

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOT CA  
INDEXADO  
N.º 0020  
doc 08

O RIBEIRINHO:  
UMA EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO  
INSERIDA NUMA PRÁTICA EM  
EDUCAÇÃO POPULAR

Apresentado por:  
*Luís Felipe Augusto*  
Ubirajara José Augusto

## SUMÁRIO

|                                                                                                         | PAG. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Sumário                                                                                                 | 01   |
| I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO                                                                               | 01   |
| 1. O Agente Educativo                                                                                   | 01   |
| 2. Tipo de Programa                                                                                     | 01   |
| 3. Instituição Responsável                                                                              | 01   |
| II- PROGRAMA EDUCATIVO                                                                                  | 02   |
| 1. Características do Agente                                                                            | 02   |
| 2. Objetivos dos Programas do MEB                                                                       | 02   |
| 2.2. Objetivos Específicos                                                                              | 03   |
| 3. Características das Populações Atingidas                                                             | 03   |
| 4. Principais atividades                                                                                | 04   |
| 5. Área de Abrangência                                                                                  | 05   |
| 6. Metas de Atenção                                                                                     | 05   |
| 7. Seleção e recrutamento de Agentes Educativos                                                         | 05   |
| 8. Formação e Capacitação do Agente Educativo                                                           | 06   |
| 9. Funções e Condições do Trabalho do Agente Educativo                                                  | 08   |
| 10. Condições de Trabalho                                                                               | 08   |
| III- DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO                                         | 09   |
| 1. Como Se dá a Relação Teórica e Prática                                                               | 09   |
| 2. Os Eixos Problemáticos do Processo de Formação                                                       | 10   |
| 3. Os Eixos Fundamentais do Processo Promocional                                                        | 10   |
| 3.1. Qual a Estratégia de Trabalho Comunitário?                                                         | 10   |
| 3.2. Qual a Estratégia de Trabalho Comunitário?                                                         | 11   |
| ATIVIDADES COMUNITÁRIAS - SÃO PAULO DE OLIVEIRA - AM                                                    | 11   |
| 3.2.1. Roça Comunitária                                                                                 | 13   |
| 3.2.2. Caixa Comunitária                                                                                | 14   |
| 3.3. Como se Prevê a Recuperação Histórica no Trabalho Promocional                                      | 15   |
| 4. Congruência ou Incongruência do Programa de Formação com a Dinâmica Sócio-Educativa que vive o País  | 16   |
| IV- ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONJUNTO ENFATIZANDO A TEMÁTICA, A METODOLOGIA E OS MATERIAIS | 17   |
| Sugestões                                                                                               | 19   |
| ANEXO                                                                                                   | 20   |

## I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

### 1. O Agente Educativo

Existe hoje no MEB dois tipos de agente educativo: os supervisores e os monitores.

Supervisores são aqueles intermediários que são contratados pelo MEB para desenvolver suas atividades junto aos monitores e as comunidades. São Pessoas que possuem um nível de médio a superior e sensibilidade para a causa dos movimentos populares. São responsáveis por todo o processo de acompanhamento de formação e supervisão do trabalho desenvolvido pelos monitores. Atuam ainda junto a lideranças comunitárias e sindicais, realizando cursos de formação e acompanhamento dos trabalhos que são desenvolvidos.

Monitores são agentes educativos de base que atuam diretamente em sua comunidade. Têm como responsabilidade primeira cuidar da alfabetização e supletivos.

Esses agentes, na sua maioria, são trabalhadores rurais, donas de casa, seringueiros, etc. Em muitos casos esses agentes já desenvolvem outras tarefas na comunidade como as de lideranças sindicais, comunitárias e religiosas.

### 2. Tipo de Programa

Um dos pontos principais nos programas do MEB é a alfabetização. Mas uma alfabetização que possa ajudar os educandos a enxergar de uma outra maneira a realidade que os mesmos estão vivendo. Acredita-se numa alfabetização que seja conscientizadora. Que conscientize os trabalhadores para a vida comunitária como fórmula de superação dos problemas individuais e que, junto com outras comunidades, possa superar os problemas enfrentados pelo povo de um modo geral. Assim, o trabalho de alfabetização é encontrado como um trabalho de educação popular e portanto ligado aos movimentos populares e sindicais.

### 3. Instituição Responsável

O grande responsável por estas ações educativas é o Movimento de Educação de Base (MEB), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de colaboração do Ministério da Educação (MEC).

Miel ao princípio que lhe deu origem, que é buscar junto aos grupos populares as soluções para os problemas que eles enfrentam, o MEB elegeu a forma participativa como premissa maior de sua metodologia. Não se procura resolver

de maneira externa esses problemas, mas busca-se, no meio da própria comunidade, a forma de resolvê-los. O MEB acredita que, desta maneira, participa de um processo de educação que produzirá soluções mais duradouras.

Assim, o MEB sente-se responsável, mas esta responsabilidade não é individual, pois todo o trabalho desencadeado é no sentido de fortalecimento das organizações populares que, por suas características, devem ser autônomas para dar o encaminhamento às atividades de acordo com seus reais interesses.

Programas de alfabetização, pós-alfabetização, supletivos, de formação política, sindical, cooperativismo, de saúde, etc., fazem parte hoje da programação geral do MEB.

No que concerne ao programa "O Ribeirinho" é um projeto específico de alfabetização, com todas as consequências que esta pode desencadear, conforme nossa visão de alfabetização expressa no item 2 dessa identificação. Foi desencadeado após solicitação dos monitores e supervisores que trabalham nesta região que, em resumo, são os grandes construtores da cartilha "O Ribeirinho".

Este material consta de uma cartilha de alfabetização e outra de primeiras contas, além de uma cartilha de acompanhamento feita especificamente para os monitores. É importante salientar que este trabalho foi assessorado e organizado pelo CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), através de uma equipe de EDUCAÇÃO POPULAR que tem como coordenador Sérgio Haddad.

## II - PROGRAMA EDUCATIVO

Descrição das características dos agentes do programa educativo, dos cursos e dos materiais de capacitação.

### 1. Características do Agente

Como foi colocado no início do texto, os agentes educativos diretos, ou seja, os monitores são pessoas oriundas da própria comunidade, quase sempre com pouquíssimo grau de instrução escolar. Na sua maioria nunca frequentaram escola, tendo sido alfabetizados por parentes e/ou pelo próprio MEB.

### 2. Objetivos dos programas do MEB

#### 2.1. Objetivos gerais

O MEB se propõe a realizar um trabalho de educação de base junto às cc

comunidades e grupos populares do campo e das periferias urbanas, numa perspectiva de transformação social.

O trabalho das equipes locais visa, num amplo processo de educação, buscar junto às camadas populares num nível maior de conhecimento do mundo que as cerca e inclui:

- a aquisição de técnicas de leitura e escrita;
- a capacitação básica na área de matemática;
- o estudo dos problemas de saúde e de uma medicina popular para entendê-los;
- o estudo e a discussão dos direitos humanos e dos direitos trabalhistas;
- a capacitação para a cidadania e o exercício da mesma;
- a melhoria de técnicas agrícolas básicas;
- a organização comunitária e a articulação inter-comunitária.

## 2.2. Objetivos Específicos

Este projeto visa capacitar os monitores da área do rio Solimões, parintins e Santarém, possibilitando-lhes desenvolver melhor suas atividades de alfabetização e outras tarefas que assumem junto às comunidades. Como o trabalho do MEB não se restringe à alfabetização, este projeto visa também conscientizar os educandos da necessidade de participação nos movimentos populares e sindicais, cooperativas, etc.

Não existe hoje no MEB um material específico para a capacitação do monitor. Utiliza-se a própria cartilha que será usada no processo de alfabetização posterior.

A partir das dificuldades de cada monitor, realiza-se atividades e exercícios complementares, visando sua inserção no programa educativo.

## 3. Características das Populações Atingidas pelos Programas do MEB

A característica marcante das populações atingidas pelo programa do MEB é a condição precária de vida que todos têm em comum.

Normalmente são analfabetos, possuem péssimas condições de trabalho, moradia, praticam técnicas primitivas de saúde e higiene, e com poucas opções de lazer. Como são, na maioria, trabalhadores que vivem à margem do processo produtivo, praticam técnicas agrícolas das mais conservadoras. Em se tratando do Estado do Amazonas, mais precisamente da região do Solimões e das regiões de Parintins e Santarém, a população e a região, além das características já mencionadas, possuem estas:

- a população é constituída de ribeirinhos que se ocupam com a agricultura e/ou com a pesca;
- os ribeirinhos vivem em comunidades distribuídas ao longo dos rios;
- nestas comunidades, os ribeirinhos organizam práticas coletivas, como a pesca, o roçado, reuniões de grupos comunitários, clubes de jovens e de mães, etc.;
- vivem em regiões de várzea ou em terra firme;
- as terras de várzea, muito mais férteis, são susceptíveis aos movimentos de enchente e vazante do rio, trazendo à vida do ribeirinho, muitas vezes, consequências pouco favoráveis à sobrevivência;
- tanto nas terras de várzea como nas terras firmes os ribeirinhos cultivam produtos para consumo próprio, como a mandioca e produtos para a comercialização, como a juta e malva, além do comércio de peixe;
- para venderem seus produtos, os ribeirinhos estão sujeitos ao regatão (barco que compra e vende produtos nas margens dos rios) que lhes vende mercadorias da cidade e compra sua produção;
- os ribeirinhos não têm poder de barganha com o regatão, uma vez que ele representa a única opção de comercialização de seus produtos e de obtenção das mercadorias de que necessitam;
- estabelece-se assim, uma relação de dependência com o regatão, através de um constante endividamento do ribeirinho;
- para os que habitam próximos à sede dos municípios é possível vender uma parcela de sua produção na feira de produtos rurais que se realiza semanalmente.

Como pode-se perceber, as populações das áreas de atuação em que se dá a experiência aqui apresentada vivem isoladas uma das outras. Por isso, para se desenvolver qualquer atividade nesta região, primeiro faz-se necessário realizar um trabalho que vise a grupalização para, num segundo passo, desenvolver outros trabalhos associativos que são geridos pela comunidade que começa a surgir.

#### 4. Principais Atividades

As principais atividades que se realizam são: os cursos de alfabetização, sendo que nos departamentos de Parintins e Santarém se realiza cursos de pós-alfabetização. Também se desenvolve cursos de formação política, sindical, cooperativismo, etc. Além dos cursos desenvolve-se atividades sempre em forma de AJURI (Mutirão) que visam facilitar a vida de todos, tais como: roças comunitárias, construções comunitárias, limpeza comunitária, etc.

Essas atividades, de um modo geral, são abertas a todas as pessoas da comunidade. Os próprios comunitários é que são os responsáveis por sua organização pelo convite aos demais para que participem.

A exceção fica por conta dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização que, devido a sua própria natureza, após certo tempo de iniciados dificultam a participação de novos elementos.

#### 5. Área de Abrangência

O MEB é uma entidade nacional que atua nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Com seus programas atinge 144 municípios de 10 estados das regiões mencionadas. Como organismo de Igreja está implantado em 24 dioceses.

Na região Amazônica, onde se dá a experiência em alfabetização com a cartilha "O Ribeirinho", trabalha em comunidades dos municípios de Santarém, Parintins, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jataí, Tefé, Alvarães, Marabá, Uarini e Amaturá.

#### 6. Metas de Atenção

- organização comunitária;
- criação e ampliação de espaços para discussão e participação das populações atingidas pelo processo educativo.

#### 7. Seleção e Recrutamento do Agente Educativo

A oferta do trabalho do MEB não é uma proposta de cima para baixo, ela é sempre reivindicação de pessoa, de comunidades e de grupos populares.

Assim, para iniciar a participação, primeiro faz-se um levantamento dos problemas, desenvolve-se um pequeno planejamento e, quando aparece nestas discussões a alfabetização, é que se levanta, juntos, os critérios em que o monitor tem que se encaixar.

Normalmente os critérios são:

- a) conhecimento da comunidade;
- b) domínio mínimo da técnica da leitura e da escrita;
- c) ter uma certa disponibilidade para trabalhar a alfabetização nos horários em que as pessoas possam participar.

Às vezes é indicada mais de uma pessoa para ser monitor, o que é um caso muito raro, quando isso acontece, os supervisores conversam com todos, buscando aquele que tem melhor condição de ser formado.

As questões de idade, sexo, experiência, se participa ativamente dos

trabalhos comunitários, não são levadas em consideração, pois a necessidade mais urgente é a de aprender a ler e a escrever.

#### 8. Formação e Capacitação do Agente Educativo

Para o MEB a concepção de capacitação é buscar desenvolver as potencialidades e conteúdos que cada monitor carrega consigo e que estão adormecidos.

Assim, nos treinamentos, busca-se valorizar os conhecimentos do próprio agente da comunidade, ao mesmo tempo em que se repassa as técnicas pedagógicas básicas para o ensino da alfabetização e primeiras contas.

##### Objetivos e forma da capacitação:

Formar os monitores para que os mesmos possam desenvolver uma educação conscientizadora. Com isso não estamos afirmando que os trabalhadores não possuem consciência, dizemos conscientizadora uma alfabetização que os leve a fazer uma leitura crítica da realidade e criticamente atuar nela.

Além dos conteúdos das cartilhas de alfabetização e matemática, utiliza-se textos e poesias feitas, às vezes, por algum dos monitores. Esses textos servem para ser interpretados, onde faz-se exercícios de pontuação e algumas regras gramaticais fundamentais.

No que diz respeito à matemática, são aplicados uma série de exercícios complementares para fixação do conteúdo da cartilha. Além dos exercícios, são das técnicas para o repasse do conteúdo através de jogos didáticos. Utiliza-se nestes jogos: tampas de garrafa, palitos, sementes e outros materiais da região para compreensão do sistema decimal e das quatro operações.

Quando o curso é só para monitores, os aspectos didático-pedagógicos são sua tônica. Quando se trata de outros cursos, como de formação política, sindical, cooperativismo, além do conteúdo específico de cada curso, as ações referentes ao desenvolvimento da burocracia também são objetivo de preocupação. Assim, ensina-se como se faz prestação de contas, como escrever em livros-caixas, e os passos que cada um deve dar para cumprir bem o seu papel. Buscar conhecer o que a comunidade precisa é uma tarefa que deve ser descoberta pela própria comunidade. Assim, incentiva-se os sindicatos e associações com os quais trabalhamos para que promovam pesquisas participantes.

No trabalho de capacitação para alfabetização, após fazer a discussão, conforme afirmamos anteriormente, segue-se a seguinte metodologia ou estratégia:

- a) exposição do conteúdo do curso;
- b) demonstração de uma ou mais aulas práticas;
- c) exposição sobre o método;

esta primeira etapa constitui-se em fazer a decodificação de uma ou mais palavras que constem da cartilha. Procura-se decodificar estas palavras nos contextos sócio-econômico, ecológico e cultural. Para cada palavra codificada há um desenho, uma foto ou uma gravura representativos da palavra geradora que poderá servir de motivação para a discussão dos temas geradores. Há ainda, um quadro com "as famílias" dos fonemas da palavra.

Para cada palavra existe uma série de exercícios que foram construídos respeitando o momento da alfabetização do aluno, e que visam a fixação deste processo. Estes exercícios gradualmente incorporam frases e textos que incluem os fonemas já estudados.

Na formação das lideranças, além das aulas expositivas, realiza-se trabalho de grupo, encenação, etc. Utiliza-se nestes cursos os mais variados recursos materiais, desde textos de autores conhecidos até textos elaborados pelos supervisores. E ainda utiliza-se áudio-visuais, a cartilha, artigos de revistas especializadas, cadernos de educação popular, quadro-negro, etc.

Esses cursos têm uma duração variável. Quando se trata de capacitar os monitores para a alfabetização, pode durar de 6 (seis) a 8 (oito) dias. Ao final do curso é realizada uma avaliação global do mesmo e, num segundo momento, uma avaliação individual com cada participante, para sentir até que ponto o curso cumpriu o seus objetivos. Para as dúvidas globais faz-se um planejamento comum, enquanto que paralelo a isto monta-se um esquema para os problemas individuais.

Já para os outros cursos, como acontecem com maior frequência, dificilmente ultrapassam de 2 (dois) dias. Este período é sempre suficiente, pois o número de participantes é sempre pequeno, quando muito chegam a 50 (cinquenta) em um mesmo curso. Nestes, ao final, também faz-se uma avaliação e tira-se os ensinamentos.

A capacitação das equipes dos departamentos está sob a responsabilidade da equipe pedagógica do MEB nacional, que acompanha e assessora os departamentos através de visitas, troca de correspondências, além de programar cursos específicos. Promove-se ainda, encontros regionais e nacionais, com o objetivo de se discutir a prática educativa e de promover a troca de experiência entre os departamentos.

Além desse processo de visitas e encontros avaliativos e de programação, em alguns departamentos utiliza-se de programação radiofônica como apoio.

Através do rádio oferece-se cursos supletivos, cursos de aperfeiçoamento para monitores, cursos de formação política, sindical, etc.

Nestes cursos, a comunidade se reúne para ouvir e discutir o conteúdo do programa transmitido. Ao final do curso fazem uma avaliação e a enviam ao departamento do MEB.

#### 9. Funções e Condições de Trabalho do Agente Educativo

Os agentes do MEB participam efetivamente nos três momentos básicos do processo de sua formação: da pesquisa sobre a realidade local; nos treinamentos que são realizados no início de cada curso e, por fim, ministra as aulas de alfabetização e/ou supletivos.

Um princípio do MEB é que em todos os trabalhos desenvolvidos busca-se sempre a participação das pessoas envolvidas no processo. Assim, os agentes educativos participam de todos os passos que são dados em qualquer curso realizado.

No trabalho ora apresentado participaram desde o início, pois o mesmo surgiu de suas próprias reivindicações. Inicialmente foi realizada uma pesquisa para eles mesmos pudessem fazer um diagnóstico da realidade vivida. Nesta pesquisa puderam ver os aspectos históricos, demográficos, econômicos, educacionais, sanitários, alimentícios, culturais, religiosos, sociais, recreativos, políticos, habitacionais, de comercialização, de crédito, associativos, segurança própria e social. Posteriormente foi escolhido por eles um conjunto de palavras geradoras que foi remetida ao MEB Nacional e à equipe do CEDI, onde foi redigida a primeira versão da cartilha. Feito isto, a cartilha foi levada até eles para uma primeira decodificação das palavras, buscando assim, ver se a mesma correspondia a suas necessidades.

Superadas as dificuldades inicialmente apresentadas deu-se a redação final e, em seguida, a impressão. Logo depois o treinamento de monitores e a meta fim: ministrar os cursos em si.

#### 10. Condições de Trabalho

O MEB passou por um período extremamente difícil no que concerne às condições econômicas. Isto fez com que seus agentes de base e agentes educativos também sofressem o seu reflexo. Não queremos dizer com isto que hoje a situação esteja completamente sanada, mas encontra-se num estágio em que se permite oferecer melhores condições de trabalho aos seus agentes.

Assim, cada departamento possui um barco ou um automóvel e um escritório onde se tem máquinas de escrever, máquinas fotográficas, gravadores, mimeó

grafos, projetor de slides, etc. Às vezes esses materiais sem sempre estão em perfeitas condições de uso, mas, enfim, em cada departamento pode-se contar com as condições mínimas de se desenvolver o trabalho.

O MEB possui dois tipos de agentes educativos, que são os supervisores e os monitores.

Os supervisores são pessoas contratadas para desenvolver seus trabalhos, na forma anteriormente citada neste texto.

