseios e, até mesmo, influenciando, a partir de bases mais sólidas, o estabelecimento de políticas educacionais e distribuição de recursos financeiros, que venham a se constituir respostas mais identificadas com as diversidades locais.

Espera-se, ainda, que o Planejamento Participativo possa ser o ponto de partida para o envolvimento das comunidades não só no tocante a metas e escolha de Programas, mas também no que diz respeito a decisões quanto à duração, locais, horários, materiais para esses Programas, de modo a influir decisivamente para a regionalização do seu desenvolvimento.

IV - SISTEMA EDUCACIONAL x AÇÃO DO MOBRL

O MOBRL, no panorama educacional brasileiro configurou-se, sempre, como um órgão executor de ações educativas, cuja penetração se estende a todos os municípios — cerca de 4.000 — procurando oferecer educação permanente aos indivíduos maiores de 15 anos, dentro de uma perspectiva não-formal.

A adoção, cada dia maior, pelos países em desenvolvimento, de alternativas não-formais de Educação, pode ser explicada por fatores tais como a decepção com os resultados e, mesmo, com certos valores da educação formal; a própria impotência do sistema educacional, no que diz respeito às habilidades básicas; o descompasso entre a sociedade moderna e a família, a escola e o trabalho; o questionamento sobre os valores da educação; a evolução do conhecimento quanto à natureza do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem e, ainda, os mecanismos insuficientes e inseguros de utilização de recursos dos programas educacionais. A educação de adultos, então, como uma preposta de educação não-formal, vem se consolidar como alternativa importante de desenvolvimento sócio-econômico-cultural da sociedade.

E desta maneira, então, que o MOBRAL tem se colocado ao longo de seus 12 anos de atividades. Paralelamente, no entanto, o sistema educacional não sofreu significativas mudanças em seus aspectos básicos. Se, por um lado, o MOBRAL utilizou competências do ensino formal para a consubstanciação de seus programas, de modo a oferecer continuidade de estudos à sua clientela, por outro lado, o sistema educacional pouco se beneficiou dos programas ligados à cultura, trabalho, saúde etc. que o MOBRAL desenvolveu.

Embora houvesse, por parte do sistema educacional, objetivos maiores do que aqueles ligados aos currículos mínimos, a estrutura permaneceu, quase sempre, estagnada e dissociada desses objetivos. No entanto, a partir de 1981, toda uma preocupação, por parte do Ministério da Educação e Cultura do país, se dirigiu ao compromisso maior da Educação, preocupação essa documentada nas Diretrizes de Planejamento do MEC, Programação para 1982. Nesse momento, define-se a educação básica não somente como um somatório dos diferentes níveis de ensino a partir do pré-escolar, chegando ao 2º grau, mas, sim,

- incluindo: modalidades formais e não-formais; ações educativas, com ou sem grau de escolaridade; ações educativas integradas com elementos de saúde, nutrição e trabalho; conteúdos educativos relacionados com:*
- a) atitudes positivas em relação à cooperação, à solidariedade, à valorização da cultura local e nacional;*
 - b) alfabetização funcional e matemáticas básicas;*
 - c) enfoque científico com referência à saúde, à agricultura e às atividades produtivas em geral;*
 - d) conhecimentos básicos para a participação social e cívica;*
 - e) conscientização.*

Além disso, o documento reitera a necessidade de se considerar a diferenciação dos conteúdos em função da clientela a ser atendida, ditada pelas características sócio-econômicas e a localização urbana ou rural dessa clientela.

Nesse momento, percebe-se um espaço maior se abrindo para a ação do MOBREAL. Não se faz, somente, a consolidação das suas ações, que extrapolavam os conteúdos de alfabetização e ensino primário, mas também, permite-se-lhe a oportunidade de servir ao sistema educacional para a efetivação da proposta, oferecendo-lhe sua larga experiência.

Os primeiros passos para o trabalho integrado já estão sendo dados, mas a tarefa é árdua e o campo é vasto. Assim é que, para o desenvolvimento de ações na área da educação básica, o Governo ressaltou a importância da educação pré-escolar, para a qual o MOBREAL está também voltado de maneira efetiva, atendendo determinação do próprio Ministério da Educação, no sentido de reforçar ações, já que o órgão dispõe de grande penetração nos municípios brasileiros, de facilidade para mobilizar comunidades e, ainda, de desenvolver ações integradas com outras entidades.

Pode-se antever, prospectivamente, os efeitos que a mudança, ora iniciada, deverá ocasionar no sistema educacional como um todo. Imbuídos do espírito cooperativo, da valorização de experiências, da necessidade de redirecionar recursos, do conhecimento da expectativa de uma população em crescente demanda educacional e dos valores reais da educação, planeja-se, objetivamente, de modo a assegurar o desenvolvimento, com base na autoconfiança e autonomia da nação.

V - ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO MOBRAL

A criação do MOBRAL representou um desafio importante no quadro educacional brasileiro: a gestão de uma proposta educacional de adultos para uma população-alvo de dezoito milhões de pessoas (o contingente de adultos analfabetos em 1970) num país de 6.500 mil km² de área.

Este desafio gerou, sua vez, uma resposta inédita, baseada em dois princípios:

- 1º - as ações do MOBRAL deveriam ser de massa: de nada adiantariam experiências úteis e altamente significativas sob o ponto de vista conceitual, mas que tivessem pouco impacto numérico no País como um todo;
- 2º - as ações do MOBRAL deveriam ser de baixo custo: para tornar viável, sob o ponto de vista financeiro, a operacionalização de uma resposta de números tão elevados num País de escassos recursos para investimento na área educacional, ter-se-ia que aproveitar as grandes economias de escala que pudessem ser feitas.