Os monitores são pessoas indicadas pela própria comunidade para seus trabalhos e não possuem vínculo empregatício com a instituição, mas recebem uma gratificação da mesma para desenvolver seus trabalhos. Os monitores têm uma carga horária definida pela própria comunidade. Quando se trata de aulas de alfabetização e supletivo, duram, em média, 2 horas por dia. Em outras atividades não é possível fazer uma previsão, pois depende da natureza da mesma.

Os supervisores, teoricamente, cumprem uma carga horária. Dizemos teoricamente porque trabalho com educação popular não é feito com hora marcada. Assim, os supervisores têm que, até certo ponto, estar sempre à disposição.

Em cada departamento o MEB mantém uma equipe de 5 pessoas contratadas em tempo integral. Acredita-se que assim se dá maior consistência aos trabalhos desenvolvidos. Esta equipe se encarrega das supervisões, treinamentos e, em muitos casos, da animação das comunidades. No que diz respeito aos problemas que podem ser solucionados na própria comunidade, divide-se as responsabilidades entre todos. Aqueles que fogem à alçada da comunidade são encaminhados às entidades competentes. Vale aqui o registro de um depoimento de uma senhora do Departamento de Balsas-MA que, após ter a comunidade conseguido uma escola junto à prefeitura declarou: "se conseguimos o nosso direito à escola para podermos estudar, também poderemos conseguir nosso direito à reforma agrária".

### III - DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

#### 1. Como se dá a Relação Teoria e Prática

Para a equipe do MEB teoria e prática não são coisas excludentes. Ao mesmo tempo em que se desenvolve o trabalho prático o embasamento teórico vai sendo explicitado. Nos problemas que vão surgindo, nos planejamentos executados, na superação das eventuais dificuldades, cria-se possibilidade de surgimento de novas relações. Não se tem um modelo de teoria e de prática pronto e acabado. Os nossos conhecimentos teóricos nos servem de alimento para valorizar o saber do povo e a trabalhar com este conhecimento, não como algo absoluto, mas como algo

que serve de fermento para nossa prática. Assim, cada trabalho é tratado de acordo com suas próprias peculiaridades.

Os trabalhadores de um modo geral, ao longo de sua história constroem suas próprias teorias a partir de suas práticas. Deste modo sabem quando plantar, cuidar dos animais; fazem suas casas; fazem armadilhas para apanhar caças; produzem utensílios domésticos; cuidam da saúde e fazem trabalhos em comum com outros companheiros. Toda essa gama de atividades faz com que ao longo do tempo o saber vá sendo aprimorado. Para nós, este é o eixo fundamental na condução do trabalho.

## 2. Quais São os Eixos Problemáticos do Processo de Formação

A dificuldade maior que se encontra no processo de formação é o baixo nível escolar da grande maioria dos monitores. Muitos destes nunca estudaram em uma escola formal. Foram alfabetizados, às vezes, por parentes ou amigos e/ou pelo próprio MEB.

Não podendo ter um bom desempenho devido ao baixo nível escolar que possuem, muitos abandonam as escolas e isto provoca uma descontinuidade no processo de formação dos alunos e, até mesmo, de sua própria formação. Outros fatores que também contribuem para a descontinuidade do processo:

- o trabalho de subsistência: trabalhar no roçado, pescar para o sustento da família, etc.
- incompatibilidades eventuais com a própria comunidade.

## 3. Dado que Toda Estratégia de Formação de Promotores Carrega Consigo uma Tática e Explicitamente um Modelo de Ação Promocional:

### 3.1. Quais são os eixos fundamentais do processo promocional?

O eixo fundamental nos trabalhos desenvolvidos pelos departamentos do MEB e por seus monitores é a educação conscientizadora, que se dá através da alfabetização, da mobilização, da organização e até mesmo no campo da produção.

Na alfabetização trabalha-se com adultos e, em alguns departamentos, também com crianças.

Esta alfabetização tem como objetivo, entre outros, tornar o alfabetizando capaz de dominar as técnicas de leitura e escrita e domínio de operações aritméticas de suas transações comerciais com os patrões e os regatões, tais como:

- comercialização da madeira;
- comercialização da seringa;

- comercialização dos produtos agrícolas;
- comercialização da castanha;
- compra de gêneros de primeiras necessidades (roupas, alimentos, remédios, etc.).

No campo da mobilização e da organização são desenvolvidas atividades que levam os trabalhadores a se organizarem em sindicatos e em associações por categorias de trabalhadores: seringueiros, pescadores, castanheiros, etc. Estas organizações atuam no campo da reivindicação de direitos e timidamente em cooperativas.

No campo produtivo encontramos nas áreas trabalhadas hortas comunitárias, roças comunitárias, casas de farinha comunitárias, formação de pequenas cooperativas e indústrias comunitárias. Estes são pequenos ensaios onde se procura ter na prática a aplicação dos pressupostos e concepções que inspiram a ação do MEB.

O trabalho avança e os trabalhadores começam a tentar sair do isolamento em que vivem e as soluções coletivas são buscadas para resolver seus problemas mais imediatos.

A necessidade de sair das garras dos regatões é algo que precisa ser resolvido imediatamente, pois este os mantém como escravos.

Então, formam-se farmácias comunitárias, clubes de revenda ou mercadinhos comunitários, bancos de sementes, caixas comunitárias, etc.

Para formar essas organizações cada um entre com uma certa quantia em dinheiro e/ou em produtos para serem revendidos. Com a quantia apurada compra-se na cidade mercadorias a preços de atacado que, posteriormente são vendidas a preço de custo, acrescido apenas de uma pequena taxa de manutenção.

### 3.2. Qual é a estratégia do trabalho comunitário?

Neste ponto transcrevemos aqui, parte do relatório anual do Departamento de São Paulo de Olivença, tal como nos foi enviado, por acreditarmos que o trabalho de quem vive o dia-a-dia e a problemática de uma experiência como esta poderá expressar com maior riqueza a resposta desejada.

#### Atividades Comunitárias - São Paulo de Olivença-AM

"As atividades desenvolvidas nas comunidades, durante o ano de 1986, foram marcadas por momentos de crescimento progressivo, quando avaliamos a questão de organização, participação, compreensão e valorização destas no âmbito co-

munitário. Todavia, ao lado desses momentos de crescimento, observou-se também vários pontos negativos, decorrentes da atuação das lideranças, do êxodo rural, distância do local onde os trabalhadores realizam suas atividades de rotina, interferências dos políticos, falta de confiança e fé, falta de maior contato entre a equipe MEB x comunidades, questão de transporte, comunicação e saúde.

A descrição da realidade apresentada anteriormente esclarece as dificuldades enfrentadas tanto pela equipe quanto pelos grupos comunitários e, ao mesmo tempo, dá para se fazer um paralelo entre a atuação da equipe e as respostas das bases, através das atividades que em seguida ressaltaremos.

Cada uma das atividades desenvolvidas nas comunidades tinham objetivos específicos, contidos num objetivo geral, em vista de determinadas situações.

As atividades são desenvolvidas e são coordenadas pelas lideranças dos grupos em formação ou em desenvolvimento, com a participação do povo e sempre visando uma melhoria coletiva nos campos da produção, higiene e saúde, lazer, liturgia, diversos tipos de campanha, reuniões comunitárias e de grupos e escolarização.

Vale ressaltar que nem todos os trabalhadores tiveram o mesmo êxito. Alguns marcaram profundamente os participantes, enquanto outros provocaram desânimo. Como não se pode pretender que tudo "dê certo", mas analisando pelo lado da contribuição que os erros provocam, já se percebe que gradativamente os fracassos estão conduzindo os comunitários a uma atitude mais reflexiva, conforme veremos no decorrer do relato das atividades.

Quando tratarmos das atividades desenvolvidas pela equipe analisaremos melhor a lenta caminhada do povo. Contudo, esta lentidão não é estática. O povo caminha e é dinâmico. Só que de uma forma diferente, a seu modo, sem preocupação com tempo ou com espaço, porque estas duas dimensões necessárias ao aceleramento do processo não fazem sentido, porque não faz parte de sua vida. O povo pensa em termos de dia e noite. O dia é reservado para os trabalhos na agricultura, extração do látex ou madeira. A noite é reservada para a caça, pesca e o repouso.

A realização dessas atividades não obedece determinado horário. Podem ser iniciadas às 5 horas da manhã como às 8. O retorno depende da resistência física das pessoas, da saúde e da alimentação. Por isso, para eles é estranho que nós do MEB, tenhamos tempo determinado para ir e vir. Achem que deveríamos ter uma disponibilidade maior, para atender os apelos e solicitações deles no momento que acham necessário."

### 3.2.1. Roça Comunitária

“Está é uma atividade que se desenvolve durante todo o ano, considerando os períodos de desmatamento, limpeza e encoivramento, plantio, capina colheita e fabricação da farinha.

Treze comunidades realizaram esta atividade e conseguiram concluir 145 roças. O número de pessoas atingidas soma a quantia de 1.485.

Com o incentivo e orientação de nossa equipe o apoio e organização dos grupos de trabalho, a atividade desenvolveu-se normalmente. Os ajuris foram estratégias bastante utilizadas em vista de agilizar o trabalho. Apesar dessas roças não terem objetivos coletivos, havia uma boa participação da comunidade, favorecendo as famílias mais necessitadas. É interessante ressaltar que a nova mentalidade em relação aos ajuris ajudou no fortalecimento da união e no aumento do espírito de fraternidade. O crescimento da participação aumentava na medida que os problemas se agravavam por ocasião das enchentes do rio ou quando determinada família estava passando por momentos difíceis.

O grupo de trabalho tem contribuído para este progresso e fortalecimento da amizade e fraternidade, porque caminha para uma organização mais aprimorada. O líder do grupo procura, geralmente, reunir-se com os demais integrantes dos grupos e com a comunidade para planejar as atividades, priorizando aquelas mais urgentes. Cada pessoa colabora com alimentos a fim de que os trabalhos não sejam paralisados. Agindo assim, as comunidades estão percebendo como estão favorecendo o aumento da área de plantio, a produção e a lucratividade. Sentem ainda que o trabalho em conjunto facilita e dá ânimo para prosseguirem apesar das adversidades.

De vez em quando, surgem pequenos mal-entendidos que dificultam a caminhada, como é o caso de algumas famílias que desconfiam que nunca serão beneficiadas ou de outras que usam de má fé, participando dos trabalhos até que sua roça esteja pronta, ou ainda, algumas que desconfiam das lideranças e deixam de participar. Todos estes problemas são provocados pela falta de uma melhor organização e distribuição de tarefas. As lideranças têm se esforçado bastante, mas encontram muita dificuldade para planejar suas atividades e repassar estes planos aos comunitários. Um dos motivos que dificulta o planejamento é a falta de saber prever o amanhã, calcular o tempo que irão gastar em cada trabalho, relacionado ao número de pessoas que serão beneficiadas. Por estas falhas, surgem os problemas no grupo e na comunidade.

O tipo de roça que estamos relatando não visa lucro comunitário, uma vez que o resultado da produção destina-se a cada família. Todavia, este fato não tem gerado problema.

Por ser uma atividade de rotina, as roças comunitárias são atividades sempre presentes no dia-a-dia do ribeirão.

As comunidades que foram beneficiadas com os mini-projetos para equipamento de casas de farinha estão pensando de, no próximo ano, partir para as roças com objetivos coletivos, depois que todos os que trabalham na agricultura estiverem com as roças individuais prontas.

Temos dado nosso apoio através de incentivo e orientação que favorecem o aumento da produção e da qualidade do produto. Temos falado ainda na agricultura alternativa, em vista de um melhor aproveitamento do solo e da renda familiar. //

### 3.2.2. Caixa Comunitária

// A organização de caixas comunitárias teve as mais variadas finalidades em função de necessidades existentes que provocaram sua organização. Cinco comunidades iniciaram estas experiências e a participação tem sido boa.

A abertura ou início das caixas foram antecedidas de reuniões para refletir sobre as necessidades e encontrar soluções que viabilizassem a concretização dos plantios. Algumas idéias serviram como ponto de partida para começar aparecer um pouco de dinheiro, como por exemplo: doação de objetos para promoção de bingos, pagamento de pequenas taxas mensais ou arrecadação para se iniciar algum trabalho. Essas idéias provocaram outros questionamentos como, criação de equipes de tesouraria para administrar e prestar contas do dinheiro arrecadado, através de anotações em cadernos de entradas e saídas e, de uma diretoria constituída de presidente, vice-presidente, secretário, sub-secretário, tesoureiro e vice-tesoureiro, o que foi bem aceito, uma vez que quando se mexe com dinheiro há uma necessidade normal de se estabelecer ou determinar responsabilidades que devem ser assumidas por alguém do grupo escolhido democraticamente.

Assim nasceram as caixas comunitárias que continuam a funcionar graças ao interesse dos líderes e o assumir de responsabilidades. Periodicamente a diretoria se reúne para planejar suas atividades, acertar as contas com a tesouraria para depois chamar a comunidade e apresentar a prestação de contas. Temos observado que, quando se trata de dinheiro o povo interessa-se ainda mais. Normalmente há uma certa desconfiança nas lideranças, pois esta experiência não tem sido boa para alguns grupos que tentaram organizar uma caixa comunitária em outros tempos. Com medo de que o dinheiro suma o povo fica atento e quer saber como ele está sendo aplicado. Os comunitários confiam, mas querem conferir. Um dos problemas mais graves que desestimulou alguns foi a falta de responsabilidade dos tesoureiros ou a cobrança de taxas muito altas em relação a mensalidade.

Destas experiências, destacamos as realizadas pelas comunidades de Bonfim, Bairro de Santa Terezinha e Campo Alegre, cada uma com seus objetivos espe

cíficos.

No Bonfim, a caixa surgiu em vista da construção de um Centro Comunitário e o dinheiro chega através de pagamento de taxas mensal, promoção de bingos, festas dançantes, venda de comida e bebida e outros.

Em Campo Alegre o funcionamento de caixa é periódico, de acordo com as necessidades daquele momento, como foi o caso da compra de tijolos para a construção da Igreja Batista. Reuniram-se e criaram uma equipe encarregada de receber as contribuições e efetuar a compra do material. Tudo deu certo. Os tijolos foram comprados. Agora, as contribuições continuam a ser feitas em vista da compra do restante do material. A este tipo de atividade denominam de caixa comunitária.

Na comunidade do Bairro de Santa Terezinha a existência de uma caixa comunitária deve-se à necessidade dos participantes do grupo de trabalho para a compra de gêneros alimentícios quando há escassez de alimentos e em vista de não ser este o motivo da não realização do trabalho nas roças. Para adquirir o dinheiro o grupo realiza diversos tipos de promoção, com destaque para os bingos, por ser uma prática muito comum na comunidade. Tentaram estabelecer uma taxa mensal mas não funcionou devido a desconfiança dos integrantes do grupo e a falta de compreensão.

Estamos tentando esclarecer como funciona a caixa comunitária nas esperança de que o povo compreenda melhor seus benefícios, fiscalizem mas dêem um voto de confiança aos encarregados pelo dinheiro e encontrem, nesta prática, uma forma de tentar solucionar alguns problemas e concretizar pequenos projetos."

### 3.3. Como se prevê a recuperação histórica no trabalho promocional?

Na comunidade a recuperação histórica é um tanto quanto difícil, tendo em vista que no meio deles não possuem alguém que domina plenamente a técnica da leitura e da escrita e, portanto não fazem registro de suas experiências e nem tão pouco lêem o que está escrito sobre a História Geral e sobre sua própria história.

Outro fator é que os mesmos não vêm como necessária esta recuperação, pois isto não faz parte do seu mundo cultural. Agora, no desenvolvimento das atividades os supervisores buscam sempre a comunidade, rememorar a caminhada dos grupos, tendo como objetivo avaliar os próprios avanços e recuos.

Desta forma a recuperação histórica é um elemento a mais para intensificar a caminhada da comunidade, pois ajuda o grupo a perceber o quanto é capaz de resolver seus próprios impasses na medida em que se organiza.

Deste modo faz-se uma ligação desta comunidade com outras e destas com a realidade maior do país. Faz-se também a ligação do momento histórico em que vive o país e a realidade dos trabalhadores de um modo geral.

Neste sentido, busca-se fazer um apanhado histórico, lembrando a luta do povo por melhores condições de vida, de trabalho, etc., e como estas foram importantes para algumas conquistas que hoje pode-se perceber.

O objetivo de se fazer tal rememoração histórica é mostrar e despertar a consciência dos trabalhadores para que vejam como é necessário valorizar suas organizações. Isto deve ser feito de maneira que seu saber seja visto como algo importante no processo de mudança e algo em que se pode acreditar, pois já deram demonstração de que este conhecimento é força na luta para garantir os seus direitos.

Todo esse rememoração é feito com análises a partir da história e da cultura do povo. Valoriza-se suas danças, seus credos religiosos, suas músicas, suas festas populares, sua forma de se organizarem para defender a sobrevivência.

#### 4. Qual a Congruência ou Incongruência do do Programa de Formação com a Dinâmica Sócio-educativa que Vive o País?

O Brasil tem uma realidade onde 30% e, em determinadas áreas até 70%, de sua população é analfabeta, isto é, não domina a técnica da leitura e da escrita.

Não resta dúvida que isto faz com ocorra um processo de alijamento natural, uma vez que esta parcela da população não participa da maioria dos frutos gerados pelo avanço tecnológico da sociedade, nem tampouco intervém ativa no campo político, na busca da construção de uma democracia em que os direitos fundamentais sejam garantidos.

Se, por um lado, não saber ler e escrever e nem participam efetivamente de processos como os citados acima, por outro lado são portadores de uma sabedoria que foi acumulada ao longo da vida. Acreditamos que este saber não pode ser menosprezado quando se propõe a desenvolver um trabalho considerado libertador. Assim, nos cursos de capacitação dos agentes de base e/ou agentes educativos procura-se incentivá-los a perceberem a necessidade de se levar em consideração este conhecimento.

Ao proceder deste modo, acreditamos que estamos contribuindo para o fortalecimento da cultura do povo que nem sempre é reconhecida e valorizada por ele próprio.

No momento em que percebem esta força, suas entidades se tornam fortes e capazes de resistir a possíveis mudanças estruturais e políticas. Caso assim não procedêssemos estaríamos oferecendo um serviço nos moldes da educação formal, que tem como característica levar as pessoas a ficarem cada vez mais apáticas e eqüidistante dos problemas que afligem o povo ou, quando muito, buscam soluções individuais, o que, na verdade não resolve os problemas, mas simplesmente os transferem.

O MEB possui um conceito de educação e desenvolve a partir deste, uma metodologia de trabalho onde se procura - através de informações e discussões - fazer uma ligação das lutas específicas da comunidade com a luta maior dos trabalhadores. Portanto acreditamos que estamos em sintonia com a maioria da população, que ao longo da história vem realizando várias lutas, buscando superar suas próprias necessidades.

Entendemos que a inserção da prática educativa do MEB na realidade sócio-educativa brasileira tem se dado de modo a ser o mais harmonicamente possível levado a cabo, uma vez que é preciso construir um novo tipo de sociedade, e só nos trabalhos onde as soluções são buscadas através da participação popular que é possível esta construção do novo.

#### IV - ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONJUNTO ENFATIZANDO A TEMÁTICA, A METODOLOGIA E OS MATERIAIS

A experiência em alfabetização como o material O Ribeirinho até o presente momento tem sido rica.

Em todos os departamentos onde é aplicada observa-se um número cada vez maior de pessoas alfabetizadas, bem como a participação desta em outras atividades associativas e organizativas tem crescido.

No departamento de Tefé, segundo os supervisores, dos alunos que começaram a ser alfabetizados em 1985, que eram por volta de 280, 170 chegaram ao final do cursos alfabetizados.

No departamento de Santarém, dos 247 que iniciaram o curso em 1986, 193 estão terminando e todos, alguns mais e outros menos, conseguem ler e escrever.

Neste último departamento existem dois exemplos que podem, até certo ponto, comprovar o sucesso da cartilha. Em uma comunidade, após a discussão da palavra capela, os educandos percebem a importância e a necessidade de construir a sua própria. Desta forma teriam um espaço para reuniões e, ainda, não

precisariam caminhar 5 ou 6 km para participar de uma celebração.

Em outra comunidade ao discutir-se a palavra Itaúba - madeira da região, que serve para fazer canoa - perceberam sua importância na vida da comunidade. Como esta madeira é muito procurada, perceberam que a mesma estava escasseando e que, portanto, eles precisavam proteger as que existiam. Pensando no futuro de suas comunidades, tentaram fazer um plantio desta árvore e para isto estão buscando ajuda no escritório regional da EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural).

Estes são alguns exemplos bem concretos. Agora, o número de pessoas que estão a frente dos sindicatos e diversos movimentos populares, desenvolvendo com maior facilidade seus trabalhos não se tem como contar.

Outro aspecto a ser considerado foi a formação dos próprios monitores que, ao iniciar com suas aulas pouco domínio tinham da leitura e da escrita, hoje conseguem não só fazê-los com maior desenvoltura, mas são capazes de atuarem como agentes na alfabetização de outros comunitários.

As maiores dificuldades não se referem à metodologia, temática e/ou material, elas se resumem em:

a - Dificuldades conjunturais

- . a época das cheias do rio, quando acontecem, o povo prioriza suas atividades agrícolas;
- . falta de espaço próprio das aulas que, às vezes, acontece na casa do monitor;
- . maridos que impedem suas esposas de participarem dos treinamentos;
- . dificuldades dos próprios alunos, que são obrigados a deixarem as aulas para buscar alimento para a família.

b - Dificuldades no processo de ensino/aprendizagem

- . escrita fonética praticada pelos monitores em consequência da precária forma pela qual foram alfabetizados;
- . dificuldades linguísticas, tendo em vista que o falar do povo das diversas regiões, sem sempre corresponde à escrita oficial do país, gerando alguns impasses;
- . dificuldades do monitor em alfabetizar através do método silábico, já que seu aprendizado inicial se deu através de um método alfabético;
- . dificuldade do aluno na formação de novas palavras a partir das sílabas estudadas, devido à subjetividade da linguagem escrita em confronto com o pragmatismo de seu universo cultural;
- . dificuldade do monitor no repasse da questão do sistema decimal,

já que o pouco que ele conhecia anteriormente de matemática, se se restringia a operacionalização da adição e subtração, sem o conhecimento da lógica desses mecanismos.

Sugestões:

A partir das experiências do MEB. em alfabetização, percebe-se que para desenvolver melhor atividade desta natureza é necessário:

- realizar-se treinamento de monitores por um período mais longo;
- que às instituições governamentais da área de educação aloquem mais recursos às organizações da sociedade civil que se interessam pela educação básica de adultos.

Um dos grande problemas é a falta de pessoas capacitadas para desenvolver com maior rapidez o processo de alfabetização, o que faz com que muitos alunos desistam.

Acreditamos que, é necessário portanto, se investir mais na capacitação desses agentes. Além disto, proporcionar condições para que agentes de nível médio a superior possam atuar nas áreas mais carentes de recursos humanos qualificados por períodos mínimos de seis meses. Estes agentes seriam recrutados nas escolas secundárias e superiores para desenvolver atividades de alfabetização, principalmente onde não há a possibilidade de se ter um monitor local.

Com a implantação de um amplo processo de alfabetização no país por parte de instituições como a Fundação Educar, teríamos em pouco tempo, através de uma estratégia de multiplicação pessoas capacitadas nas próprias comunidades para levar adiante as atividades de alfabetização e pós-alfabetização.

Brasília-DF, março de 1987.

A N E X O

ROTEIRO ELEBORADO PARA A PRIMEIRA APRESENTAÇÃO  
DA CARTILHA "O RIBEIRINHO"

Foi montada uma estratégia de maneira a facilitar a participação de todos, abrangendo os aspectos técnico-pedagógicos, intrínsecos ao método e material. Além disso, os técnicos do CEDI ficaram à disposição todo o tempo para solucionar dúvidas e colher sugestões para reelaborarem a cartilha.

Os técnicos chamaram de passos a cada etapa do trabalho.

1º PASSO: APRESENTAÇÃO

O objetivo do primeiro contato foi a apresentação das pessoas e o levantamento das expectativas do grupo, e apresentar a proposta esclarecendo os objetivos, as estratégias e a avaliação para todo o treinamento.

2º PASSO: DESCODIFICAÇÃO

Objetivo: Familiarizar o grupo com a primeira etapa do Método de Paulo Freire, que é o diálogo. Através da conversa, se faz a leitura da realidade.

Estratégia: Apresentar um quadro que codifique a situação de ensino-aprendizagem de adulto. Discutir com o grupo seu significado e ligação com a realidade.

A partir daqui passou-se a descrever separadamente as atividades de Português e de Matemática.

3º PASSO: (PORTUGUÊS) - FICHA DE CULTURA

Objetivo: Proporcionar aos monitores a vivência com a etapa de discussão: analisar com o grupo a importância de falar e revelar os conhecimentos.

Estratégia: Descodificar a primeira ficha de cultura do material, estabelecendo um círculo de cultura.

Avaliação: Analisar com o grupo como cada um se sente nessa situação. Pedir que cada monitor identifique pelo menos dois aspectos positivos dessa forma de atuação no ensino-aprendizagem.

4º PASSO: (PORTUGUÊS) - DESCODIFICAÇÃO

Objetivo: Familiarizar o monitor com as codificações propostas para as palavras-geradoras.

Estratégias: Descodificar com o grupo uma das codificações do Caderno de Português.

Avaliação: Cada monitor aponta as dificuldades que percebe nesse tipo de trabalho.

#### 5º PASSO: (PORTUGUÊS) - DESCODIFICAÇÃO

Objetivo: Proporcionar aos monitores espaço para desenvolver com o grupo a atividade de decodificação e avaliar as instruções do Caderno do Monitor relativas a esse item.

Estratégia: Cada monitor deve preparar, com auxílio do Caderno do Monitor, a apresentação de uma decodificação.

Avaliação: O monitor deve indicar os pontos em que teve dificuldades para preparar o trabalho e como se sentiu realizando a atividade.

#### 6º PASSO: (PORTUGUÊS) - LER E ESCRIVER PALAVRAS

Objetivo: Verificar a experiência dos monitores com a alfabetização, como cada um ensina ou pensa ensinar, para posteriormente comparar com a proposta de Paulo Freire.

Estratégia: Colocar um cartaz com a palavra MATA e solicitar que cada monitor mostre ao grupo como faz ou faria em sua classe.

Avaliação: Que cada monitor aponte o que viu de importante nas estratégias apresentadas.

#### 7º PASSO: (PORTUGUÊS) - LER E ESCRIVER PALAVRAS

Objetivo: Verificar a clareza da linguagem e o nível de informação do Caderno do Monitor para esta etapa do trabalho. Proporcionar aos monitores oportunidades de se familiarizar com a estratégia de ler e escrever, proposta pelo Método Paulo Freire.

Estratégia: Cada monitor prepara, com auxílio do Caderno do Monitor, uma palavra-geradora, desde o momento de apresentação, até a escrita de palavras.

Avaliação: Cada monitor deve identificar os pontos em que teve dificuldade na preparação da apresentação e durante a própria apresentação.

#### 8º PASSO: (PORTUGUÊS) - OS EXERCÍCIOS

Objetivos: Esclarecer a função dos exercícios, como auxiliares na fixação e na ampliação do conhecimento.

Estratégia: Solicitar aos monitores que façam os exercícios e discutir com o grupo o que é a função deles.

Avaliação: Os monitores devem indicar o que perceberam como importante nos exercícios.

## 9º PASSO: (PORTUGUÊS) - AS PALAVRAS-GERADORAS

Objetivo: Esclarecer ao grupo a organização das palavras-geradoras e a ordenação de dificuldades da Língua.

Estratégia: A partir da lista de palavras-geradoras, identificar as dificuldades fonéticas e montar um quadro que instrumentalize os monitores.

Avaliação: Cada monitor deve identificar no quadro os problemas possíveis para garantir a alfabetização.

## 10º PASSO: (PORTUGUÊS) - O CADERNO DO MONITOR

Objetivo: Avaliar a linguagem e as informações do Caderno do Monitor.

Estratégia: Propor uma leitura coletiva do Caderno do Monitor.

Avaliação: O monitor deve identificar seus pontos de dúvida e esclarecimentos.

## 11º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Diferentes maneiras de ensinar as pessoas a somar, dificuldades, vantagens e preferências por cada uma dessas maneiras. A maneira que é proposta no Caderno de Matemática.

Estratégia: Os participantes são divididos em grupos, aos quais se dá uma tarefa: preparar e dar uma pequena aula para ensinar a somar  $56 + 27$ . Oferecem-se recursos diferentes para cada grupo. Apresentação dos vários grupos.

Avaliação: Discussão após a apresentação, onde os monitores e supervisores presentes se colocam em termos de dificuldades, opiniões e sugestões sobre o material. A avaliação dos passos seguintes seguirá sempre o mesmo esquema, razão por que não será mencionada.

## 12º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Como cada um ensina ou ensinaria Matemática.

Estratégia: Os participantes, divididos em grupos, escolhem um tema livremente, planejam e dão uma pequena aula sobre o tema escolhido, com discussão ao final.

## 13º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: O que é mais importante ensinar, dentro da Matemática, para as pessoas da minha comunidade, e por onde começar.

Estratégia: Os participantes preparam, em grupos, um "pro -

grama" de conteúdos de Matemática, tendo por base as necessidades e expectativas que ele sente na sua comunidade. Os grupos apresentam as várias propostas e, na discussão, dá-se ênfase especial à sequência em que os conteúdos devem ser ensinados e à importância que cada conteúdo tem na vida da comunidade.

#### 14º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Primeiro contato e apreciação do Caderno de Matemática.

Estratégia: Os participantes recebem a parte do Caderno de Matemática relativa a "Numeração", sem o Caderno do Monitor, preparam uma aula sobre uma pequena parte desse conteúdo.

#### 15º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Primeiro contato e apreciação do Caderno do Monitor.

Estratégia: Os participantes recebem a parte do Caderno de Matemática relativa à Adição e à Subtração, acompanhados do Caderno do Monitor e fazem os exercícios e atividades propostas, discutindo ao final: dúvidas, falhas e lacunas.

#### 16º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo e Estratégia iguais às do passo anterior, estendendo às outras partes do Caderno de Matemática e do Caderno do Monitor.

#### 17º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Avaliação e modificações no Caderno de Matemática e no Caderno do Monitor.

Estratégia: Os participantes sintetizam suas apreciações e sugestões com relação ao material de Matemática.

#### 18º PASSO: (MATEMÁTICA)

Objetivo: Planejar o que está faltando.

Estratégia: Planejar juntos o que este treinamento nos mostrou que está faltando, principalmente partes que têm a ver com a utilização diária da Matemática pelos comunitários.

#### ÚLTIMO PASSO: AVALIAÇÃO

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO  
N.º 0020  
doc 09

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DA IPUTINGA:

O Processo de Formação dos  
Monitores

Recife, Março de 1987.

## A P R E S E N T A C Ã O

O trabalho que se expõe a seguir é fruto das sistematizações feitas pelos quatro sub-grupos iniciais de alfabetização da Iputinga, embora sua redação final seja da responsabilidade dos orientadores. É, pois, o resultado de um trabalho coletivo e como tal seus autores somos o grupo de Iputinga.

### ALFABETIZADORAS:

Jacira da Silva  
Vilma Moraes da Silva  
Josefa Ma. Dos Santos (Mocinha)  
Maria Betania de M. Cantalice  
Sonia Xavier dos Santos  
Ma. Adezia T. de Lima  
Antonia Ma. dos Santos  
Carmem Lucia dos Santos

### ORIENTADORES :

Laura S. Duque-Arrazola  
João Bosco G. Pinto

### COORDENADOR:

Rubem F. Monteiro Filho.

## I. Dados de Identificação

1.1 - A experiência de alfabetização que se expõe a seguir é parte integrante de um projeto maior, cujo objetivo consiste na produção de alimentos, a partir do aproveitamento de energia desperdiçada, desenvolvido com o máximo de autonomia, no bairro de Iputinga, área urbana da cidade do Recife, compreendida no Projeto Recife, da Prefeitura desta cidade.

O Projeto Iputinga (1), do qual faz parte a Alfabetização, constitui um esforço de organização dos moradores do bairro, através da articulação de quatro de suas associações de bairro (2), que visa a auto-produção de alimentos em hortas comunitárias, pretendendo suprir em sua fase final cerca de setenta por cento das necessidades de vitaminas e sais minerais de cerca de duas mil famílias, residentes no bairro (que tem aproximadamente 30.000 habitantes).

As hortas comunitárias seriam implantadas em parte das terras que o Projeto Recife destina a parques e jardins. Com o lixo produzido no bairro se obteria adubo orgânico, através do processo de compostagem aeróbica. Desta modo, atacar-se-iam ao mesmo tempo os problemas de alimentação, desemprego e renda, e lixo, estimulando-se concomitantemente a organização dos moradores, a partir de uma reflexão-ação centrada ao redor dos problemas próprios de sua condição de vida. A alfabetização constituir-se-ia, então, em meio ou instrumento para se desenvolver o processo de conscientização e organização dos moradores; por sua vez, a capacitação dos alfabetizadores seria parte integrante do processo, visando tanto a formação de quadros para a organização, como o aprofundamento da autonomia do movimento organizativo.

1.2 - As quatro associações mencionadas articularam-se ao redor da busca de soluções para seus problemas, encontrando na alfabetização de caráter problematizador, um instrumento que permitiria dar respostas e encontrar possíveis soluções a problemas próprios das periferias urbanas.

Nesse sentido a alfabetização não seria vista apenas como mecanismo para o aprendizado da leitura e escritura, através do método

da palavração, mas principalmente como um processo que permitiria "ler a vida", que facilitaria a problematização dos grupos, ao mesmo tempo que os instrumentalizaria com a leitura e escrita, tudo isso repercutindo positivamente no processo mais amplo de conscientização da população do bairro de Iputinga.

1.3 - O processo de alfabetização se realiza através de monitores, residentes no bairro, com a seguinte composição:

- quanto à educação formal:

|                 |   |
|-----------------|---|
| 1º grau menor - | 3 |
| 1º grau maior - | 5 |
| 2º grau -       | 4 |
| Universitários  | 2 |

- Quanto à ocupação/profissão:

|                                              |   |
|----------------------------------------------|---|
| Amas de casa                                 | 8 |
| Estudantes                                   | 5 |
| (Magistério, pedagogia e Economia Doméstica) |   |
| Funcionária pública                          | 1 |

Quatro monitoras são militantes do movimento de bairro. Duas outras foram alfabetizadoras do Mobral (atualmente Fundação Educar).

Das catorze, treze são desempregadas.

Quanto aos orientadores:

- 1 pedagogo, professor do Dept. de Educação da UFpe.
- 1 sociólogo, professor do Dept de Serviço Social da UFpe.
- 1 socióloga, autônoma.

Como se pode observar, o grupo de monitores é bastante representativo das diferentes condições socioeconômicas do bairro, dele fazendo parte também pessoas que militam na organização do bairro e outras que não.

Atualmente permanecem 8 (oito) alfabetizadoras. Deixaram o grupo tres moradoras de favelas, dois de Vila Iputinga (classe média) e uma de Vila São Pedro (conjunto popular). Preve-se a possibilidade de ingressarem tres novos monitores, que já estão engajados nas lutas do bairro, visto que dois outras monitoras deverão deixar o trabalho de alfabetização, por exigência dos trabalhos das associações.

Os motivos do afastamento destas monitoras são vários:

Duas monitoras, por motivo de casamento e moradia distante do local de trabalho;

Tres moradoras de favela, devido às condições de vida e sobrevivência. Entre estas existia medo e timidez, que se relacionam com as duras condições de vida, às relações repressoras existentes entre marido e mulher, e também ao esgotamento físico, provocado pelo ter que lavar e passar para fora e pelo trabalho do mutirão, mediante o qual a população de uma das favelas constroi suas casas, obtidas da Prefeitura no processo de lutas pela favela do Skailabe II.

Uma das monitoras por não estar de acordo com os objetivos de conscientização, ao que se acrescentaram problemas de ordem pessoal.

#### 1.4 - Seleção dos Alfabetizadores

Dada a natureza do projeto, a seleção das monitores, assim como a dos orientadores, não foi feita mediante a aplicação de instrumentos pre-estabelecidos. Na escolha dos alfabetizadores, porém, seguiram-se alguns critérios, entre os quais o mais importante se referia ao engajamento do monitor nas lutas das associações do bairro, além do requerimento de ser morador de qualquer das áreas residenciais do bairro. Além disso se exigia a disponibilidade do monitor, por um período de 4 a 7 meses.

O critério mais importante, no entanto, não foi rigorosamente cumprido, ou a) porque as associações, não o tendo discutido, o deixaram de lado; ou b) porque um dos participantes do projeto conseguiu indicar alguns dos participantes, sem que fossem ouvidas as associações; ou c) finalmente porque, na seleção final dos monitores, tomou-se em consideração sobretudo a precária situação econômica de alguns dos participantes e não sua capacidade para realizar o trabalho. A falta de homogeneidade na aplicação dos critérios de seleção, certamente, repercutiu no processo de auto-formação e posteriormente, também no processo de alfabetização. Este é sem dúvida um dos pontos importantes a serem tomados em consideração, quando da realização de um processo de alfabetização, com características semelhantes ao que se está levando a cabo.

### 1.5 - Características da população sujeito (alfabetizando)

A grande maioria dos alfabetizando está constituída por pessoas desempregadas ou biscateiros (sub-empregados): Donas de casa, em - pregadas domésticas, lavadeiras e faxineiras, adolescentes ou jovens adultos que fazem biscate ou catam no lixo materiais minerais, que são reutilizáveis, tais como papelão, papel, plásticos e ferro velho; carroceiros e carregadores.

Em todos os grupos predominam numericamente as mulheres. Muitos homens chegam a se inscrever mas depois não frequentam com receio das burlas ("gozação") dos vizinhos e amigos. Tanto homens quanto mulheres ressentem as brincadeiras e zombarias das crianças e jovens do bairro, durante as aulas de alfabetização.

### 1.6 - Condições de trabalho dos monitores

Como o projeto de alfabetização é uma ação direta das associações, nenhuma das monitoras tem vínculo empregatício com a Fundação Educar, nem com qualquer outra instituição. Trata-se de um trabalho voluntário, pelo qual as monitoras recebem uma gratificação, mediante recursos de um convênio assinado entre as quatro associações e a Fundação Educar Municipal.

Até Novembro de 1986, a gratificação era de 800 cruzados mensais por quatro horas de trabalho, durante cinco dias da semana (Duas horas de aula e duas de preparação), e mais tres horas de reunião de acompanhamento aos sábados.