Optou-se então por um modelo administrativo em três níveis, baseado numa execução descentralizada, apoiada no trabalho voluntário, única maneira de tornar os custos viáveis. Esses três níveis seriam representados pelo MOBRAL Central, Coordenações Estaduais/Territoriais e Comissões Municipais.

Estrutura Administrativa do MOBRAL

a) MOBRAL Central - o MOBRAL é uma fundação de direito privado, ligada ao Ministério da Educação e Cultura. O MOBRAL Central tem sua Presidência localizada em Brasília e seu corpo no Rio de Janeiro.

A direção do MOBRAL é exercida por um Presidente, abaixo do qual estão um Secretário Executivo e um Secretário Executivo-Adjunto, aos quais se subordinam as Superintendências, Divisões e Departamentos responsáveis pelos desenvolvimentos das atividades do MOBRAL.

Cada Coordenação possui, ainda, os encarregados, que são os homólogos, a nível estadual/territorial, dos Departamentos e Divisões do MOBRAL Central.

c) As Comissões Municipais (COMUN): existe pelo menos uma para cada município. Estas são as células básicas do MOBRAL, encarregadas da mobilização dos recursos humanos, físicos e materiais das comunidades para o atingimento dos objetivos da organização. São constituídas por elementos voluntários, escolhidos pelos Prefeitos (administradores municipais) entre os líderes da comunidade.

Eventualmente, os municípios mais ricos podem gratificar os elementos das COMUN; neste caso, a remuneração é decidida a nível local, sem nenhuma interferência da Fundação. O fato dos membros das Comissões Municipais serem escolhidos pela própria comunidade garante que a execução dos programas adquira características locais.

d) Permeando os três níveis organizacionais do MOBRAL, existe o Subsistema de Supervisão Global, o SUSUG.

O Subsistema de Supervisão Global é a verdadeira espinha dorsal da organização, interligando seus três níveis operacionais e administrativos. O supervisor tem como tarefa a avaliação constante da adequação entre os objetivos propostos e os meios para atingi-los. Sua formação é polivalente, já que a ação global altamente descentralizada do MOBRAL exige uma orientação integrada quanto às diversas áreas de trabalho e uma resposta imediata a todas as necessidades do momento.

A composição do Subsistema é a seguinte:

- . Supervisores Estaduais (SE), em número variável, para cada Coordenação Estadual/Territorial, dependendo da extensão do Estado ou Território; em média, um SE é responsável por 9 (nove) Supervisores de Área;
- . Supervisores de Área (SA), em número variável em cada Coordenação Estadual/Territorial, dependendo do número de municípios do Estado ou Território, uma vez que o SA é responsável em média por quatro ou cinco municípios que ele visita, pelo menos, uma vez por mês.

Quase sempre, ele mora em um desses municípios, e visita os outros no cumprimento de suas funções de supervisão.

- . Encarregado de Supervisão (ENSUG) - um para cada município. O ENSUG é membro atuante da Comissão Municipal.

mfm.

RESULTADOS DOS PROGRAMAS DO MOBRAL - PERIODO 1970 a 1981

Programa	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Pré-Esc.												
PEC									***	***		
PETRA							162.438		398.600	343.696	735.141	
Tec. Esc.						***	***	***	***	***		
C. Esp.						5.313.019	2.569.419	697.012	**	**		
PES					198.900	343.000	661.182	693.335	87.835	448.101		
Autodid.				*	3.000	63.000	133.000	153.703	201.612	209.585		
PRODAC				84	99	144	246	350	-1.322	**		
PPF			30.665	40.916	50.978	61.416	64.344	30.604	20.177	22.564		
			-	7.645	19.940	22.190	26.273	37.006	52.613	40.917		
PC			1	1.076	2.076	2.200	2.400	3.150	3.150	3.150	3.283	
PDC		153.175	62.300	27.137	**	**	**	**	**	**	**	
PEI		33.462	511.509	549.805	580.802	513.479	440.521	627.614	500.868	207.657	533.051	355.276
PAF	507.567	2.590.061	4.234.871	4.931.100	4.738.131	4.373.853	3.923.365	3.893.388	3.932.726	3.348.677	2.452.043	1.551.123
	172.089	1.081.320	2.042.683	1.784.397	1.923.922	1.656.502	1.415.687	1.203.268	1.262.405	1.129.489	811.625	477.746
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981

PROGRAMAS DO MOBRAL

- PAF - Programa de Alfabetização Funcional
- PEI - Programa de Educação Integrada
- PDC - Programa de Desenvolvimento Comunitário
- PC - Programa Cultural
- PPF - Programa de Profissionalização
- PRODAC - Programa de Diversificado de Ação Comunitária
- PES - Programa de Educação Comunitária para Saúde
- Autodid. - Programa de Autodidatismo
- PETRA - Programa de Educação Comunitária para o Trabalho
- C. Esp. - Campanha "Esporte para Todos"
- Tec. Esc. - Programa Tecnologia da Escassez
- PEC - Programa de Educação do Consumidor
- Pré-Esc. - Programa de Atendimento ao Pré-Escolar

Atualizado em 02.03.82.