(Observe-se que desde Dezembro de 1986 o grupo de monitores deixou de receber tal gratificação, devido à Fundação Educar Municipal não ter mais repassado os recursos conveniados. Os monitores passam por grandes dificuldades, inclusive quanto aos materiais de apoio - giz, cadernos, canetas, lapis - vendo-se obrigados a assumir pessoalmente a compra desses materiais, para não parar as aulas).

## II. Programa Educativo

### 2.1 - Objetivos

O Projeto visa a formação dos alfabetizadores, conjuntamente com os próprios alfabetizandos, compreendendo a ambos como sujeitos de seu próprio processo de educação. Em outras palavras, trata-se de um processo de auto-formação:

"Desenvolver uma ação pedagógica, através de um processo de alfabetização, que, planejada com a população e partindo de sua própria percepção da realidade social - econômica, social, cultural e política - leve-a a ampliar seus níveis de consciência da realidade e a apropriar-se de conhecimentos e habilidades, que a ajudem a desenvolver, de forma autônoma, seu projeto produtivo e as formas de organização que lhe convêm " (Projeto de Alfabetização de Iputinga, p. 3)

### 2.2 - Metas

Foi decidido inicialmente constituir quatro núcleos de alfabetização, os quais se desdobrariam posteriormente em quatro grupos adicionais. Hoje há oito (8) núcleos de alfabetização, tendo-se alcançado 143 alfabetizandos ( a meta inicial era de 120).

Os grupos seriam organizados em qualquer das áreas do bairro, sempre em relação com as associações, que são as responsáveis formais do Projeto.

### 2.3 - Concepções de Educação/Capacitação do Projeto

Como foi dito acima, o Projeto Iputinga não se limita à alfabetização, ele tem um caracter mais totalizador: energia, produção, conscientização, organização, autonomia. Considerando seus objetivos não se realiza ou organiza de forma "espontânea" ou improvisada, sem confronto de percepções e conhecimentos, sem análises ou sem organização. Mesmo tendo um caráter popular e participativo, ele requer uma ação educativa, isto é, um processo educativo que leve os moradores beneficiários do projeto a se apropriarem de quadros de referência, que os ajudem a compreenderem sua realidade social, bem como de conhecimentos e habilidades indispensáveis ao bom êxito do projeto, tanto no tecnológico como no organizativo. A ação educativa deve levar à compreensão não apenas do alcance e possibilidades do projeto, como também de suas limitações.

A adoção desses parâmetros educativos levou alguns a criticarem o projeto como sendo mais "academista" que popular. Entre os críticos há alguns que fazem parte da instituição estatal que financia alguns dos custos do projeto (A Fundação Educar Municipal). A chamada Educação Popular, também às vezes chamada de Educação Participativa, está hoje de moda; e na medida em que foi sendo incorporada por órgãos governamentais, expressada em diretrizes oficiais tem servido como forma de legitimação do próprio estado. Tal incorporação leva a reproduzir, no âmbito do ideó-político os confrontos e lutas que se dão em outras esferas da sociedade. No seio da ação institucional se programam, aplicam e discutem experiências que, às vezes, reproduzem a dicotomia entre ideologia e ciência, entre espontaneísmo e formação teórica, saber popular e saber científico e outras vezes tentam superar tais dicotomias.

Entre as experiências que simplesmente dicotomizam a prática socio-educativa, confunde-se popular com aquilo que não deveria ser elaborado ou intelectualizado, com o que é assistemático e carente de lógica interna, enfim, com aquilo que contribui para a reprodução e manutenção do "homem-massa" (Gramsci), na medida em que não se permite a este último a superação da filosofia do senso comum. O popular é, então, mitificado enquanto oposição a outro mito, o do intelectual. Em consequência se reduz o popular (denominado de o "povão") àquilo que só expressa o imediato, o que se dá empiricamente, o que não se relaciona conceitualmente, o que se encontra empobrecido no que tange à abstração e à elaboração de um concreto de pensamento.

Entre os que tentam superar as dicotomias, ou não as aceitam enquanto tal, a educação popular e participativa é concebida como uma prática política, de caráter coletivo, na qual o componente pedagógico é imprescindível à formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (João B. Pinto).

Desde essa perspectiva, a formação (capacitação) de grupos populares (entenda-se pertencentes à classe trabalhadora) e de seus dirigentes, deverá levar, mediante o confronto de saberes (conhecimentos) à compreensão e apropriação de conhecimentos, que lhes permitam não só novos conhecimentos e habilidades, mas também descobrir novos caminhos para a solução de problemas, assim como a superação das condições que os geram.

Assim sendo, o processo ou prática da educação popular deve estruturar-se através do exercício consciente da participação, entendida como processo social de "assumir a parte que lhe toca", ou seja, como processo de luta por direitos postergados, como prática política. Esse processo implica, pois, posicionamento crítico, organização, poder, opção, decisão.

Em síntese, a prática da educação popular, exercida com grupos da classe trabalhadora, deverá desenvolver nestes grupos e em seus representantes, a capacidade (coletiva) do "exercício da direção" e da luta pela transformação de suas condições objetivas de existência: "Isto requer desenvolver a capacidade de estudar, de expressar o pensamento de forma a fazer-se entender, de dirigir ou controlar a quem dirige"(4)

O processo de capacitação que se vivenciou com as alfabetizadoras de Ioutinga tratou de por em prática estes fundamentos teóricos para desenvolver com os alfabetizados sua capacidade de "ler a vida".

Embora não se tenha utilizado documentos ou livros escritos para tal objetivo, as orientações e discussões, as problematizações e análises das temáticas, em torno dos problemas do bairro, levantados pelas alfabetizadoras, assim como os questionamentos levantados ao redor da própria alfabetização e os temas de conscientização, tudo se sustentou nos supostos teóricos acima formulados.

2.4-Iniciado a 16 de Junho de 1986, o processo de capacitação das monitores, entendido como um processo de autocapacitação permanente, ainda prossegue. A sistemática utilizada foi a seguinte:

a. Levantaram-se e foram discutidas as percepções que os participantes tinham sobre alfabetização e educação, e sobre como deveria ser feita a alfabetização por eles;

b. O grupo esclareceu e discutiu as características que deveria ter ou desenvolver um alfabetizador de adultos nas áreas da periferia urbana.

c. O grupo levantou o conjunto dos problemas do bairro em referência ao agrupamento de moradores a que se referiam. O rol de problemas encontrados, definidos quase sempre como falta de (carências) foi o seguinte:

Desemprego e baixo salário; terrenos caros e moradia ruim; fome e má alimentação; doenças nutricionais, infecto-contagiosas; lixo; falta de higiene; falta de tratamento médico e remédios caros; falta de escola, de segurança, de esgotos e de lazer; falta de união, individualismo; organização sindical; falta de conhecimento da constituinte; problemas de escolha de candidatos; desorganização familiar, inferioridade e violência contra a mulher.

d. O grupo em seguida discutiu o que estava provocando tantos problemas, isto é, as causas dos problemas segundo sua percepção.

e. A partir do que o grupo colocava foi-se elaborando (reconstrução) o problema da cidade (A questão urbana), através de uma caracterização da sociedade capitalista, tal como ela existe em nossos países, tentando-se descobrir algumas de suas contradições principais.

f. Uma vez feita esta reconstrução, aprofundaram-se algumas categorias-chaves, indispensáveis para a compreensão de nossa sociedade e de sua dinâmica. Entre elas: Capital-Trabalho-Exploração; classes sociais; sociedade e estado; educação; organização de classe e mulher. Dessa discussão e em relação com os problemas detectados elaboraram-se os temas seguintes, que norteariam todo o trabalho de conscientização: 1) Trabalho/Exploração; 2) Terra de moradia; 3) Alimentação; 4) Saúde; 5) Governo/Estado; 6) Organização de classe; 7) Mulher.

A discussão e aprofundamento da temática e das categorias que lhe dão sustento não foi ainda esgotada, o mesmo podendo dizer-se da discussão sobre a sociedade capitalista. Ficou claro para todo o grupo que seu estudo acompanharia todo o processo de alfabetização.

g. Discutiu-se como a problematização constituía o objetivo e o método principal do processo de alfabetização, sendo a palavração um método auxiliar e subordinado ao primeiro.

h. Depois de um levantamento inicial, feito no próprio grupo, das palavras mais utilizadas ao se discutirem os problemas levantados, o próprio grupo realizou uma pesquisa do universo vocabular, utilizando a discussão dos problemas do bairro como meio para levantar as palavras. As palavras mais utilizadas foram agrupadas em relação com os problemas. No Anexo 1 encontra-se o quadro completo dos Temas, Problemas e Palavras, levantados pelo grupo.

i. As palavras foram em seguida organizadas de acordo com sua complexidade fonética, selecionando-se, então, 25 palavras geradoras, que se encontram no Anexo 2. Essas palavras, uma vez descompostas em famílias silábicas, constituem a base para a palavrção.

j. Para cada um dos temas, aos quais estão ligados os problemas detectados, se elaboram objetivos (para conscientização), que sinalizam até onde se pretende alcance a compreensão dos alfabetizandos, e roteiros de questões, que marcam o caminho pedagógico da discussão e que servem como pontos de apoio para o alfabetizador, no processo de problematização. Até agora já foram elaborados seis dos sete temas, que podem ser encontrados em Anexo 3. Ressalta-se que os temas não foram elaborados de uma só vez, nem foram feitos pelos orientadores e sim pelos próprios participantes, como forma de continuar o processo de auto-capacitação. Os orientadores apenas dirigem a discussão de cada tema, utilizando o mesmo processo dialógico de discussão.

l. Para cada tema se elaborou um cartaz (codificação), cujos elementos foram propostos e discutidos pelos monitores e que se encontra mais estreitamente ligado à palavra geradora que se discute. Para sua confecção tem-se aproveitado do talento local de moradores das favelas e vilas do bairro.

m. Em seguida, já utilizando as palavras geradoras, discutiu-se no grupo o método da palavrção. Ficou claro para o grupo a passagem, implícita no método, da realidade vivida (cartaz), falada, representada no cartaz, à palavra escrita, sobreposta ao desenho, em seguida separada do cartaz, desmembrada em famílias fonéticas, que em seguida servem para criar-formar outras palavras. Esta relação realidade-signo está implícita no processo de palavrção: dela não se fala diretamente, apenas se demonstra praticamente.

n. Até aqui, o processo de capacitação levou duas (2) semanas de estudo intensivo, realizado à noite, durante tres horas diárias. Houve em seguida uma semana de intervalo, durante a qual os monitores continuaram a pesquisar novas palavras usadas, na discussão dos problemas. Isto foi feito em grupos (quatro) de tres membros, os quais também começaram a ter os primeiros contatos com possíveis alfabetizandos. Outra tarefa dos grupos era escolher um dos temas, acima relacionados, preparando seus objetivos, a fim de expô-lo e discutí-lo com o grupo grande.

o. Seguiu-se outra semana de estudos intensivos, sempre à noite, durante a qual se continuou a discutir temas, ainda não analisados, e dar início à elaboração dos cartazes (codificações) para a alfabetização.

Esse processo de pesquisar problemas e palavras a eles ligados, para relacioná-los a temáticas (de caráter teórico), elaborando-se, então, objetivos a serem alcançados e questões problematizadoras, permitiu compreender como a teoria, enquanto expressão sistematizada, embora conceitual, do real, se concretiza e orienta a prática pedagógica. Isto não eliminou, nem o próprio grupo tentou esca-  
motear as divergências e confrontos de ordem ideológica, que foram surgindo no processo. Esses posicionamentos às vezes se apresentavam sob a forma de diferenças de personalidade; outras vezes tentava-se afirmar que o que se pretendia era provocar a população, sobretudo discutindo-se temas como fome, pobreza, exploração.

p. Em seguida, foram programados encontros que se realizavam nos grupos, uma a duas vezes por semana, para dar continuidade ao estudo, à elaboração de objetivos e roteiros e à seleção dos elementos para os cartazes.

q. Procedeu-se em seguida ao levantamento da lista dos interessados em alfabetizar-se, em cada um dos quatro núcleos a serem estabelecidos, assim como a selecionar os locais onde se realizariam as reuniões dos núcleos.

r. O processo de alfabetização foi iniciado no dia 22 de Setembro de 1986, em condições bastante precárias, no que se refere a locais e materiais de apoio (quadros negros improvisados, iluminação precária, falta de bancas ou mesas demasiado pequenas, falta de cadeiras). Apenas um dos locais tinha todas as condições necessárias, para iniciar o trabalho, já tendo anteriormente servido ao Mobral, embora pertencesse a uma das monitoras. Os quatro núcleos foram: Esquilabe II, Vila São Pedro, Barbalho e Escola particular de uma das monitoras.

No Barbalho se iniciou a alfabetização, na rua, junto ao poste de iluminação. Hoje, graças à luta da população, este núcleo funciona em um "barracão", construído pela Prefeitura. Em Vila São Pedro não

havia bancos, e os alunos tinham que levar sua própria cadeira. No Es-kailabe II o núcleo se reúne (ainda hoje) na sala de um dos barracos, pois a sede da associação de moradores está ocupada por famílias, cujos barracos caíram com as chuvas.

Como já se indicou, cada um dos núcleos iniciais contava com três monitores, que dividiam entre si as tarefas, tomando em consideração sua experiência anterior: nesse primeiro momento, uma delas se encarregava preferentemente da problematização, outra da palavrção atuando a terceira, com menor preparação, como auxiliar das duas primeiras, o que lhe permitia aprender mais.

No primeiro mes de alfabetização, abriu-se um núcleo a mais na Associação de Vila Ioutinga, por pressão da população, tendo-se que promover uma reorganização do pessoal dos núcleos. No quarto mês, novamente houve que ceder à pressão das associações, e abriram-se mais tres núcleos, passando as que eram antes auxiliares, a assumir as funções plenas de alfabetizadora. Atualmente, todas estão à frente de núcleo, realizando tanto as tarefas de problematização, quanto as de alfabetização, estritamente falando.

Uma vez iniciada a alfabetização, que se realiza de segunda a sexta pela noite, o grupo passou a se reunir todos os sábados de tarde (das duas às cinco), para revisar e avaliar o trabalho da semana, complementar o estudo teórico dos temas, elaborar os elementos dos códigos, os roteiros das questões, o rol dos objetivos. E sobretudo para discutir e decidir em grupo as questões múltiplas, suscitadas no processo, seja de caráter pedagógico ou didático, seja as de caráter político ou organizativo. Discutem-se também os problemas de relacionamento interno do grupo, de sua direção e coordenação, de seu relacionamento com a população. Nelas continua a dar-se o processo de auto-capacitação, que é permanente. Como a alfabetização está ligada à organização do bairro, nessas reuniões também afloram os problemas gerais da organização e das lutas da população. Todas as decisões referentes ao grupo e sua prática são analisadas, discutidas e tomadas coletivamente, junto aos orientadores, que, atualmente são dois apenas.

## 2.5 - Estratégia Metodológica

A experiência de formação/capacitação de alfabetizadoras que estamos expondo fundamenta sua estratégia metodológica sobre um princípio básico da educação de adultos: é indispensável partir-se sempre da realidade do educando, enquanto sujeito educativo, e da maneira como este vê (percebe e sente) essa realidade. Baseados nesse princípio buscou ajudar o grupo a objetivar a realidade da periferia urbana, através das palavras e dos cartazes, para ir assim descobrindo, enquanto grupo, as relações entre temas e problemas. Essa percepção, exteriorizada pelo grupo como problemática do bairro, e analisada como negatividade (carências), era então relacionada com uma temática explicativa de caráter mais conceitual, que era chamada de positividade, na medida em que esta permitia descobrir/desvelar a realidade social e abrir caminhos novos para sua superação. Em outras palavras, o ponto de partida é a realidade (problemática) tal como é percebida, para se alcançar, através da análise uma temática de caráter mais abstrato, teórico-conceitual.

Outro componente da estratégia é a pesquisa feita por grupos, a qual, embora limitada, ao referir-se aos problemas e ao universo vocabular, facilita a compreensão da problemática e de sua estreita relação com a alfabetização, enquanto leitura da vida. Desta maneira o processo de autocapacitação das alfabetizadoras se sustenta no aprendizado da descoberta das relações existentes entre aspectos da realidade que aparecem como separados, mas que, aos poucos, vão sendo vistos como uma totalidade. Esse aprendizado se dá à medida em que se exteriorizam e se confrontam as percepções que se têm sobre a realidade.

Um terceiro elemento da estratégia está no exercício do registro da experiência e no processo de avaliação permanente, enquanto prática de vigilância e autocrítica. O registro, além disso, busca conservar a memória da prática exercida, para uso posterior. O conhecimento produzido pode, assim, servir como guia para o próprio desenvolvimento da prática.

Finalmente, ressalta-se como elemento constitutivo da estratégia o exercício da participação, tanto na tomada de decisões, quanto na execução das tarefas, decididas coletivamente.

## 2.6 - Material Didático

Não há um Material Didático, pre-determinado, ou produzido com antecipação ao processo de auto-capacitação. O material didático é constituído por:

- a) A própria experiência de vida, objetivada e analisada mediante a utilização de categorias chaves, acima mencionadas;
- b) orientações simples sobre os temas, que são discutidas no grupo;
- c) exposições sobre os temas, seguidas de discussão (círculos de estudo)
- d) Orientações sobre a técnica da palavração;
- e) leituras sobre os temas geradores, feitas com livros didáticos (v.g. - Coleção Primeiros Passos)
- f) Relatórios, elaborados pelos participantes, sobre as reuniões, os quais eram discutidos na reunião seguinte;
- g) Elaboração pelos grupos dos objetivos, roteiros de questões e elementos das codificações, e sua apresentação e discussão pelo grupo;
- h) Análise permanente do processo de alfabetização, vivenciado pelas alfabetizadoras, nas condições da periferia urbana;
- i) Análise da conjuntura política e econômica do período em que se realiza a alfabetização (vg. o período eleitoral, vivenciado, no ano passado, pelo grupo; a questão do Cruzado I e II; a constituinte).

## 2.7 - Funções das alfabetizadoras

A exposição feita até aqui permite ver que a prática social da alfabetização, no bairro de Iputinga, exige um conjunto de tarefas já acima descritas, que envolvem pesquisa, planejamento, execução, controle e avaliação, num processo que é coletivo e auto-capacitador. Mas ela exige também, além da problematização e do ensino da leitura e escritura, o envolvimento das alfabetizadoras nas organizações do bairro, como meio não só para seu próprio aprendizado, no que se refere à organização, e solução dos problemas do bairro, mas também como exercício da autonomia das associações face aos órgãos do Estado, na busca de soluções para seus problemas. Isto já começa a ser compreendido e praticado por algumas das alfabetizadoras, que se mostravam indiferentes às organizações, no princípio do trei-

namento, o mesmo se dando; com respeito a varios dos alfabetizandos.

No núcleo do Barbalho não existe, por exemplo, uma associação de moradores. Mas agora, em face de casos de violência, ocorridos recentemente, o núcleo de alfabetizandos já se está mobilizando para reivindicar da Prefeitura, o desarmamento dos vigias dos terrenos, a partir dos quais surgiu a violência. Por outro lado, o processo de organização de uma associação já se está dando.

O grupo de alfabetizadoras já compreende a necessidade de assistir com assiduidade às reuniões, realizadas na Fundação Educar Municipal, assim como de participar nas discussões, promovidas pela Prefeitura, tanto no bairro, como para reformular o Projeto Recife, do qual faz parte a Iputinga. Elas vêem com clareza a necessidade de assistir a essas reuniões, pelas informações que elas produzem em torno dos problemas e lutas dos bairros do Recife, e pela troca de conhecimentos ao redor do processo de alfabetização que se está dando em outros bairros.

### III - Contradições e Limitações

Ainda que o projeto vise o máximo de autonomia das organizações de bairro, em face dos órgãos do Estado, dadas as precárias condições dos moradores, as associações decidiram recorrer à Fundação Educar Municipal, afim de obter recursos para desenvolver o projeto de alfabetização. Isto <sup>é</sup> fundamenta na convicção de que é dever do Estado prestar à população serviços gratuitos de educação, conforme reza a Constituição. Porisso, as associações solicitaram à supramencionada Comissão Municipal, recursos financeiros para a aquisição de materiais de apoio, para o pagamento da gratificação das alfabetizadores, assim como a remuneração de um Coordenador do Projeto Iputinga, (esta solicitação foi rejeitada pela Fundação Educar Municipal). Apesar disto, a autonomia das associações foi respeitada no que se refere à organização e execução da experiência, ou seja, no que se refere à seleção, número de alfabetizadores, sua capacitação e monto de sua gratificação; no que toca à duração da experiencia e aos métodos e conteúdos do processo de alfabetização.

Quando organizações do movimento popular se relacionam com o Estado, com o fito de alcançar suas próprias reivindicações e consolidar suas formas organizativas, se deparam com várias contradições, que

decorrem da natureza do Estado e de sua prática de classe. Se por um lado o Estado divulga seu apoio às organizações populares, por outro lado, estas têm que se submeter ao sistema burocrático do Estado, lutando para obter a liberação dos recursos e verbas, tendo que apresentar projetos, em prazos exíguos, ou a responder às propostas de projetos, emanados do Estado, em tempos inadequados, ou a elaborar programas operativos em prazos que o próprio Estado não respeita. Tudo isto provoca uma defasagem, ou melhor, um desencontro entre a dinâmica dos movimentos populares e as práticas do Estado, entre este e as organizações da sociedade civil, tornando-se um empecilho para o desenvolvimento das associações, que ele próprio diz pretender estimular. Assim vê-se ameaçada o exercício da autonomia daquelas organizações populares, que carecem dos recursos mínimos para assumirem, elas próprias, suas ações.

Por outro lado, as prefeituras carecem de recursos até mesmo para atingir as metas de governo, sobretudo devido a uma forma de planejamento que obedece a prioridades que não são necessariamente as necessidades dos movimentos populares.

A isto há de se acrescentar, que o sistema educativo vigente considera as experiências de educação popular, como algo periférico ao sistema institucional, interessando-se muito mais pela quantidade, pela massividade, e não por aquilo que, embora qualitativamente superior, não deixa de ser localizado e numericamente inexpressivo.

No entanto, as limitações deste tipo de experiências não lhe vêm apenas de sua relação com o Estado, visto como concretização dos interesses de classe em luta. Elas provêm também do bojo das classes subalternas e do estágio de desenvolvimento de sua organização. Embora alguns grupos de moradores de Iputinga tenham assumido uma das expressões da luta pela sobrevivência e reprodução (invasões de terra de moradia, e melhoria das condições de habitação) no entanto suas condições de vida ainda são as mesmas da periferia urbana: elas estão determinadas pelo cotidiano da favela, condicionadas pelo desemprego, condenadas à busca do biscate ou do bico, impregnadas do machismo institucionalizado, pela violência que ele gera, pelo alcoolismo, pela repressão policial que continuamente se abate sobre elas, violência que se acentua em conjunturas políticas específicas, como foi o caso do último período eleitoral, durante o qual a favela

do Eskailabe II foi alvo da repressão policial, incitada pelo próprio partido no poder, como consta dos jornais e documentários de televisão.

Nem é preciso falar do debilitamento físico, causado por longos anos de fome e sub-alimentação e pelas condições insalubres de moradia, assim como pela luta desgastante para assegurar-se um teto ou um chão para sobreviver.

Tudo isto afeta negativamente o processo de alfabetização, dificulta sua realização e diminui os seus efeitos.<sup>4</sup>

### 3.2 - Evasão

Entre os alunos-alfabetizandos têm-se dado um fluxo-refluxo que consiste na saída constante de alunos, compensada por uma demanda crescente de outros, embora haja sempre um núcleo mais estável de alfabetizandos.

Este fluxo-refluxo é determinado tanto pelas condições socioeconômicas dos alfabetizandos, como por questões de vizinhança, e por problemas de autoestima dos adultos, que, como se aventou acima, vê-se prejudicada pelas burlas dos jovens e inclusive dos vizinhos, e que afeta sobretudo aos alfabetizandos homens.

Entre as condições se destacam a questão do emprego, da mobilidade ocupacional, dos horários imprevisíveis resultantes dos bicos e biscotes. Há também um contínuo adoecer das mulheres, cuja saúde é precária por inúmeras causas; às vezes se falta por não ter com quem deixar os filhos. Não raro é o alcoolismo do marido ou dos filhos, outras vezes o cansaço, resultante do trabalho doméstico ou fora do lar; por fim os conflitos entre marido e mulher, seguidos não raro de espancamentos, que levam à evasão, às faltas repetidas, ou à desistência.

As alfabetizadoras tratam de contornar ou superar esses problemas, conversando individualmente com os alunos, para conhecê-los a situação e ajudá-los a não desanimar.

Ao lado da evasão, aparecem constantemente novos interessados, que levados pela necessidade de educação, forçam sua entrada nos grupos de alfabetização. Isto não deixa de constituir um problema para as alfabetizadoras, continuamente desafiadas por desníveis do grupo no aprendizado e no processo de problematização

## IV - Observações Finais

A experiência de alfabetização de Iputinga, nela incluindo a formação das alfabetizadoras, cada vez mais nos demonstra a necessidade de clareza teórica, aprofundando nossa convicção no que se refere à validade e utilidade prática dos referenciais teóricos que nos têm servido de suporte e guia. Ela nos mostra que a relação teoria-prática não é apenas um desideratum, ou um desejo vão, mas uma condição necessária para uma prática política correta.

Por outro lado, a experiência tem mostrado a necessidade de vincular os responsáveis de uma alfabetização problematizadora às formas de organização e lutas do bairro, já que a proposta supõe e requer participação-organização-autonomia.

Recordamos que o engajamento nessas formas de organização e luta era um dos requisitos para se tornar alfabetizador; aliás o principal deles, que infelizmente, por várias interferências, não foi cumprido ou seguido cabalmente.

A seleção criteriosa de pessoas que vão assumir este tipo de propostas é extremamente relevante, já que assim é possível evitar o espontaneísmo, que não conduz a superar os problemas de organização da população, antes pelo contrário os agrava.

Aliás, o fato de que a população em geral não se encontre real e organicamente organizada constitui um dos limites na sua luta por melhores condições de vida, e um obstáculo para o desenvolvimento dos grupos. Com isto não estamos querendo dizer que no bairro não haja formas organizativas; simplesmente que estas não expressam uma organização da população como um todo. As associações na realidade são criadas com o intuito de organizar os moradores, em vez de ser a expressão formalizada desta organização e sua consequência. Por isso, quando se necessita atingir a um número maior de moradores, através de processos educativos, o conjunto de problemas da população, a que se soma sua falta de organização, parece afogar os esforços dirigidos à autonomia e à organização.

Daí o peso enorme que têm as duras condições de vida da população que reside na periferia urbana: buscar cotidianamente uma resposta ao sobreviver incerto e precário, consome a maior parte do tempo e das energias do morador da periferia. Tal condição é a que mais desafia e entrava os processos educativos de formação e participação,

requerendo por parte dos que a realizam uma enorme paciência e persistência e por parte dos processos uma maior continuidade e estabilidade no tempo. Estes requerem suprir, em tempos reduzidos, não apenas informações, conhecimentos e habilidades, mas levar adiante uma prática que se nutre e sustenta na participação da população, ao passo que as condições em que tal prática se dá são estreitas e limitantes, tanto para os moradores, quanto para os próprios monitores.

Estas características objetivas da periferia urbana tornam mais peculiares e até mesmo mais exigentes os processos educativos que nela se levam a cabo. Mas nem os órgãos educativos do governo estão dispostos a assumir tais processos, nem as organizações de bairro têm condições financeiras para encampá-las, subordinando-as a seus propósitos de autonomia.

Talvez uma maneira de contribuir para esse dilema ser superado, permitindo que as organizações populares urbanas assumam plenamente a especificidade de seus processos educativos e superem a falta de recursos, sobretudo de ordem financeira, possibilitando a vinculação de um número maior de agentes educativos a esses processos, e garantindo assim uma continuidade maior a esses processos, seja recorrer a organismos internacionais de educação, tais como o CREFAL, o CEAAL ou outros, que poderiam contribuir diretamente com essas experiências, sem com isso porem em risco a autonomia dessas organizações populares. Sua contribuição não deveria limitar-se a ajudar na sistematização das experiências e sua transferência a nível regional ou continental, mas também de tipo financeiro, levando recursos de organismos internacionais para esse tipo de processos. Desta maneira os objetivos do CEAAL talvez se concretizassem e alcançassem mais rapidamente:

"Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones no gubernamentales de América Latina en sus esfuerzos orientados a ser agentes de la acción alfabetizadora, con especial énfasis en el marco de la educación popular" (Coordinación del programa de cooperación con la acción alfabetizadora en América Latina, Plan de Acción 1986-87).

Conservar a memória de uma experiência ou de uma prática parece ser algo fundamental, sobretudo quando se trata de educação popular. No entanto é algo bastante difícil de realizar, já que o registro sistemático e coletivo da experiência, por nós considerado parte do próprio processo pedagógico, difícil e raramente é incorporado ao processo; a prática educativa da escola, com efeito, não valoriza o hábito de observar e registrar, nem capacita para redigir. Quando se fala do registro, este é visto como uma cobrança, como algo que só vai servir para os que supervisionam ou controlam o processo. O registro, porém, é fundamental para permitir a análise e a reflexão crítica sobre a própria prática educativa. Ora, como a prática da educação não pode ser considerada popular, nem conscientizadora, nem transformadora, sem a reflexão crítica, o registro é indispensável. Por isso, as experiências de educação popular deveriam adotá-lo como um dos componentes essenciais do processo de aprendizado e da capacitação. A própria avaliação, não vista como um simples comparar de metas propostas e números alcançados, mas como o eixo crítico e a prática de vigilância sobre a ação, só se fará com profundidade e com proveito se se ancorar num registro sistemático e suficiente da ação.

Muitas coisas mais nos está ensinando o Projeto de Alfabetização de Iputinga, mais através dos erros cometidos e sopesados, que pelos poucos acertos. Esperamos que este primeiro relato da experiência, ao qual sem dúvida outros seguirão, nos sirva para avançar mais no processo de construção de uma sociedade, da qual sejam banidas de vez a exploração econômica, a dominação e a opressão, e a alienação. E esperamos que esta reflexão ajude a outros que estão também, como nós, construindo um caminho na mesma direção: tudo isto tem um mesmo nome, que deixamos de pronunciar, para que cada um o encontre no fundo de sua reflexão e de sua consciência.

## NOTAS

- (1) Dada a limitação imposta ao relato da experiência, não podemos descrever ou explicar o Projeto Iputinga, nem o Projeto Recife. Queremos, porém, situar a experiência de alfabetização no contexto maior desses dois projetos, com os quais se encontra relacionada.
- (2) As associações de moradores a que nos referimos, todas fazendo parte do bairro da Iputinga, são: Associação de Moradores da Iputinga; Eskailabe II; Vila Ipiranga; Vila São Pedro. Mais recentemente, após movimentadas eleições, mais uma associação se associou ao trabalho, a Associação de Moradores de Iputinga e Caiara.
- (3) As áreas ou agrupamentos de moradores desse tipo foram, às vezes, denominadas "marginais". Não nos cabe, porém, no presente trabalho entrar na discussão desses termos.
- (4) Duque-Arrazola, Laura S. - Avaliação do Programa de Capacitação Participativa da ASSOCENE, Relatório final da Consultoria, OEA/ASSOCENE, Recife, Janeiro de 1987, p. 5-6



ASOCIACIÓN DE INSTITUCIONES DE PROMOCION Y EDUCACION

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO

N.º 6020  
dic 04

PROGRAMA SISTEMATICO DE CAPACITACION

PARA EDUCADORES POPULARES

( P R O C E P )

La Paz - Bolivia

marzo de 1987



## ASOCIACIÓN DE INSTITUCIONES DE PROMOCION Y EDUCACION

### I. ¿QUE ES LA AIPE?

La Asociación de Instituciones de Promoción y Educación (AIPE), es una entidad privada, sin fines de lucro, conformada por 18 organizaciones no gubernamentales (ONG) que trabajan con sectores sociales de base en el campo, las ciudades y las minas de Bolivia.

La Asociación viene desarrollando sus actividades desde fines de 1982 y en la actualidad cuenta con Personería Jurídica otorgada mediante Resolución Suprema de 17 de julio de 1985.

Las instituciones afiliadas a la AIPE realizan actividades de diversa índole, entre las que destacamos: la educación popular, la promoción social, la asistencia técnica, los servicios a la comunidad, la investigación, la documentación, el asesoramiento jurídico, la comunicación, la formación y la capacitación.

El conjunto de instituciones afiliadas a la Asociación, mantiene, a través de sus proyectos, estrechas relaciones con los sectores sociales de base y sus organizaciones representativas. Pobladores y mujeres de barrios populares, campesinos, obreros y mineros constituyen los beneficiarios directos de los programas que desarrollan nuestras filiales. Sin embargo, destacamos que el ámbito de influencia del trabajo de nuestras instituciones es más amplio, ya que, de manera directa o indirecta se influye en un conjunto de organismos y sectores sociales componentes de la sociedad boliviana.

La AIPE mantiene su oficina central en la ciudad de La Paz, el principal centro urbano del país, que, además, concentra los máximos niveles de decisión política y administrativa.

Entre los objetivos más importantes de la Asociación destacamos:

- Coordinar el trabajo interinstitucional de sus filiales.
- Formular estrategias y políticas que orienten el trabajo del conjunto de sus miembros.
- Mantener el relacionamiento permanente entre sus filiales y entre estas con instituciones similares existentes tanto dentro como fuera del país.
- Informar y divulgar el trabajo que realizan las instituciones miembros de la Asociación dentro y fuera del país.
- Formular, planificar y ejecutar programas interinstitucionales en los que participan sus filiales.
- Prestar servicios a sus asociadas, emergentes de sus particulares necesidades.

## II. ¿COMO NACE EL PROGRAMA SISTEMATICO DE CAPACITACION PARA EDUCADORES POPULARES (PROCEP)?

La sola constatación de la importancia (cuantitativa y cualitativa) del trabajo institucional no gubernamental en Bolivia y la inexistencia de un programa estable o un centro que capacite al enorme contingente de personas que trabajan en estas instituciones podría en sí mismo justificar un Programa como el que se desarrolla en este documento. Sin embargo, es al interior de la propia experiencia desarrollada por la Asociación con sus filiales y del conocimiento de las realidades institucionales con las cuales mantenemos relaciones estrechas que, hemos podido rescatar algunas constataciones que las exponemos a continuación como fundamentación del presente documento.

- a) Los educadores populares se incorporan al trabajo institucional por diversas motivaciones -y hasta circunstancias-, sin que para el desempeño de sus funciones específicas hayan tenido la posibilidad de capacitarse adecuadamente.

En muchos casos proceden de centros de educación formal en los cuales obtuvieron una formación académica desligada de la problemática concreta y la realidad de los sectores a los que pretenden beneficiar con su trabajo.

Las iniciativas destinadas a superar este tipo de deficiencias son pocas, no permanentes ni sistemáticas y en la mayoría de los casos han sido desarrolladas para cubrir necesidades coyunturales al interior de la dinámica del trabajo institucional.

- b) La experiencia concreta ha sido, en los hechos, la metodología más importante en la capacitación de los educadores institucionales y de base. El enfrentamiento de realidades a la vez tan dramáticas como complejas genera un sin número de dificultades a los educadores, las mismas que no siempre permiten la obtención de los resultados esperados. Estas dificultades, en muchos casos, o ya se presentaron o inclusive ya fueron superadas en otros proyectos y, por falta de coordinación o de capacitación resultan reiterativas.
- c) La capacitación de los educadores populares es una experiencia de carácter permanente. Con frecuencia encontramos situaciones de desgaste en el trabajo institucional y de los educadores; el ser "atrapados por la rutina" constituye una expresión de este tipo de realidades. La reflexión y la capacitación permanentes pueden contribuir a la reafirmación (objetiva y subjetiva) de la voluntad de continuar aportando en un ámbito en el cual el prestigio personal y la remuneración no son precisamente las motivaciones fundamentales.
- d) La importancia del trabajo institucional con sectores de base y la alta responsabilidad que el mismo implica constituyen argumentos suficientes como para descartar el "azar" como metodología de trabajo, sobre todo si consideramos que los resultados pueden afectar las perspectivas y la vida misma de los grupos sociales involucrados en los proyectos.
- e) La necesidad de compartir las experiencias y el conocimiento de las instituciones y de la educación popular misma, es otro de los fundamentos del Programa. De esta manera la capacitación deja de ser académica y se convierte en dinámica y transformadora.
- f) La capacitación no es necesaria tan sólo para suplir las deficiencias existentes sino que, además, constituye un medio para generar una actitud en el educador popular caracterizada por su disposición permanente para aprender, para estar preparado siempre, para sistematizar su trabajo, para investigar, para generar iniciativas, para compartir sus ideas, experiencias y conocimientos, para responder vital y consecuentemente a las expectativas que se generan al interior de su trabajo y de los sectores sociales beneficiarios del mismo.

### III. OBJETIVOS DEL PROCEP

#### 1. Objetivo General

Cualificar los recursos humanos que trabajan en las instituciones y organizaciones, particularmente a los educadores populares vinculados al trabajo directo con sectores sociales de base.

#### 2. Objetivos Específicos

- a) Capacitar a los educadores populares institucionales y de base (técnica, metodológica y pedagógicamente) en áreas requeridas por su trabajo de educación popular y promoción social.
- b) Permitir un permanente intercambio de experiencias entre las instituciones y los educadores populares que participen del Programa.
- c) Producir y difundir materiales que refuercen los aspectos teóricos y prácticos del trabajo de los educadores populares, según las diferentes áreas temáticas a incluirse al interior del Programa.
- d) Hacer un seguimiento permanente y orientar a los beneficiarios del Programa en el desarrollo de sus actividades específicas al interior de las instituciones que se benefician de este servicio educativo.
- e) Convertir al Programa en un punto de referencia importante para la capacitación de educadores populares institucionales y de base a nivel nacional.

### IV. COBERTURA

#### 1. Geográfica

Territorialmente el programa es de carácter nacional, tratando en lo posible de permitir la participación equilibrada de aquellos educadores populares provenientes del interior.

En la medida en que ello no siempre es posible, el año pasado se procedió a realizar esta experiencia en la ciudad de Santa Cruz dado que la demanda y necesidad de capacitación era muy grande.

De manera similar, el presente año realizaremos un programa idéntico en Sucre (Chuquisaca), el mismo que cubrirá las demandas de los departamentos de Tarija, Chuquisaca y Potosí.

## 2. Institucional

El programa no es restrictivo a las instituciones afiliadas a la AIPE, pudiendo participar del mismo aquellas otras instituciones que tienen interés en la superación de sus educadores populares.

El programa está diseñado para responder a las necesidades de capacitación del conjunto de instituciones no gubernamentales y de base que trabajan en la educación popular en Bolivia.