RESULTADOS

- PAF - nº de alunos conveniados/alunos alfabetizados
- PEI - nº de novos alunos atendidos
- PDC - nº de alunos conveniados
- PC - nº de Postos Culturais em funcionamento (dados acumulados)
- PPF - nº de pessoas treinadas/candidatos colocados em empregos
- PRODAC - nº de municípios atingidos (dados acumulados)
- PES - nº de participantes do programa
- Autodid. - nº de participantes do programa (potencial de atendimento acumulado)
- PETRA - nº de pessoas treinadas
- C. Esp. - nº de participantes dos eventos nacionais
- Pré-Esc. - nº de crianças atendidas

- * - Experimental
- ** - Desativado
- *** - Resultados qualitativos

TRABALHO e LAZER

Há cerca de um ano era publicada no Jornal do Brasil uma carta de autoria de Adão José de Freitas.

Considerando muito interessante a abordagem do missivista para os assuntos trabalho e lazer pedimos-lhe licença para transcrevê-la no Ação Comum.

Professor de Português e Literatura, o Sr. Adão José é consultor da firma E. Almeida Indústria e Comércio, no Rio de Janeiro.

Muitos se queixam das agruras do trabalho que executam. Estas queixas partem, na maioria das vezes, daquele que não quer ter o trabalho de parar para pensar, ou porque não vive o trabalho que executa, ou porque não se orgulha, ao contemplar, do trabalho que acabou de realizar. Reconhecemos que podem haver tarefas mais ou menos agradáveis de se fazer, mas, como diz Napoleon Hill, "a melhor maneira de nós nos livrarmos de um trabalho ruim é fazendo-o rápido e bem-feito"; temos duas razões plausíveis para aceitar esta assertiva. A primeira é simplesmente se livrar do trabalho pela sua conclusão; a segunda é pelo credenciamento qualitativo que adquirimos ante o trabalho executado. Credenciamento esse capaz de nos guindar a tarefas outras de maiores responsabilidades, ou talvez até nos possa conduzir ao nosso verdadeiro encontro vocacional.

Muitas vezes — ressaltam as literaturas especializadas —, deixamos de questionar, como trabalhadores, a razão de nossas ações na esfera de nossas atividades: Por que estamos fazendo isto? Como estamos fazendo isto? Qual a outra maneira que poderíamos empregar ao fazê-lo? Para quem estamos fazendo isto? Estamos fazendo isto com a mesma satisfação que dedicamos aos nossos hobbies? Sendo a resposta um não, o que está impedindo que a mesma atitude seja comum às duas experiências?

Todo trabalho deve ser executado, vivido e sentido numa atmosfera de satisfação.

O capital e o trabalho devem ser aliados e nunca adversários. Podem, até como os pólos magnéticos, ter polaridades opostas, mas com o fim precipuo de se completarem pela atração, e nunca se desassociarem pela repulsão. Um não existe, eternamente, sem o outro. Isso não é difícil de ser aceito, mas é preciso que haja um procedimento humano, justo e igualitário a estes dois componentes. Este procedimento deve ser fulcrado na verdade e coerente com os princípios dessa verdade. Vamos procurar nos transportar à gênese da questão, e questionarmos: pode, em princípio, existir capital sem trabalho? E, de inverso modo, pode existir trabalho sem capital? Isto posto numa relação de compreensão, e onde a dialética não

sobrepõe a razão e a verdade, muito se poderia esperar, pois achamos que o capital está para o trabalho assim como o vendedor está para o comprador; um não se subalterna ao outro, mas completam-se.



Acreditamos que ao executarmos um trabalho que, à luz do contexto de nossos princípios, possa ser considerado altruístico, o fazemos com interesse e motivação, pois, dentro dos ideais de paz que almejamos, podemos mecanizar um coração artificial com muito mais amor do que se mecanizássemos um dispositivo bélico. Todo trabalho deve ser, pelo seu executante, vivido, sentido e executado dentro da mais alta atmosfera de satisfação, orgulho e desafio; pois, assim, e só assim, os vectores trabalho e capital orientados à luz da mesma reta de ação, com sentido e direção iguais, ofereceriam uma resultante máxima a essa composição de forças, e, acrescentando-se a isso a eliminação de todos os atritos existentes, nós nos aproximariamos do moto contínuo em ganho conversional no âmbito da esfera social.

Condena-se a atitude, o desempenho e o comportamento do motorista de ônibus, sem antes saber quem é seu empregador. Será que a empresa que o abriga está respaldada nos conceitos da administração moderna? Será que a administração mostra-lhe a importância do seu papel na sociedade? Mostra-lhe a importância social que representa a conservação do seu instrumento de trabalho — o ônibus?

Mostra-lhe o que os passageiros esperam dele? Mostra-lhe o que ele pode esperar da sociedade? Isso tudo, dentro de uma recíproca compreensão, contribuiria para que ele conscientemente dirija; para que ele não acelere o motor com o veículo parado; para que ele não faça, do acelerador, buzina; para que ele manipule e trate esse patrimônio coletivo como um objeto de uso pessoal.

O motorista é gente, e como gente quer ser tratado. Muitos empresários menos otimistas devem, por certo, dizer: com os recursos humanos de que dispomos é quase impossível pensar-se realisticamente na aplicação desta proposta. Ante esse pessimismo, nós nos opomos evocando Arquimedes que desejava, apenas, um ponto de apoio para que sua alavanca deslocasse o eixo terrestre. O Brasil também tem uma alavanca e tem também os que a operam. O que precisamos é tão-somente de um ponto de apoio. É

nos realizarmos nesse cargo. Com isso, entendemos que a saúde da competição está na saúde dos métodos de competir. Por isso, achamos que só um espírito motivado, impregnado de ação e poder decisório, é capaz de responder aos desafios dos encargos administrativos.

Só um espírito motivado é capaz de responder aos desafios administrativos.

Assim, julgamos que uma remuneração justa é o melhor investimento empresarial. E nós, empregados, devemos ter consciência de que nossos direitos só são válidos se reconhecermos, em sua plenitude, nossos deveres. É preciso, primeiro, merecermos, para depois recebermos. Com isso, podemos ver toda coerência de Rui Barbosa ao afirmar que "premiar desiguais com igualdade é desigualmente flagrante". Portanto, achamos que nossa consciência se fortalece proporcionalmente à intensidade de nossa aplicação. A paz interna é sentida com maior vigor no espírito dos que trabalham. Um aperitivo tomado após uma jornada de trabalho é muito mais gratificante do que um aperitivo tomado durante um dia de ociosidade. O lazer só tem sabor dentro da intermitência do trabalho. Um período de férias só tem sabor quando é conquistado, e nunca quando se o tem sempre em disponibilidade. Portanto depreende-se que o trabalho é o melhor regulador do estímulo corporal e é também o maior lenitivo da paz espiritual à disposição da humanidade.

Uma remuneração justa é o melhor investimento empresarial.

Com isso e por tudo isso, temos suficientes razões para dizermos: viva o trabalho e morra o ócio, porque o trabalho constrói o presente e garante o futuro; o ócio aniquila o presente e destrói o futuro. O trabalho gera hábitos salutares; o ócio cria vícios insalubres. O trabalho exercita o corpo e dinamiza a mente; o ócio deturpa o primeiro e atrofia a segunda. O trabalho fortalece a consciência; o ócio elimina a persistência. O trabalho nos conduz à independência; o ócio nos empurra à dependência. O trabalho estimula o corpo e tranqüiliza o espírito; o ócio define o corpo e inquieta a alma. O trabalho é uma correnteza d'água; o ócio é uma poça d'água; a primeira se rejuvenesce; a segunda apodrece. O trabalho é a fonte do progresso; o ócio é a ponte do recesso. Enfim, o trabalho realiza o bem; o ócio idealiza o mal. Assim, conclui-se que o fim do ócio advirá somente com a salutar composição — capital-trabalho.

Adão José de Freitas - Rio de Janeiro.

de confiar em pessoas. Isso também é alfabetização. Esse foi um ponto levantado, e é um desafio para todos nós. Há educadores que transferem conteúdos, e muitas vezes se esquecem da forma que embala esses conteúdos.

O nosso programa cultural pode ter uma importância muito grande nesse processo, acoplando-se convenientemente com a parte educacional e buscando soluções criativas a nível comunitário.

Se você vai a uma classe de alfabetização do Mobral, vai ver, em muitos casos, um ambiente pouco produtivo. São momentos pesados, cansativos, para quem está aprendendo. Como é que a gente pode transformar aquilo em alguma coisa efetivamente funcional? Esse ponto é um grande desafio para todos nós.

Não há críticas a fazer ao programa cultural, mas temos de reconhecer que, em muitos lugares, ele está muito mais ligado à comunidade do que às classes de alfabetização. Isso não é negativo, mas temos que descobrir meios para fazer com que essas duas preocupações se interliguem harmoniosamente. Precisamos envolver uma com a outra, pois elas são absolutamente indispensáveis.

O Pré-Escolar é uma resposta objetiva e específica aos anseios da comunidade.

P. Os outros países sentem isso também?

R. Volto a falar na Indonésia, que tinha um representante muito comunicativo. Ele me informou que o programa de alfabetização de seu país busca captar e valorizar todas as manifestações da comunidade, indo ao encontro delas para facilitar a adesão. Aí, em verdade, temos que capacitar o monitor, que deve ser da comunidade e estar atento a esse tipo de necessidade. É preciso que haja um envolvimento recíproco, e é assim que entendo uma aliança produtiva entre o processo cultural e a atividade educacional.

P. Insisto no problema da sala de aula. O sr. acha que precisa levar lazer às classes de alfabetização?

R. É claro. Precisamos usar a nossa criatividade. É importante levar lazer, com o cuidado de evitar que esse lazer se transforme numa coisa chata. O invólucro de todo o ambiente deve ter uma característica de utilidade. O sujeito deve sentir que está ali porque é bom estar com outro, e porque a dinâmica de relacionamento e interação é agradável.

P. No meio do analfabetismo há uma carência muito grande das pessoas quanto às suas necessidades básicas. Seus contatos mostraram que esse atendimento é necessário para atrair as pessoas às salas de aula?

R. Esse foi, exatamente, um dos temas de discussão. Se a alfabetização é um fenômeno político, social, global, vem acompanhada de tudo isso. Não há discordância nesse sentido. Por estar cansado de saber, de sentir, de ouvir, o Mobral incorporou a seus programas e atividades uma preocupação permanente com as áreas de saúde, educa-

ção para o trabalho e outras coisas fundamentais para o indivíduo. Por isso digo que a participação, a motivação deve ser de todos os nossos segmentos institucionais. É preciso que os serviços básicos sejam atendidos, cheguem à clientela do Mobral, dentro de um esforço de integração intersectorial. O indivíduo carente de atendimentos básicos não está preparado para aprender.