## 3. Social

Consideramos que existen, a groso modo, dos tipos de educadores populares:

- a: Educadores populares institucionales, que desarrollan sus actividades bajo el marco o patrocinio de una institución u organización en diferentes campos o especialidades. Este tipo de educadores populares, generalmente, tienen una formación profesional u otra previa, lo que significa que es posible desarrollar una actividad densa, profunda y sistemática con ellos.
- b: Educadores populares de base. Muchos de ellos pueden tener apoyo institucional, pero gran parte no es así. Pueden ser miembros de clubes de madres, juveniles, centros de madres, organizaciones de base, juntas vecinales, organizaciones sindicales, etc.

Estos educadores populares generalmente son el nexo fundamental entre la base y la organización o institución.

Sus temas de interés de estudio son diferentes, así como la forma y complejidad de abordarlos.

La selección de los educadores populares participantes en los dos niveles, la realizan las propias instituciones u organizaciones, luego de que se les hace llegar el primer documento donde están referidas las características del programa, los contenidos programáticos para cada nivel y los cronogramas correspondientes.

Los participantes del programa deben ser educadores populares con un grado de experiencia, mínima de un año a dos en dichas actividades, comprometerse a la globalidad del programa a desarrollarse y ser elementos mul-

tiplicador de esta experiencia. No consideramos pertinente la capacitación de los niveles de dirección institucional.

Las instituciones pueden inscribir un máximo de dos participantes en el Programa: uno institucional y el otro de base, aunque esa proporción puede variar según las necesidades y en acuerdo con la AIPE.

Los participantes, deben asistir a la totalidad de los talleres y temas con dedicación a tiempo total en cada uno de ellos. Esta participación se garantiza mediante la suscripción de un convenio interinstitucional en el que se estipulan los deberes y derechos de los participantes (y sus instituciones) y aquellos de nuestra institución. De esta manera la participación en el Programa no se la realiza de manera individual, sino colectiva, en función de los requerimientos, posibilidades o necesidades de la institución u organización.

## V. EL PROGRAMA

### 1. Características Generales del Programa

El Programa de Capacitación para ambos niveles (institucionales y de base) tiene una concepción actualizadora de la experiencia global de los educadores populares.

Generalmente, muchos educadores populares, han participado en cursos de capacitación específicos o de cierta especialidad (agronomía, enfermería, alfabetización, lenguaje popular, guiones de radio, etc.), aspecto que no negamos validez ni importancia; pero constatamos que no existen programas de capacitación globales y sistemáticos, hecho que nos interesa cubrir.

El programa se basa en la metodología dialéctica de la práctica-teoría-práctica en el entendido que los participantes del mismo reflexionan su experiencia y teorizan su práctica, para volver a la práctica. Esta teorización y sistematización de la experiencia de los educadores populares consideramos como un momento intensivo y privilegiado de reflexión sistemática sobre su práctica. Esta relación práctica-teoría-práctica, la concebimos de manera continua y no gradual en el entendido que al mismo tiempo que teorizan-practican, tanto en los talleres como en su actividad cotidiana.

El "espíritu" que se encuentra a la base del Programa es la multiplicación de la experiencia. Los educadores populares participantes deben transmitir su experiencia sistematizada al resto de sus compañeros de la institución como de la base. En este sentido, la vuelta a la práctica no pensamos que deba entenderse sólo en tener capacidad para estructurar talleres o cursos, sino el de coordinar el proceso de práctica-teoría-práctica de las organizaciones.

El Programa se conforma como una modalidad abierta de capacitación en la que se combinan actividades de carácter presencial (talleres) y no-presenciales (a distancia).

### Las Actividades Presenciales

Se desarrollan en forma de taller como estrategia de capacitación más recomendable, los mismos que están destinados, principalmente, a ejecutar la aplicación de temas, metodologías, técnicas que requieren del acompañamiento de personas experimentadas en ellas (coordinadores, expositores). Cada uno tiene cinco días y medio de duración, a régimen de internado.

El Programa contiene, para los educadores populares institucionales, tres talleres anuales separados cada uno de ellos por un margen de tiempo prudencial, y dos talleres, con similares características, para los educadores populares de base.

Se utiliza una metodología basada en la experiencia. Todos los talleres tienen elementos conceptuales que son objeto de actividades individuales o de grupo con carácter previo a su realización en las actividades no-presenciales.

Actúan como coordinadores y/o conferencistas de los temas y actividades el personal de la AIPE y de otras instituciones (invitadas) de acuerdo a la naturaleza de los temas y trabajos.

### Las Actividades no-presenciales (a distancia)

Las realizan los participantes, antes y después de cada taller, en el marco de su actividad cotidiana, sobre la base de documentos proporcionados para el efecto. Estas actividades tienen la finalidad de desarrollar

la autonomía y autoconducción del aprendizaje. Estas actividades no-presenciales tienen, en el Programa, tres formas, a saber:

Estudio dirigido. El participante lee los documentos que se le proporcionan de acuerdo a la programación establecida. Estos documentos están acompañados por una guía de estudios con actividades de lectura comprensiva y crítica, de evaluación de su práctica de aplicación conceptual, de autoevaluación de los conocimientos adquiridos, de acuerdo a la naturaleza de cada temática.

Para que esta actividad no recaiga exclusivamente sobre el "tiempo libre" del educador popular se solicita a las instituciones u organizaciones que den la oportunidad de utilizar este tiempo en horas hábiles de trabajo en un margen de media tarde cada diez días.

Práctica dirigida. Las guías de estudio y los talleres contienen instrucciones pertinentes al trabajo que realizan, para ligar, al máximo de lo posible, su período de capacitación a la práctica. Los talleres brindan posibilidades de aplicación en laboratorio.

Reuniones periódicas. - De acuerdo a un calendario que se establece con los participantes en el primer taller, aquellos que se encuentran en una misma área geográfica y cuentan con facilidades de comunicación, tienen una reunión de medio día, al menos, al mes. Personal del equipo de AIPE con el concurso de animadores de otras instituciones conducen estas reuniones de evaluación formativa y seguimiento del programa.

Cuando se da el caso de participantes institucionales y de base de una misma institución, es altamente recomendable, en la medida de lo posible, que el estudio dirigido y estas reuniones sean hechas conjuntamente, como una experiencia de aprendizaje conjunto.

Durante la realización de los talleres y de acuerdo a su programación específica se destina un tiempo para revisar estas actividades no-presenciales, para lo cual los participantes presentan los informes que les sean requeridos con carácter previo.

Las actividades no presenciales pueden ser compartidas por el resto del personal, cuando la institución u organización juzga conveniente.

Aparte del material propuesto por el Programa, el interés de los responsables institucionales debe encaminar al participante hacia otras fuentes documentales de la institución, cuando el caso convenga.

El Programa se cumple a lo largo de un año calendario, distribuyendo adecuadamente la realización de los talleres durante ese lapso, para no entorpecer la acción institucional o de la organización.

En cuanto a los materiales educativos de apoyo para las actividades no-presenciales tenemos los documentos elaborados. Para las actividades presenciales (talleres) utilizamos diferentes recursos como los videos, diagnósticos, periodicos, revistas, libros, folletos, cartillas, documentos, mimeógrafos, grabadoras, etc.. Sin dejar de lado la pizarra, utilizamos de preferencia el papelógrafo, debido a que este medio nos permite guardar los papeles elaborados como documentos-memoria de los talleres.

El número de participantes es de 30 por grupo. Por razones de demanda, se tienen estructurados 2 grupos de educadores populares institucionales, cada uno de 30 personas, que desarrollan los mismos contenidos sobre la base de la misma metodología. Para los educadores de base, aceptamos solamente 30 participantes en un sólo grupo.

## 2. Los contenidos

Los contenidos programáticos para los educadores populares institucionales fueron definidos y estructurados durante un taller nacional en el que participaron 17 instituciones de diferente naturaleza. En este taller se identificaron 12 tareas concretas que realizan los educadores populares de las instituciones, estableciendo los requerimientos conceptuales metodológicos y técnicos para el mejor desempeño de esas tareas y definiendo el contenido de la capacitación. Esto da al Programa un carácter participativo, en el espíritu de la coordinación interinstitucional.

Los contenidos programáticos para la capacitación de los educadores populares de base son diferentes al de los institucionales, debido a que las problemáticas, aspectos de interés y motivaciones de ellos también son diferentes. Estos contenidos fueron igualmente analizados y discutidos en dicho taller, complementados posteriormente por sugerencia y conversaciones con diferentes personalidades e instituciones.

Ambos programas los hacemos conocer en páginas posteriores y los presentaremos de manera diferenciada para los dos tipos de educadores (institucionales y de base).

De manera global, los contenidos definidos se han agrupado en cuatro áreas temáticas básicas al quehacer del educador popular. Estas áreas son: Realidad nacional, educación popular, comunicación (oral, escrita y audiovisual) y capacitación institucional.

Los programas no comprenden el tratamiento específico del ámbito de trabajo de cada institución: barrios, mujeres; salud; alfabetización; producción, etc. Estas son temáticas que interesan de manera especializada a grupos institucionales afines. Para atender estos aspectos específicos se tiene pensado organizar talleres especializados de acuerdo a los requerimientos institucionales.

El Programa ofrece todos los documentos requeridos para proporcionar la información teórico-práctica pertinente a cada uno de los contenidos previstos.

#### Visión Estructural de los Contenidos

Los contenidos de la capacitación se han organizado respondiendo a la pregunta ¿Qué tipo de conceptos, metodologías y técnicas requiere el educador popular para desempeñar mejor sus tareas? La correspondencia entre tareas y contenidos queda reflejada en el siguiente cuadro:

CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE LA CAPACITACION DE  
EDUCADORES POPULARES INSTITUCIONALES

¿QUE HACE EL EDUCADOR POPULAR?

1. Forma ideológicamente, en especial ayudando a analizar estructural y coyunturalmente la sociedad.

¿QUE CONCEPTOS METODOLOGIAS Y TECNICAS REQUIERE PARA HACERLO?

1. LA SOCIEDAD

- 1.1. Procesos económicos, sociales y políticos en los últimos 50 años de la historia boliviana.
- 1.2. Leyes económico-sociales del funcionamiento de la sociedad (Estado, formación social boliviana, cultura, educación y comunicación).
- 1.3. Metodología del análisis estructural y sus relaciones con el desarrollo.
- 1.4. Metodología del análisis de coyuntura.

2. Ayuda a revalorizar y desarrollar la cultura popular.

2. LA EDUCACION POPULAR

- 2.1. Historia de la educación popular.
- 2.2. Caracterización conceptual y metodológica de la educación popular.
- 2.3. Cultura, educación y comunicación popular.
- 2.4. Introducción a la investigación participativa.

3. Ayuda a promover, fortalecer y consolidar la organización popular.

3. LA ORGANIZACION POPULAR

- 3.1. Tipos de organización popular.
- 3.2. Historia del movimiento popular boliviano.
- 3.3. Pensamiento económico, social, político, cultural y educativo de nuestro movimiento popular.
- 3.4. Proceso de la organización popular.

4. Capacita en diversas áreas requeridas por las organizaciones populares. Diseña y planifica actividades de capacitación. Programa contenidos. Dirige, ejecuta y evalúa la capacitación.

4. LA CAPACITACION

- 4.1. La generación del conocimiento y el aprendizaje.
- 4.2. Metodología del diseño de actividades de capacitación.
- 4.3. Estrategias de capacitación: el taller.
- 4.4. Técnicas grupales, colectivas e individuales de aprendizaje.

5. Dinamiza grupos de base empleando materiales (folletos, cartillas, audiovisuales) y técnicas de comunicación participativo y actividades de programación con las bases.

## 5. EL TRABAJO CON GRUPOS

- 5.1. Psicología de grupos.
- 5.2. Metodología del uso de diferentes materiales escritos y audiovisuales.
- 5.3. Metodología de programación con las bases.
- 5.4. Técnicas grupales de discusión, trabajo y animación.

- 
6. Elabora materiales educativos escritos.

## 6. LA COMUNICACION (I)

- 6.1. Teoría de la comunicación.
- 6.2. Modelos de comunicación: unidireccional, con respuesta y participativo.
- 6.3. Función de los materiales escritos en el proceso educativo.
- 6.4. Formatos de materiales educativos escritos.
- 6.5. Lenguaje popular.
- 6.6. Criterios técnicos e ideológicos de análisis y selección de materiales escritos.
- 6.7. Proceso de elaboración de materiales escritos.
- 6.8. Técnicas de elaboración de materiales escritos: composición, diagramación, ilustración y reproducción.

- 
7. Elabora y ayuda a elaborar materiales de prensa popular escrita y de comunicación oral.

## 7. LA COMUNICACION (II)

- 7.1. Grandes y pequeños medios de difusión.
  - 7.2. Prensa alternativa: tipos
  - 7.3. Proceso de elaboración de diversas expresiones de la prensa popular.
  - 7.4. Proceso de elaboración de guiones básicos para emisiones radiofónicas.
  - 7.5. Proceso de organización de talleres de comunicación popular.
  - 7.6. Técnicas de la prensa popular: el reportero popular, entrevista, redacción de noticias, redacción de editorial, oratoria, serigrafía, mimeógrafo artesanal.
-

8. Organiza encuentros recreativos y culturales, (veladas, juegos deportivos, peñas, concursos, ferias educativas y culturales).

## 8. RECREACION Y CULTURA

- 8.1. Trabajo y recreación.
- 8.2. El juego como forma educativa.
- 8.3. Formas y procesos de organizar los encuentros, festivales y ferias.
- 8.4. Elaboración de guiones para títeres y teatro popular.
- 8.5. Actividades recreativas y culturales: teatro, títeres, concursos, festivales, ferias, encuentros deportivos, juegos en general.

9. Participa en la planificación institucional y elabora proyectos de acción.

## 9. LA PLANIFICACION

- 9.1. Las organizaciones no gubernamentales y el Estado.
- 9.2. La planificación:
  - como acción política
  - como acción técnica
- 9.3. Los proyectos: naturaleza y caracterización.
- 9.4. Educación, trabajo y producción.
- 9.5. Metodología de la planificación por proyectos.
- 9.6. Diseño de proyectos.

10. Administra aspectos de la vida y acción institucional.

## 10. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

- 10.1. Tipos de Administración: empresarial, no-empresarial
- 10.2. El proceso administrativo.
- 10.3. Técnicas administrativas:
  - contables
  - de monitoreo y supervisión de proyectos.
  - de control de recursos.

11. Evalúa la acción y participa en la autoevaluación institucional.

## 11. LA EVALUACION DE PROGRAMAS SOCIALES

- 11.1. Las tendencias de evaluación cualitativa de programas sociales.
- 11.2. Diferentes enfoques metodológicos.
- 11.3. Modelo metodológico de evaluación cualitativa.
- 11.4. Técnicas de evaluación: diseño, técnicas e instrumentos de recolección de información, análisis de información; informe de evaluación.

12. Sistematiza la experiencia institucional

## 12. LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS

- 12.1. Sistematizar: aproximación conceptual
- 12.2. Experiencias de sistematización.

### 12. 3. Elementos para la sistematización de experiencias

Estos contenidos han sido estructurados de manera funcional, donde muchos de ellos son tratados en los talleres y los otros se estudian en las actividades no-presenciales.

#### CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE LA CAPACITACION DE LOS EDUCADORES POPULARES DE BASE

##### ¿QUE HACE EL EDUCADOR POPULAR DE BASE?

1. Busca analizar, comprender y hacer comprender la realidad local y nacional en la que desarrolla sus actividades.

2. Ayuda a revalorizar y desarrollar la cultura popular,

3. Utiliza conceptos, técnicas y metodologías de la educación popular,

4. Ayuda a promover, fortalecer y consolidar las organizaciones productivas.

5. Ayuda a promover, fortalecer y consolidar las organizaciones reivindicativas.

##### ¿QUE CONCEPTOS, METODOLOGIAS Y TECNICAS REQUIERE PARA HACERLO MEJOR?

##### 1. Nuestra Realidad

- 1.1. La sociedad en la que vivimos.
- 1.2. Procesos económicos y sociales en la historia de Bolivia.
- 1.3. El autodiagnóstico comunitario.

##### 2. Nuestra Cultura

- 2.1. Cultura y educación popular.
- 2.2. Lectura y escritura en lengua materna.
- 2.3. La religiosidad popular,
- 2.4. Descubrir lo que el pueblo sabe (investigación participativa).

##### 3. Nuestra Educación

- 3.1. ¿Cómo trabaja el educador popular?
- 3.2. Técnicas de capacitación.

##### 4. Nuestra Organización Productiva

- 4.1. Tipos de organización popular.
- 4.2. El cooperativismo
- 4.3. Educación y producción.

##### 5. Nuestra Organización Reivindicativa

- 5.1. Sindicalismo obrero y campesino.
- 5.2. Historia del movimiento popular.
- 5.3. Pensamiento económico, político y social del movimiento popular.
- 5.4. Otras organizaciones de base; juntas vecinales, clubes de madres, comités de amas de casa, etc.
- 5.5. Derechos constitucionales y humanos.

6. Prevee, organiza y desarrolla diferentes acciones con el movimiento popular.

## 6. NUESTRA ACCION

- 6.1. Planificar participativamente con la comunidad.
- 6.2. Los problemas económicos: bases de economía rural.
- 6.3. Los problemas de salud
- 6.4. Los problemas de educación.
- 6.5. Los problemas políticos.

7. Elabora y ayuda a elaborar materiales de prensa popular. Organiza encuentros recreativos.

## 7. NUESTRA COMUNICACION

- 7.1. Técnicas de elaboración de folletos.
- 7.2. La prensa popular. Los reporteros populares.
- 7.3. Técnicas para preparar programas de radio.
- 7.4. Sociodramas, títeres, teatro popular.
- 7.5. Las ferias educativas populares.
- 7.6. Recreación popular.

De igual manera, estos contenidos han sido estructurados de manera funcional, donde muchos de ellos son tratados en los talleres y los otros se los estudia en las actividades no presenciales.

## 3. Evaluación

*o valoración, análisis.*  
La evaluación del Programa se desarrolla en diferentes oportunidades del proceso de capacitación y de diferentes maneras. Estas evaluaciones son las siguientes:

- \* Evaluación al concluir cada taller, el último día de las actividades presenciales, donde se evalúa el programa desarrollado durante la semana; la asimilación y participación de los educadores populares; el rol de los responsables y coordinadores; los temas y la forma de abordarlos, etc.
- \* Una evaluación final del Programa de dos días de duración, realizada por los participantes con similares características a la anterior evaluación.
- \* Una evaluación interna del equipo del PROCEP y de la AIPE para determinar prioridades, falencias, reforzamientos, etc. del Programa. En esta evaluación, analizamos igualmente el comportamiento, asimilación y/o participación de los beneficiarios a fin de intercambiar criterios

en la siguiente evaluación.

- \* Una evaluación de los responsables del Programa con los responsables de las instituciones u organizaciones, por separado, donde se analizan particularmente 4 aspectos.
  - El educador y las repercusiones (positivas y negativas) que siente la institución por el hecho de enviar uno o más de sus educadores populares al PROCEP.
  - El carácter multiplicativo del PROCEP. Cómo se ha manifestado este carácter a nivel institucional u organizacional.
  - El desarrollo de las actividades no-presenciales.
  - Criterios y sugerencias para mejorar la calidad del Programa.

Para fines del presente año tenemos previsto realizar una evaluación y seguimiento externos, a fin de constatar la situación en la que se encuentran los educadores populares que pasaron por el Programa, al cabo de un año de su finalización.