Uma avaliação que faremos será uma boa oportunidade para a prática da autocrítica.

O Mobral tem tarefas específicas legais, e seu negócio é tratar da alfabetização. Mas, como estamos todos envolvidos no processo social, como estamos lá na base, sentindo os problemas, e como alfabetização e educação de adultos são fenômenos de natureza política e social, temos que estimular todos os segmentos a trabalharem com a gente. É por isso que estamos buscando compromissos com o Ministério da Saúde, com o Ministério do Trabalho, com a LBA, com a Central de Medicamentos e muitos outros, num leque de integração que seguramente vai aumentar, se conseguirmos coisas conseqüentes nesse trabalho conjunto, estaremos dando o peso devido e a abrangência real ao binômio "motivação e participação". É preciso que, do presidente da República para baixo, todos estejam motivados: ministros, senadores, deputados. É preciso tê-los motivados e participantes. É preciso tê-los trabalhando com a gente, participando desse esforço.

Deve haver um entrosamento entre o ensino formal e o não-formal.

Mas também é preciso que as coisas sejam assumidas, canceladas. Se o Ministério da Saúde está trabalhando, por exemplo, com o pré-escolar, integrado com o Mobral, mas isso faz parte do programa deles, por que é que nós vamos transferir-lhes nossos recursos escassos? Por que é que vamos botar recursos da Educação na área de Saúde, por exemplo?

Olhemos os currículos escolares. É uma crítica que temos de fazer. Com o problema do tóxico, do trânsito e outros, os currículos vêm dependendo de dez a vinte coisas diferentes que, a rigor, são de outros setores. E quem é que está botando dinheiro nisso, senão o próprio MEC? A gente tem que tomar cuidado com isso.

P. Que pontos o sr. destacaria nas conclusões do Seminário?

R. Foram quatro pontos fundamentais. Um, que a gente ainda não conversou, aqui, é a questão da avaliação. Os outros são o problema do formal e não-formal, o problema da descentralização e o problema da pós-alfabetização.

Quanto ao formal e não-formal, embora haja muita gente com receio no plano local, sem que isso leve a restrições de ordem conceitual, o que acho é que deve haver um entrosamento entre as duas áreas. A alfabetização e a educação de adultos devem prever a possibilidade de que seus beneficiários entrem no sistema formal, se assim o desejarem.

A descentralização depende, como é natural, de circunstâncias que envolvem aspectos políticos, institucionais e econômicos. Mas é rigorosamente necessária ao sucesso de um programa como o do Mobral.

Quanto ao problema de pós-alfabetização, é preciso entender que uma coisa é a alfabetização, o programa tradicional, e outra coisa seria a pós-alfabetização, envolvendo a orientação do indivíduo para as suas necessidades básicas. A posição da Unesco é baseada num conceito de segmento efetivo, talvez se possa dizer, específico. Os outros programas são de complementação, de apoio, e não necessariamente de pós-alfabetização. É isso que eu quero também colocar em discussão, deixar aberto ao debate.

Quanto à avaliação, há um instituto da Unesco que está tratando destes aspectos, e nós estamos participando desses estudos. Verifiquei que nossas dúvidas, nossas indagações, não são exclusivamente nossas, mas de outros países também.

O monitor deve pertencer à comunidade e precisa ser capacitado.

Pretendemos, para atacar especificamente esta questão, realizar em agosto deste ano um seminário internacional de avaliação, com a presença de convidados de outros países. Afinal, a Nação, no seu sentido mais amplo, precisa receber uma prestação de contas sobre o que gasta. Esta avaliação será uma boa oportunidade para a prática da autocrítica.

A Tanzânia está fazendo uma experiência cujo sentido poderíamos traduzir como "avaliação do impacto". Trata-se de uma coisa muito sedutora mas difícil de executar. O objetivo é avaliar a influência, por exemplo, da educação de adultos, na realidade social do País. Não está embutida nesta avaliação a análise do mérito sobre como ela foi realizada, ou sobre erros e acertos. A preocupação é a de buscar respostas objetivas sobre os efeitos de um trabalho específico dentro da realidade social.

Vejo isso como uma coisa bastante atraente. Pessoalmente, eu gostaria de saber que tipo de impacto — a nível individual e a nível familiar — o Mobral levou ou está levando, por exemplo, ao Rio Grande do Norte, à Paraíba, ao Paraná...

Verifiquei, no âmbito dessa preocupação, que há pelo menos três questões básicas. Primeiro, há uma consciência internacional para a necessidade da educação de adultos, pela via não-formal. Segundo, todos sentem uma situação semiconflituosa com os sistemas formais, que rejeitam em diferentes graus de intensidade a educação não-formal. E, terceiro, há uma dificuldade muito grande em justificar os custos do sistema não-formal, pela inconfiabilidade das informações. A minha conclusão é de que precisamos descobrir uma fórmula mais objetiva,

mais confiável, de justificar esse trabalho. Este é um desafio e uma prioridade, tanto para a Unesco como para nós.

Financiamento

P. Como é que os outros países financiam os seus programas de educação de adultos?

R. Através de recursos do orçamento colocados à disposição das entidades que administram o setor. Ninguém tem um mecanismo especial como tem o Mobral.