## VI. DESCRIPCION DEL PROCESO EDUCATIVO

### 1. Relación Teoría práctica

Como lo señaláramos anteriormente, pretendemos establecer una estrecha relación entre estos dos aspectos. Una vez iniciado el Programa y mientras el participante trabaja en su institución u organización viene desarrollando las actividades no-presenciales que se le dan a conocer mediante documentos específicos. De esta manera, el participante llegará al primer taller con algunos criterios teóricos previos y un darse cuenta de la experiencia acumulada. En los talleres tratamos de equilibrar el desarrollo de los temas mediante exposiciones, grupos de discusión, dinámicas, grupos de trabajo, intentando concluir cada tema con trabajos prácticos que por ser realizados en el taller no dejan de ser de "laboratorio".

Sobre la base de estas experiencias teórico-prácticas, los participantes vuelven a sus lugares de trabajo llevándose un otro documento que sugiere las actividades no-presenciales a desarrollarse hasta el próximo taller.

Además de estas actividades, al finalizar cada taller se define una

pequeña gama de actividades o tareas que los participantes deben realizar, por ejemplo, una recolección de materiales o documentos para el análisis de coyuntura. Estas tareas son revisadas en el taller correspondiente.

Gran parte de los participantes realizan las actividades no-presenciales, aunque sabemos que el cumplimiento de las mismas es bastante difícil dada la falta de costumbre en el auto-estudio, debido a que muchos de ellos dejaron las actividades educativas durante mucho tiempo, o debido al recargo de sus actividades que cumplen.

## 2. Los "ejes problemáticos del proceso de capacitación"

Tal como están señalados en el punto de los contenidos programáticos, antes de llegar a cada uno de los temas, se definieron primeramente doce tareas concretas que realizaron los educadores populares.

Pueda ser que ahora existan muchas otras más, pero en su momento eran doce tareas las más importantes. Estas tareas y sus temas se los definieron de manera participativa con muchos educadores populares que se estructuró para este fin.

A partir de esta primera definición se realizó la primera experiencia, la misma que nos mostró la validez de los temas escogidos, así como la dosificación necesaria de los mismos y su nivel o grado de profundidad para su tratamiento.

Estas doce tareas, que bien pueden ser los "ejes problemáticos" de la actividad de los educadores populares nos llevaron a definir el proceso de capacitación de manera global, sistmatizadora de la experiencia institucional y en ese sentido organizadora de la dinámica de la organización, comunidad o institución.

Esta experiencia de capacitación se enmarca en el intento de poder realizar una comprensión real de lo que es la educación popular, cuyo mejor concepto se estructura en la praxis cotidiana, mediante la metodología dialéctica de la práctica-teoría-práctica; con una orientación política y una visión clasista, a fin de poder generar, fortalecer y consolidar el movimiento popular en la perspectiva de la transformación económico-social.

## VII. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La experiencia que venimos adquiriendo debe, innegablemente, ser sistematizada buscando que la relación entre metodología, los temas y los materiales tengan una coherencia que permita la capacitación sólida de los educadores institucionales y de base.

Haciendo un pequeño análisis de los temas considerados, creemos que los mismos expresan los grandes intereses de los educadores populares aunque la cantidad es muy grande. La cantidad de temas no permite que los mismos sean tratados con profundidad e incluso, en el desarrollo de los talleres, algunos de estos deben dejarse de lado.

Este fenómeno sucede particularmente con los temas destinados a los educadores institucionales.

En cuanto a la metodología implementada, metodología entendida como la coherencia articuladora entre los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos empleados y las técnicas o instrumentos aplicados, creemos que ha sido correcta en la medida en que las evaluaciones realizadas así lo constatan. Lo anterior no significa que no se tengan que realizar ajustes necesarios, propios del desarrollo de una experiencia como la presente.

Un hecho significativo es que el Programa se ha convertido en un punto de referencia nacional a nivel de la capacitación. Es un punto de encuentro entre educadores populares que muchos de ellos ni siquiera conocían la existencia de otros o de las instituciones. Además, es

un espacio de intercambio de experiencias no sólo entre los participantes, sino entre éstos y los expositores invitados. Quienes llevamos adelante este Programa apenas somos dos educadores populares y para el tratamiento de los diferentes temas recurrimos a diferentes expertos o conocedores de ellos; sobre la base de una información del tema, métodos e instrumentos ellos desarrollan los temas, hecho que permite una variedad enorme de puntos de vista sobre diferentes aspectos.

Un aspecto importante a tomar en cuenta es el de la selección de los participantes. Este hecho se deja a criterio de la institución u organización interesada, sobre la base de algunos criterios, particularmente aquellos referidos a la posibilidad de asimilar los contenidos propuestos. De esta manera el equipo estructurado de participantes resulta algo heterogéneo.

La heterogeneidad no es negativa en sí misma, si se la sabe tratar en el curso de los talleres, pero no se puede negar que ejerce algunas influencias perturbadoras en cuanto a la forma de tratamiento de los temas y las dificultades de asimilación homogénea. Pero tiene el otro aspecto positivo, que por un lado fuerza a muchos participantes a trabajar con mayor empeño y por otra parte, los que ya saben o conocen algo, deben acomodarse a las dificultades de aprendizaje de los otros.

Esta dificultad estamos tratando de superar mediante conversaciones más detalladas con los responsables de las instituciones u organizaciones a fin de que la relación sea menos heterogénea.

Un otro aspecto, que ya señalamos, es el relativo al cumplimiento de las actividades no-presenciales. Estas actividades no merecen un tratamiento justo por parte de muchos participantes, algunas de las causas son:

- la falta de respeto al convenio interinstitucional en el que se solicita a la institución un margen de tiempo y apoyo para el desarrollo de estas actividades.
- El cúmulo de actividades propias al trabajo que realizan.
- La falta de práctica y motivación en la auto-educación.

Estas deficiencias están siendo analizadas y se preveen posibilidades de solución mediante medidas de diferente naturaleza que se vienen tomando.

#### VIII. PERSPECTIVAS

Las evaluaciones realizadas con los responsables institucionales y los mismos participantes, nos permiten concluir que nuestra experiencia de capacitación ha sido un acierto a diferentes niveles, lo que nos permite repetir el Programa en el transcurso de los próximos años.

Pero no se trata de repetir mecánicamente, sino de ir viendo aspectos en los cuales se puede mejorar todo el Programa y ver niveles superiores de la capacitación.

En el entendido que la capacitación destinada a los educadores populares de base es un nivel elemental, desde el punto de vista de los contenidos, la capacitación de los educadores populares institucionales resulta siendo un nivel básico.

En perspectiva tenemos previsto desarrollar un nivel medio, en base a los mismos participantes del nivel básico sobre los temas o aspectos que durante la evaluación, ellos mismos han sugerido como pertinentes y necesarios de ser profundizados. Este tercer nivel se encuentra en estudio y ya se viene dando algunos pasos necesarios para su implementación.

A nivel de los educadores populares de base tenemos la gran dificultad en el desplazamiento de estos desde el interior del país, mucho más si muchos de ellos no cuentan con ningún apoyo. En la perspectiva de poder resolver estas dificultades estamos preveyendo la posibilidad de reproducir el Programa en diferentes departamentos del país.



PROGRAMAS EXECUTADOS:

- Alfabetização
- Pós-alfabetização
- Educação continuada.

SES.  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOT. CA  
INDEXADO  
N.º 0020  
dec.06

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

PELO PROGRAMA:

Prefeitura Municipal de Itabuna.

TIPO DE AGENTE EDUCATIVO:

- 95% zona urbana
- 5% zona rural
- 70% possuem magistério
- 20% cursam
- 10% não têm magistério.

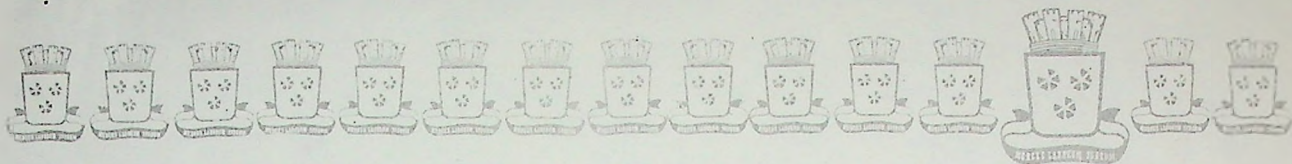
Os educadores, na sua maioria, têm a mesma extração social dos educandos. Moram no mesmo local onde se realiza o curso.

Contamos com educadores que não têm necessariamente a formação de professor. São ligados às organizações populares, movimentos de Igreja, etc...

O que os habilita para esse trabalho (não só a eles, mas também para quem possui formação) é o seu engajamento com o projeto de vida dos educandos e a prática da "sala de aula".

OBJETIVOS DO PROGRAMA:

- Criar condições para que os adultos se alfabetizem ao tempo em que



reflitam sobre sua realidade transformando-a, no sentido de construir uma sociedade mais justa;

- Realização de um método educativo, construído por educadores, educandos, supervisores e coordenadores;
- Capacitar supervisores e educadores de maneira que eles possam desdobrar o projeto com autonomia;
- Reforçar o processo de organização.

#### PRINCÍPIOS NORTEADORES:

- Aluno ser o centro de todo o processo educativo;
- Partir sempre da vivência do aluno;
- Diálogo entre educador e educando, tornando-os sujeitos participantes de um mesmo processo;
- Possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico e criativo;
- Possibilitar formas de organização;
- Compromisso de transformação da realidade.

#### DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO:

A função da escola no tipo de sociedade em que vivemos, é reforçar os privilégios das classes mais altas da população reproduzindo as desigualdades sociais; fazer com que as classes baixas acreditem que são realmente inferiores e que não "poderão subir na vida".

A didática no contexto de uma pedagogia para a transformação, deve estar voltada à superação dos pontos acima citados, pois, entendemos que a educação deve estar a serviço da mudança e não da conservação social.



É através da consciência crítica que superaremos os valores ideológicos transmitidos pelos livros didáticos.

Adotando como proposta básica o desenvolvimento de uma educação libertadora, o programa se volta para a formação de uma consciência social nos adultos através do conhecimento crítico da realidade. É um processo lento. Pretende-se por isso garantir a continuidade dos trabalhos de alfabetização com mais duas etapas: pós-alfabetização e educação continuada.

#### FUNÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO AGENTE EDUCATIVO:

O educador não deve permitir que o educando continue passivo ante as informações a ele dirigidas e continue sem ter acesso ao conhecimento.

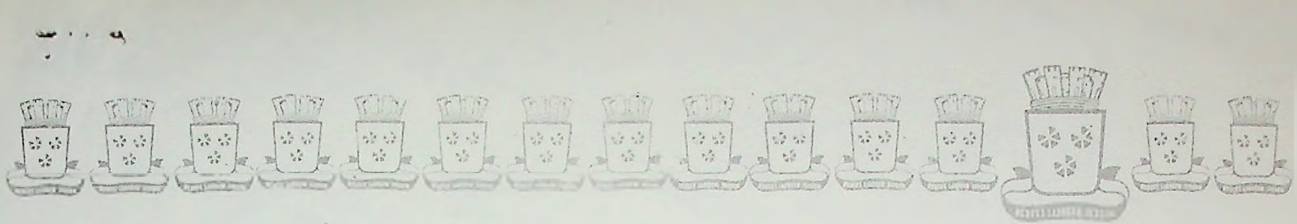
O educador deverá contribuir para a conscientização do educando, ajudando-o a entender os porquês dos conceitos apresentados, de fazê-lo compreender que os conceitos estão dessa maneira porque fazem parte de um processo no qual eles se desenvolveram, podendo sofrer transformações.

O educador popular tem que assumir um compromisso amplo com a vida cultural e a atuação política de seu grupo social, para que ele possa compreender a sala de aula como espaço possível para a realização desse compromisso.

Os educadores, na sua maioria, moram próximo ao local de ensino, têm todo o material de apoio como: cartolina, giz, papel ofício, matriz, etc... Portanto, as condições de trabalho são razoáveis.

#### AValiação E Seleção DO AGENTE EDUCATIVO.

Levamos em consideração os seguintes critérios para seleção dos educa



dores:

- Participação em organizações populares;
- Apreensão do método;
- Produtividade;
- Opinião dos supervisores;
- Participação nos treinamentos;
- Teste de avaliação escrito;
- Receptividade ao novo;
- Segurança na argumentação em forma de diálogo.

O alfabetizador orienta, coordena, anima o processo coletivo e criativo.

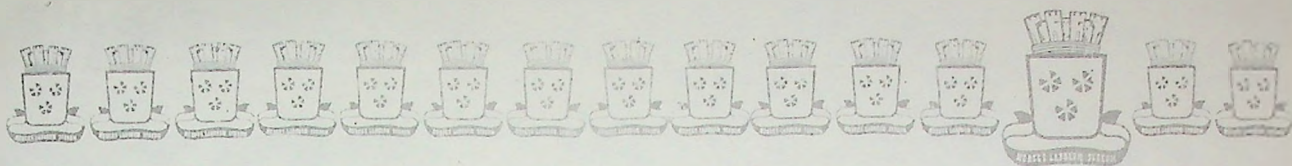
Visando o reforço da relação educação-organização comunitária, além das pessoas terem o domínio da leitura e da escrita, é prioritária a participação na comunidade e a consciência do que o método se propõe: diálogo, criatividade e a visão crítica da realidade em que vivemos.

Esse critério sobrepõe-se ao aspecto referente ao grau de instrução do educador.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DO  
AGENTE EDUCATIVO.

A formação de técnicos, supervisores e educadores - animadores é realizada "em serviço"; a nossa experiência tem demonstrado que é a "formação em serviço" a que melhores resultados alcança, não só para pessoal com nível de escolarização formal reduzido mas, também, para o pessoal que possui até nível universitário.

A capacitação é feita em todo o curso, num processo de preparação com-



posto de 02 fases: fase de organização e fase de execução.

Na fase de organização não só se escolhe locais de funcionamento, levantamento das necessidades materiais, como também, já se começa a discutir a concepção proposta de educação e a metodologia a ser construída durante o programa.

A fase de execução implica na capacitação de educadores para o seu trabalho em sala de aula.

Os educadores vão adquirindo sua formação aos poucos, as dificuldades encontradas são discutidas em cima da prática; todos podem e devem contribuir na busca de soluções para os problemas que vão surgindo em busca do caminho mais certo.

*Amadeu da Silva Le. Nepomuceno*

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO

N.º 0020  
dec 01.

INFORMACION SINOPTICA ACERCA DE LOS MINIMOS COMUNES ORGANIZATIVOS Y METODOLOGICOS DE LOS ENSAYOS Y PROYECTOS DE ACCION-SOCIO-EDUCATIVA DE UN PROGRAMA VENEZOLANO DE EXPERIMENTACION EN EL CAMPO DE LA FORMACION Y PROFESIONALIZACION DE EDUCADORES DE ADULTOS.

[sistematización del trabajo actual del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en la generación y aplicación de métodos e instrumentos de capacitación y desarrollo profesional para la formación de promotores de alfabetización y educación de adultos.]

Presentado por Lucio A. Segovia R. en el Seminario Taller de Sistematización y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Formación de Promotores y Materiales para la Zona Sur en el Marco de Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Rio de Janeiro, 1 - 3 de abril de 1987.

título  
correcto  
de  
seminario

La expresión "mínimos comunes metodológicos y organizativos" es original del compañero Henri León, egresado de CEPAP-IGNESE en 1979 y uno de los más originales ideólogos y activos animadores de los ensayos de CEPAP.

## 0. INTRODUCCION:

El presente documento procura dar una información sistemática acerca del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), de Caracas, Venezuela. Tal sistematización se hace desde la perspectiva planteada por los organizadores del Seminario-Taller de Sistematización y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Formación de Promotores y Materiales para la Zona Sur de América Latina en el marco del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

El evento es organizado por el CREFAL y la FUNDACION EDUCAR y tiene el apoyo de la UNESCO/OREALC. Se realizará entre los días 1 y 3 de abril de 1987 en la Ciudad de Río de Janeiro, Brasil.

Debido a que gran parte de la información solicitada fue previamente elaborada en ocasión de realizarse en México un evento con el cual había algunos parentescos temáticos, se remite anexo un ejemplar del referido material\*.

En razón de la premura (la invitación a CEPAP-UNESR llegó a Caracas el día 21.03.87), los organizadores plantearon que el documento hiciera énfasis sólo en los siguientes puntos:

- Datos de Identificación.
- Programa Educativo.
- Concepción y Estrategia de Capacitación.

---

(\*) Los remanentes sociales de un programa venezolano de formación de educadores de adultos a nivel universitario, CREFAL/OEA, Pátzcuaro, Michoacán, México, julio-agosto de 1986.

- Ejes Dinamizadores del Proceso de Formación.
- Modelo Promocional implícito en la Estrategia de Formación.

## 1. DATOS DE IDENTIFICACION.

Los antecedentes del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) se remontan a 1971, cuando se constituye la Comisión Organizadora de la que posteriormente habría de ser (1974) la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Esta institución se proclamó desde sus inicios como una universidad radicalmente experimental, tanto en lo académico como en lo administrativo, y sustentó sus concepciones curriculares en la disciplinariedad, el no pre-establecimiento de contenidos y una estrecha relación entre acción social y aprendizaje. Enfatizó la oferta en carreras afines a la educación.

CEPAP se formula, a partir de su creación oficial en 1980, como experiencia universitaria que busca soluciones coherentes en el campo de la educación, especialmente en lo concerniente a la experimentación social y las innovaciones.

Una información detallada sobre CEPAP se encuentra en los números 1 y 2 de la revista Papeles de Trabajo, editada por dicho Centro y en la nota N° 1 del documento presentado por el programa en CREFAL en 1986 (pp. 22-25).

## 2. PROGRAMA EDUCATIVO.

El Programa CEPAP tiene como objetivo fundamental la experimentación permanente de técnicas y procedimientos para el aprendizaje en todos los niveles

y formas de educación. Su foco de interés está en la innovación en cuanto a formas de aprendizaje y reconocimiento social y académico de los aprendizajes obtenidos a través de proyectos sociales, culturales y económicos y políticos.

Los objetivos más específicos del Centro aparecen en la Nota N° 2 del documento presentado por CEPAP en CREFAL en 1986 (pp. 25-26).

Las características de la población con la cual se opera están descritas entre las páginas 5 y 8 ("Los ensayos: caracterización" y "la población atendida") del documento presentado por CEPAP a CREFAL en 1986.

Conviene resaltar que el ingreso a CEPAP está cada vez más referido a ingresos grupales (institucionales u organizacionales) y las posibilidades de incorporación al programa de parte de aspirantes concebidos individualmente es objeto de una rigurosa selección que atiende a elementos de orden experiencial (relevancia de su trabajo desde la perspectiva de CEPAP) y actitudinal.

El promedio actual (marzo 1987) de participantes en el Programa es de 500 distribuidos en 56 equipos de sistematización y análisis que funcionan en todo el Territorio Nacional. Hay una definitiva preponderancia de agentes educativos cuyos compromisos sociales, culturales y políticos reflejan estrechas correspondencias con los sectores más deprimidos y marginados de la población.

### 3. CONCEPCION Y ESTRATEGIA DE FORMACION.

La UNESR es una institución fundamentada en principios andragógicos. De

ella, su principal y más radical exponente es CEPAP. Esta radicalidad conceptual y metodológica se expresa en un marco operativo de trabajo que hace de la auto-formación, la formación grupal, la investigación-acción, la acción social concreta y la reflexión sistemática de los proyectos personales y grupales que se ponen en práctica, los principales elementos formativos de los participantes en el Programa.