Quando me perguntaram como isso funciona no Brasil, eu dei o mapa da mina: "Botem o ministro da Fazenda como presidente, no início do programa, que vocês terão a solução". Todos sabemos que quem resolveu a questão fundamental dos recursos foi o ex-ministro Mário Henrique Simonsen. Ele conhecia "o caminho das pedras", onde as coisas "pegavam", e realmente montou um mecanismo inteligente e eficaz, num momento político favorável.

Tempo para pensar

P. Sua experiência valeu?

R. Valeu. Como todos sabem, meu regime de trabalho no Mobral é full-life. Não tem havido muito tempo para parar e pensar. Passei 10 dias longe do casulismo das preocupações do dia-a-dia, que atropelam tudo, e pude pensar sobre uma porção de coisas de nossa realidade.

P. O sr. falou sobre o Pré-Escolar?

R. Houve muita curiosidade sobre isso. O Amil Boria, que é indiano e já foi da Unesco, conhece bastante o Mobral. É um profissional brilhante e tem a opinião de que o Pré-Escolar pode ser uma forma de esvaziamento do programa de educação de adultos, pela possibilidade de seccionar recursos.

Temos que estimular todos os segmentos da sociedade a trabalhar conosco.

Expliquei a ele que o Pré-Escolar é uma das tarefas mais importantes do Ministério da Educação, e que o Mobral, ao assumi-lo, construiu uma grande ponte de integração com a Pasta. Somos um movimento de educação não-formal, naturalmente vocacionado para o risco do distanciamento com o poder formal. Isso é importante, como é também importante o fato de o Pré-Escolar ser uma resposta objetiva e específica aos anseios da comunidade. Uma resposta que está sendo dada por uma prerrogativa que foi delegada pelo MEC. Graças ao Pré-Escolar, cuja estrutura tem também um desenho não-formal, temos conquistado, em dois anos de trabalho conjunto com o MEC, a confiança da própria Pasta e das secretarias estaduais. Houve, de fato, um ganho de espaço, e essa é uma realidade. Houve um ganho de penetração no sistema, e isso, a curto prazo, vai favorecer a entrada de recursos para o Pré-Escolar e para o Mobral. Além dos recursos orçamentários já previstos, pretendemos captar pelo menos mais 40% com o aval do MEC, sem contar a receita estimada da Receita Federal. Estamos contando com essa injeção nova de recursos, oriundos do Finsocial, com o aval do MEC. Esta será uma compensação por dois anos de um trabalho eficiente.

Sistemas formais e não-formais de ensino: a aproximação em Madras

P. Em sua viagem à Índia, quais foram suas observações em relação à experiência de cada país que participou do Seminário? Qual a contribuição dos principais representantes que compareceram ao Seminário sobre Planejamento e Implementação da Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos?

R. Vamos ver, primeiro, como se comporta cada país na questão de integração comunitária. O Vietnã, por exemplo, usa fortemente o apelo aos slogans no chamamento às comunidades locais. A Etiópia pratica um trabalho muito interessante, que é o de envolver as lideranças políticas no processo de alfabetização de adultos. Esses líderes usam a sua experiência de comunicação com o povo, em contatos diretos no campo. Para facilitar tudo, é comum o uso de meios de comunicação para divulgar a mensagem, a proposta dos políticos. Considere que esta pode ser uma alternativa bastante válida para o Brasil, onde boa parte dos analfabetos se concentra no meio rural. Não se trata de questão exclusiva de países "revolucionários" ou "socialistas", como eles se classificam nessas regiões da Ásia. O importante, nisso tudo, é que esses países dão muita ênfase à continuidade do ensino e à participação de toda a sociedade na alfabetização do adulto. Este é um pecado nosso que temos de reconhecer. O Mobral abandonou um pouco este aspecto da motivação e da participação das pessoas. Precisamos resgatar, retomar rapidamente este elo, que considero fundamental numa estratégia de educação não-formal.

Estímulo à criatividade

P. Como é que esses países exercitam a sua criatividade na educação de adultos? A vocação brasileira para identificar a solução do momento encontra paralelo nos países com os quais o sr. tomou contato?

R. Esta é uma das características da educação não-formal. Esse estilo de solução local, essa criatividade, está presente em todos os países. Vimos isso em quase todos os depoimentos orais ou escritos durante o Seminário.

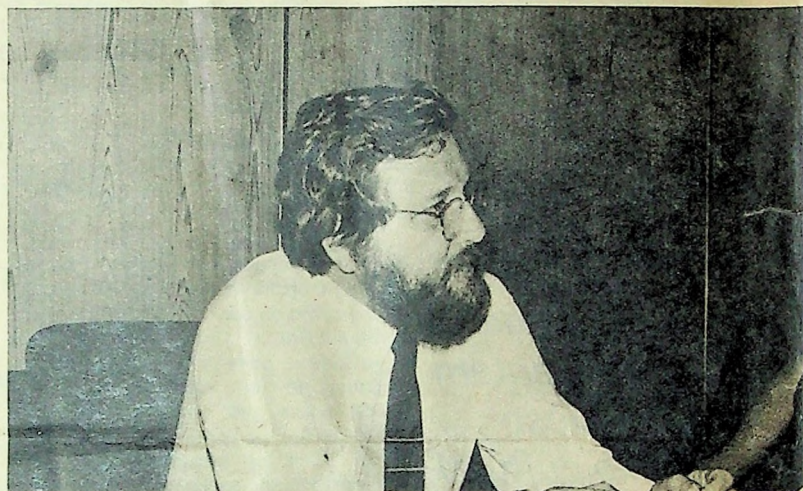
O "engenho" brasileiro

P. Qual o aspecto de nossa experiência que despertou maior interesse?

R. A organização política municipal e a questão da captação de recursos para manter o Mobral. Estes foram os aspectos que despertaram o maior interesse. Na maioria dos países asiáticos presentes ao Seminário não há uma organização municipal comparável à nossa. E o nosso sistema de captar recursos, via incentivo fiscal, é realmente uma novidade para eles. O Mobral, por isso, foi citado como exemplo de uma experiência rara e vitoriosa no financiamento do trabalho de alfabetização e pós-alfabetização.

Não houve ainda, em outros países, muito progresso nessa busca de mecanismos financeiros para custear programas semelhantes aos do Mobral. A própria Índia, no final do Seminário, manifestou seu interesse em implantar alguma coisa parecida com a nossa experiência, não necessariamente igual porque isso, para eles, é impossível. Seus representantes no Seminário estão dispostos a identificar novos me-

Convidado pela Unesco, o presidente do Mobral, Claudio Moreira, participou em Madras, na Índia, do Seminário Internacional sobre Planejamento e Implementação da Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos. Representantes de 14 países e de organizações de várias partes do mundo debateram problemas educacionais envolvendo a mobilização e participação do povo, planejamento e administração de programas de alfabetização e pós-alfabetização, avaliação e desenvolvimento de recursos técnicos e a articulação de programas de alfabetização e pós-alfabetização com o sistema formal. Em torno desses problemas e da troca de experiências então reveladas, Claudio Moreira deu uma entrevista ao AÇÃO COMUM, destacando por outro lado o fato de o Mobral ter sido considerado, no Seminário, como referência mundial de movimento de massa, criativo e persistente em seus objetivos.



Claudio Moreira: a educação de adultos relacionada a uma vontade política de governantes e sociedade.

canismos de captação de recursos financeiros, a nível de Imposto de Renda, estimulando o empresariado a participar do processo.

A barreira do idioma

P. Quais foram os outros problemas que o sr. identificou?

R. Outro problema sério para boa parte desses países é o problema da língua. Com exceção da Nicarágua, que também compareceu, acredito que os demais países têm problemas seríssimos, em razão da multiplicidade de seus traços culturais e de seus dialetos. O problema é ainda mais grave em países onde haja dois ou mais idiomas correntes e aceitos oficialmente. Nisso, nós, brasileiros, temos uma grande vantagem para levar o Mobral a todos os recantos do País. A Indonésia simplificou tudo: "a língua é essa e pronto". A Etiópia já é uma experiência diferente: está fazendo um programa de alfabetização baseado em cerca de 15 línguas diferentes. Imagine-se a dificuldade para a produção de material didático.

Vontade social

P. Que prioridade esses países dão ao problema da educação de adultos?

R. Para mim ficou muito claro um ponto de consenso. Qualquer ação de um país em termos de educação de adultos está necessariamente relacionada com a vontade política dos governantes e com a vontade da sociedade como um todo. Alguns países representados no Seminário queriam saber como é que essa coisa toda começa. O caso mais dramático é o do Paquistão,

que tem 60 ou 70% de analfabetos, e precisa começar, logo, um programa de nível nacional, sem saber até agora como iniciar esse trabalho. Isso gerou um interesse especial dos outros países. No debate resultou a convicção de que deve haver, acima de tudo, uma decisão política, uma prioridade nacional bancada pelo poder, além de uma vontade coletiva apoiada por todos os setores da sociedade, dentro de uma perspectiva comum de mudança.

Continuidade, o desafio

P. Como é que o sr. relatou as nossas dificuldades?

R. Para eles, o Mobral é uma referência mundial de movimento de massa, de movimento não-formal, que persiste através dos anos. Isso porque há um dado comum a todos os países, ou seja, a constatação de que as campanhas têm duração muito efêmera. Para todos, a grande questão, o grande desafio, é a continuidade.

A pergunta para todos nós é esta: Como é que vamos viabilizar a pós-alfabetização? Como é que vamos manter o interesse das pessoas em continuar? Como é que se implementa um sistema de pós-alfabetização?

Este foi um dos temas centrais do Seminário, porque preocupa todos que estamos envolvidos nisso. Nas campanhas de alfabetização você se envolve com as motivações, com o emocional das pessoas, dos grupos, das cidades, mas, passada a novidade, o interesse entra em declínio. Precisamos, portanto, vencer a barreira do amador e consolidar o profissional, o institucional,

aquilo que fica, que se faz em bases sólidas.

Tive tempo de pensar e cheguei a uma conclusão. Nossa reciclagem tem que ser permanente; e, dentro dessa reciclagem, muitas vezes, temos que voltar atrás e retomar uma experiência que não deu certo no passado, mas que pode ser vitoriosa agora. E buscar coisas aparentemente óbvias e que podem transformar-se em autêntico "ovo de Colombo".

Veja-se a lição dada pela Indonésia: no recrutamento, na seleção de seus alfabetizadores, todos voluntários, há um requisito primeiro e fundamental. A pessoa tem que estar empregada. Isso pode parecer uma bobagem no primeiro momento, mas para mim é uma coisa extremamente importante. Se tivéssemos nos dado conta disso no momento oportuno, é possível que tivéssemos evitado toda uma série de distorções. O trabalho, sem qualquer dúvida, teria muito mais autenticidade como trabalho voluntário, porque as pessoas não dependeriam dele para sobreviver. Não sei também — e devo colocar essa dúvida — se à época teríamos tantos voluntários empregados quantos fossem necessários. Mas, para os indonésios, este é um pré-requisito fundamental.

Autonomia

P. Esses países dão autonomia ao problema de educação de adultos? O setor tem sua própria estrutura?

R. A estrutura varia de país para país. Há países que colocam a alfabetização de adultos fora do Ministério da Educação. A Indonésia tem um modelo diferente: tem seu Ministério de Educação desdobrado em dois grandes blocos — um de educação formal, outro de educação não-formal. Isso, porém, não prejudica a política educacional do País, a interação entre esses dois blocos.

Quero fazer uma outra observação. O problema da alfabetização não é uma coisa simples. Não é só ensinar a ler e escrever. Isso ficou claro em termos de conscientização dos que participaram do Seminário. Há todo um componente político e social em torno do analfabetismo, e o assunto só pode ser tratado dentro desta perspectiva. Não é uma questão de se administrar o sistema de ensino. É, sobretudo, administrar o sistema social e político voltado para isso, com componentes pedagógicos.

P. Os países que participaram estão atentos para isso?

R. Os países são diferentes, mas estão atentos para isso. Uns aplicam modelos mais autoritários, outros menos, mas todos estão procurando acertar, modelando sua ação dentro dos limites da política interna ou do seu momento econômico. No Iraque, que tem muito dinheiro, tudo é pago, não há voluntariado, e quem "sair da linha" vai preso.

Motivação

P. O sr. teria outras observações?

R. Tenho. Há uma necessidade urgente de encontrar caminhos para transformar uma sala de alfabetização, pelo menos, numa coisa que não seja desagradável. Precisamos transformar aquele momento de encontro, de convívio, numa coisa agradável, prazerosa. A pessoa que já vive socialmente em condições adversas precisa ter seus momentos de valorização individual, de considerar-se útil, de fazer amigos,

Músicas de banda terão inventário nacional



O Mobral e a Funarte vão iniciar um ambicioso Projeto: o I Inventário Nacional de Música de Banda. Como seu título já determina, pretendem as duas entidades realizar um levantamento completo de todas as composições especialmente escritas para bandas de música. Essas composições representam parcela significativa de nossa criação musical popular e formam, em seu conjunto, um precioso patrimônio cultural que deve ser preservado. Algumas dessas composições são conhecidas nacionalmente e até mesmo no estrangeiro (citamos as composições de Felinto Lúcio Dantas, desco-

*As músicas de
banda representam
um precioso
patrimônio cultural
que deve ser
preservado.*

berto e lançado pelo Mobral e que tem seu repertório incluído em muitos países como os Estados Unidos e a Santa Sé em Roma). Todavia, em quase sua totalidade permanecem adstritas aos limites de sua comunidade ou região.

A esse fato junta-se outro, o de não existir no Brasil um projeto editorial, oficial ou privado, destinado ao repertório nacional para bandas de música. Essa dificuldade de acesso a esse repertório provocou, através do Projeto Bandas do Instituto Nacional de Música/Funarte, um outro projeto, o I Inventário desse material, que através de um certame nacional, a ser lançado

em todo o país pela Fundação Mobral, pretende realizar o levantamento do repertório brasileiro de bandas, selecionando as melhores composições para serem editadas, em partituras e em partes, dando início à coleção editorial "O Repertório de Ouro das Bandas de Música do Brasil", do INM/Funarte.

Repertório de ouro

Com vistas ao deslançamento do Projeto, as duas entidades assinaram em fins do ano passado um termo de compromisso, noticiado na ocasião pelo *Ação Comum*, e que resumidamente constitui o seguinte: ao Mobral caberá, através de sua entidade Central, Coordenações e Comissões Municipais, lançar o Concurso, em todos os municípios brasileiros. Os candidatos preencherão uma ficha de inscrição na qual constarão todos os dados referentes às composições concorrentes e posteriormente apresentarão as músicas que serão gravadas em fitas k-7, fornecidas pela Funarte.

Essas composições serão submetidas a uma Comissão Julgadora, formada por sete membros de reconhecido saber musical, para escolher as 50 que comporão o repertório citado. A Funarte concederá a cada composição selecionada um prêmio no valor de Cr\$ 100 mil e mais um troféu "Repertório de Ouro das Bandas de Música do Brasil". Este mesmo troféu será concedido também às bandas de música que executaram a composição premiada, ficando estas bandas ainda com um crédito na edição das composições e com prioridades nos benefícios do Projeto Banda do INM/Funarte.

As 50 músicas premiadas, além de editadas, serão eventualmente tocadas em concertos, promovidos pela Funarte e pelo Mobral, e ainda serão gravadas em disco pelo Projeto Memória Musical Brasileira, Pro-Memus, do INM/Funarte.

Fundação Joaquim Nabuco dará Prêmio Nelson Chaves a trabalho sobre nutrição

O Prêmio Nelson Chaves de Humanidades, instituído pela Fundação Joaquim Nabuco em homenagem ao nutricionista pernambucano que morreu em maio do ano passado, será concedido em 1983 ao melhor trabalho científico na área do Nutricionismo, inédito ou publicado até o dia 8 de junho do corrente ano.

A inscrição deverá ser feita através de proposta de entidade científica pública ou privada, nacional ou internacional, vinculada à atividade do candidato no campo do Nutricionismo.