Una información relevante sobre el particular se halla en el documento presentado en CREFAL en 1986 (pp. 8-9) por CEPAP y en el número 6 de Papeles de Trabajo titulado Trabajo Propio y Aprendizaje Permanente.

En un documento recientemente preparado por un equipo de CEPAP\* se concibe al currículum (p. 14) "como un sistema referencial despojado de su carácter de camino absoluto" y al cual no es posible ajustarse de manera estricta y lineal sin sofocar las amplias posibilidades de aprendizaje presentes en múltiples esferas de la vida. Así, entonces, aquél viene a ser

un punto de partida, un basamento dinámico de reconstrucción permanente de acuerdo a la intencionalidad -- que sus actores le imprimen, en combinación con los -- requerimientos sociales que se atiendan y al marco jurídico vigente (pp. 14-15).

También, entre las páginas 15-17 del documento en referencia, se amplía esa concepción y es expuesta como un sistema curricular de referencia que comprende posibilidades, normas, contextos, recursos y evaluaciones -- combinados con "planteamientos, orientaciones, conceptualizaciones, realizaciones e intencionalidades".

---

(\*) La formación de educadores: un aporte universitario desde la perspectiva del aprendizaje y del compromiso permanente: Thaís Marrero y Julio C. Valdez, presentado en el Seminario-Taller "Experiencias de las Universidades en Formación Docente", Consejo Nacional de Universidades, Núcleo de Vice-Rectores Académicos, Caracas, enero, 1987.

Las bases reales que hacen posible, no sólo la existencia de CEPAP como opción de apoyo al aprendizaje de los participantes en los distintos ensayos y proyectos socio-educativos amparados por el programa, sino también - se diría que muy especialmente - el reconocimiento social y académico de los aprendizajes derivados de sus respectivas prácticas socio-educativas, son - tanto un instrumento de trabajo - los proyectos de aprendizaje - como un contexto: el equipo de sistematización, análisis y reconocimiento.

Las páginas 18-23 del documento de Marrero y Valdez, ilustran suficientemente ese particular. También las páginas 9-12 de documento presentado - por CEPAP en CREFAL en 1986 y el gráfico anexo ("El proyecto de aprendizaje: una descripción operativa") de Antón Marquiegui.

#### 4. EJES DINAMIZADORES DEL PROCESO DE FORMACION.

El marcado carácter auto-gestionario que poseen actualmente los ensayos y proyectos socio-educativos respaldados o sostenidos por CEPAP, así como - sus concepciones y prácticas curriculares (ya suficientemente descritas) permite comprobar que los ejes "dinamizadores" o "problemáticos" del proceso de formación surgen - indefectiblemente - de ese mismo proceso. Ese proceso, en todo caso, incluye una creciente objetivación de las demandas socio-lab<sup>o</sup>rales de competencias y tiene un horizonte como guía: un perfil profesional delineado por el propio participante en formación, verificado por sus respectivos grupos de referencia socio-ambiental y aprobado por su muy específico equipo de sistematización y análisis.

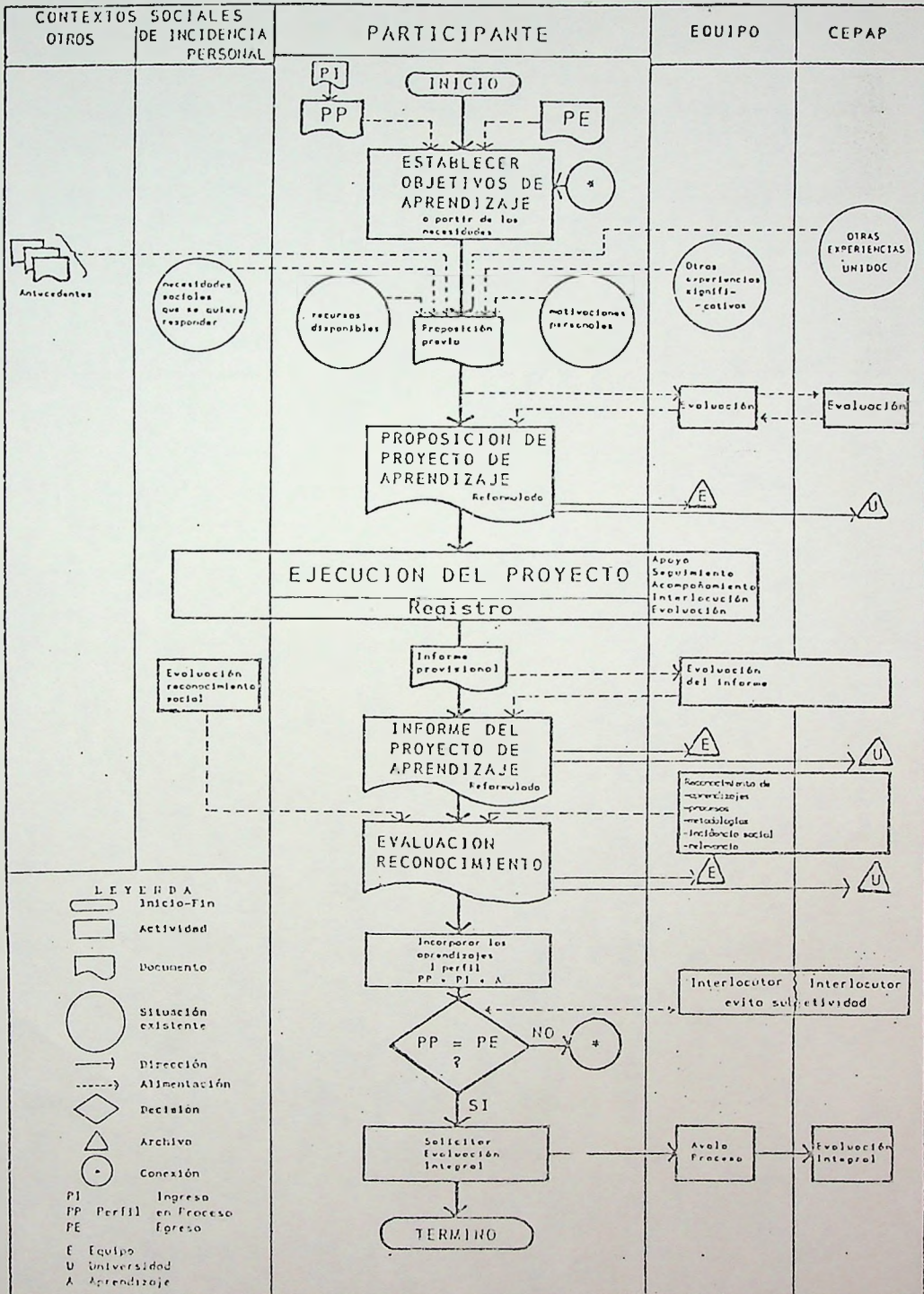
#### 5. MODELO PROMOCIONAL IMPLICITO EN LA ESTRATEGIA DE FORMACION.

En opinión de los distintos evaluadores de CEPAP, parece haber coheren-

# EL PROYECTO DE APRENDIZAJE

IV ENCUENTRO NACIONAL  
12-14 JUNIO 1984  
EJECUTIVA-FACILITADORES

## UNA DESCRIPCION OPERATIVA



cia en este particular.

Efectivamente, el modelo promocional, no meramente subyacente, sino claramente explícito, en la estrategia de formación propuesta y puesta en práctica por el programa en más de diez años de existencia concreta, es un modelo que busca ser auto-gestionario, que tiende a ser auto-gestionario. Se centra en el respeto y la valoración de las posibilidades del pueblo organizado y la llamada "sociedad civil" en su conjunto.

Hay ensayos y proyectos socio-educativos más claramente enmarcados dentro de proyectos de incidencia político. Estos responden más a necesidades concretas de sus respectivos contextos de acción (sindical, vecinal, cooperativista) que a intenciones de ideologizar innecesariamente la experiencia de formación que se acomete. Hay, permanentemente, una especie de intención prefiguradora en lo social, lo organizacional, lo personal.

Hay una notoria preminencia de gente muy militantemente ganada para proyectos sociales alternativos a los presentes. También mucha madurez política y organizativa, una intuición y un olfato que reclama mucho de prudencia en la acción, pero también -como decía Bolívar- muchísima audacia en el proyecto, en el plan.

CEPAP supone que sin esas organizaciones, sin esos agentes que son gente no desclasada (tampoco fácilmente desclasable) y sí muy comprometida, difícilmente se podrá arribar al siglo XXI cumpliendo las aparentemente modestas metas propuestas por los gobiernos de América Latina y el Caribe y la UNESCO para los países situados al sur del Río Grande en cuanto a educación básica de adultos.

Incapacitados los entes gubernamentales de lograr solos esas metas de alfabetización (literal y socio-política) de una población creciente en todo el continente, no queda más remedio que buscar la solución donde siempre estuvo: en el seno mismo de las organizaciones y grupos populares de la América Latina. Con ellos, todo es horizonte abierto. Sin ellos, todo es destino incierto.

MATERIALES Y DOCUMENTOS CONSIGNADOS ANEXOS:

- Revista Papeles de Trabajo, editorial CEPAP-UNESR: Números 1, 2, 6, 7, 8 y 9.
- La formación de educadores: un aporte universitario desde la perspectiva del aprendizaje y del compromiso permanente / Thaís Marrero y Julio C. Valdez, CNU, Caracas, 1987.
- El grupo y la acción popular / Abilio López, editorial Salesiana, Caracas, 1986.
- Mínimos comunes metodológicos de participación en el ensayo: instrumento metodológico / Henri León y otros, CEPAP, Caracas, 1983.
- Los remanentes sociales de un programa venezolano de formación de educadores de adultos a nivel universitario / Lucio A. Segovia, Pátzcuaro, Mich., México, 1986.

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO

N.º 0020  
doc 02

LOS REMANENTES SOCIALES  
DE UN PROGRAMA VENEZOLANO  
DE FORMACION DE EDUCADORES DE ADULTOS  
A NIVEL UNIVERSITARIO

Lucio A. Segovia

Trabajo Presentado en el Taller Regional  
Sobre Altos Estudios en Educación de Adultos  
en América Latina. OEA/CREPAL, Pátzcuaro,  
Mich., México, julio-agosto, 1986.

CONSIDERACIONES  
PREVIAS

¿QUE ES CEPAP?

No siempre resulta fácil explicar qué es el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental 'Simón Rodríguez' (UNESR), que opera en Venezuela desde 1974, pero cuyo origen se remonta a octubre de 1971, cuando se constituyó la Comisión Organizadora de dicha Institución.<sup>1</sup>

Anders Hallstrom, uno de sus fundadores, intentó en una oportunidad hacerlo, de un modo muy concreto. Según el referido autor sueco (1981: 176) la razón de ser de CEPAP, normativamente, "es proveer un contexto que permita el desarrollo, de alternativas innovativas

para sistemas de formación".

El contexto es, esencialmente, un contexto de apoyo institucional. El aval de CEPAP, un Programa Universitario de una universidad del estado venezolano, es una garantía de amparo suficientemente consistente como para permitir el desarrollo de ensayos y proyectos de formación que conllevan, en sus prácticas y estrategias metodológicas, resultados y efectos de distintos órdenes. Si a esto se agrega que sus principales usuarios (¿protagonistas?) son activistas sociales que intervienen —directa o indirectamente— como promotores de la educación de adultos en ámbitos esencialmente populares, el perfil de CEPAP comienza a ser más claro y sus territorios de acción pueden ser deslindados con mayor precisión.<sup>2</sup>

CEPAP, como bien apunta Hallstrom, es una estructura universitaria *sui generis*:

Se trata de un centro que se organizó, no para efectuar investigaciones de cualquier tipo, sino para generar ensayos sociales. Yo estoy de acuerdo en llamar a tales resultados 'investigaciones' sólo si lo hacemos distinguiéndolos de lo que normalmente se hace en un instituto de investigaciones. Aquí se trata de diseñar y montar organizaciones sociales, en pequeña escala, organizaciones funcionales, microsistemas sociales que definen sus objetivos, ubiquen sus recursos, establezcan sus procedimientos, con-

creten su legislación o reglas internas... y se lancen (p. 136-187).

Además de trabajar en función de la promoción de modelos formativos alternos (ensayos), con base auto-gestionaria y a nivel micro-social, CEPAP estimula y favorece que tales experiencias educativas ejerzan expresos efectos sociales dentro de los ámbitos socio-laborales de sus protagonistas e implican

...el desarrollo de *proyectos de acción organizativa social*. En consecuencia, rompen con cualquier esquema de separación entre investigación y acción, y entre planificación y ejecución. En ese sentido involucran *la exploración paralela de dos campos de innovación: uno referido a la formación académica a través de la participación activa en la investigación; otro, referido al desarrollo de metodologías alternativas de la investigación social*: ambos repetidamente señalados, en el debate público, como de alta prioridad para el país.

(Hallstrom, 1980: pp. 2)

Tales ensayos, como sistemas globales e integrales que son, a pesar de poseer entre sí algunas bases operativas y metodológicas comunes (por algo se habla de una identidad a nivel de los proyectos promovidos o amparados institucionalmente por CEPAP), tienen sus propias características. Estas están doblemente determinadas, tanto por las realidades socio-culturales,

políticas y económicas donde les corresponde actuar en tanto personas, grupo u organización, como por las expectativas e intereses particulares de quienes componen tales conjuntos y los perfiles que éstos hayan delineado desde el punto de vista del ejercicio de futuros roles socio-laborales.

Los ensayos, explica Hallstrom (1981: 176), tienen elevados grados de autonomía y

No están predeterminados, en ningún aspecto, por las características curriculares, de pénsum, de evaluación y de docencia de la Universidad (Simón Rodríguez), hasta el momento de pedirse el reconocimiento de aprendizaje en forma de título. En tal ocasión, ciertos parámetros externos empiezan a funcionar.

#### LOS ENSAYOS: CARACTERIZACION

Hasta diciembre de 1984, dos años después de la segunda evaluación institucional de CEPAP (UNESR, 1982), tres ensayos constituyeron las instancias básicas de experimentación educativa y formación de CEPAP.

Desde el punto de vista operativo se consideró importante ampliar las posibilidades de gestión y desarrollo de los ensayos, según la especificidad de sus participantes. Lograr una óptima utilización de los recursos humanos a la disposición fue una de

las razones que determinó tal integración. Simplificar procesos técnicos, académicos y de registro investigativo, constituyó otro argumento de peso. Una razón final —determinante, tal vez— estuvo referida a la necesidad de establecer una plataforma común, suficientemente coherente pero también suficientemente elástica, que posibilitara e hiciera compatible el registro, constatación, comunicación y seguimiento investigativo-académico de procesos cognoscitivos producidos en participantes de ensayos y proyectos no promovidos por el Programa CEPAP aun cuando sí asociados o emparentados metodológicamente por él.

De esta forma, tanto los ensayos y experiencias socio-educativas promovidas desde CEPAP a través de algunos de sus investigadores docentes o participantes como aquellas iniciativas formativas de carácter cooperativo fomentadas y mantenidas por instituciones comunitarias, entes civiles o estatales, movimientos sociales y organizaciones de base, deben tener las siguientes —y mínimas— características:

- a) Son entidades participativas, sostenidas en grados variables, pero crecientes, por las personas que las conforman.
- b) Son instancias que apoyan la auto-gestión del proceso de aprendizaje de los grupos, equipos y personas que las integran.

c) Constituyen, en sí, sistemas integrales de educación. Tienen parámetros organizativos y de funcionamiento que, aun cuando ajustados a la normativa académica general de la UNESR y particular del Programa CEPAP, mantienen los márgenes de especificidad demandados por la realidad socio-educativa y las características propias de cada ensayo, proyecto, experiencia socio-educativa y de sus participantes.

d) Atienden, en términos de servicios de apoyo a la sistematización y análisis de experiencias formativas, a públicos y usuarios englobables bajo los siguientes rubros:

—Bachilleres recién egresados de secundaria aspirantes a la Licenciatura en Educación;

—Educadores vinculados al sistema escolar aspirantes a distintos tipos de reconocimiento académico;

—Promotores sociales, voluntarios y activistas sociales y educadores en contextos no formales aspirantes a distintos tipos de reconocimiento académico;

—Promotores y sostenedores de experiencias socio-educativas interesados en intercambios metodológicos o procesos de apoyo mutuo en el campo de la educación permanente y la formación a

través de la acción y

—Artistas gráficos, promotores culturales y animadores socio-culturales aspirantes a distintos tipos de reconocimiento académico.

e) Pretenden explorar formas alternativas a los sistemas escolares vigentes y ofrecen a sus participantes métodos, técnicas e instrumentos de auto-formación, formación a partir del trabajo y la acción, de creación de estructuras de apoyo al aprendizaje propio y de uso de instituciones y actividades diversas como recursos de apoyo a la formación.

f) Permiten a sus participantes el desarrollo de procesos de construcción y expresión de resultantes curriculares a través de un diseño común metodológico y organizativo lo suficientemente flexible como para permitir un constante ajuste de las características específicas de cada ensayo, proyecto, taller o experiencia socio-educativa.

En sus primeros años de actividad, los ensayos de CEPAP atraían básicamente a personas desencantadas con los modelos tradicionales de formación a nivel universitario. Progresivamente se demostró que el solo desencanto ante el mundo escolar resultaba insuficiente como argumento o motivación de in-

greso a algún ensayo o proyecto de centro. El compromiso, la vocación, la disciplina y otros valores semejantes comenzaron a ser factores determinantes en el momento de procesar las numerosas solicitudes de incorporación al centro.

#### LA POBLACION ATENDIDA

Hoy día, CEPAP privilegia el ingreso a sus ensayos y proyectos mediante la vía de la constitución previa de conjuntos humanos asociados alrededor de un interés común o a través de la relación (acuerdos-base o convenios) con organizaciones, grupos o representantes de movimientos sociales específicos que desarrollen sus propios programas de educación. Tales programas deben tener, en todo caso, afinidades mínimas con las premisas operativas y metodológicas del centro.

La población de participantes de CEPAP es, en comparación con el universitario común, muy atípica. Está compuesta por dirigentes obreros, campesinos, cooperativistas, ecologistas, vecinales, maestros comprometidos, promotores culturales, etc.

A CEPAP le interesa la promoción de crecientes niveles de conciencia sobre el aprendizaje personal desarrollado a partir de acciones concretas en procura de un cambio doble: en la pro-

pia persona y en el medio; en el ser que identifica *qué* aprende y *cómo* y en el contexto social, cultural y laboral donde ejecuta su acción junto *con* otros.

A pesar de trabajar en distintos escenarios, tienen algunos elementos en común:

—desarrollan una práctica social concreta,

—tienen una intención investigativa compartida acerca de cómo aprender permanentemente de la experiencia,

—investigan e identifican (y ayudan a evaluar) la calidad y validez de los aprendizajes propios y de sus compañeros de equipo,

—y disponen de una opción de reconocimiento académico de sus aprendizajes con especialidades y opciones de énfasis profesional construable por el propio aspirante al reconocimiento.

Conviene aclarar que algo más de la mitad de la actual población de participantes de CEPAP que aspira, eventualmente, a algún tipo de reconocimiento académico, opera en el campo de la educación de adultos. De hecho, también, la casi totalidad de los egresados de CEPAP ejerce su militancia social y educativa dentro de escenarios socio-educativos predominantemente compuestos por adultos y en zonas populares.

#### LAS REGLAS DEL JUEGO

Ingresar a CEPAP como participante no implica dejar de hacer lo cotidiano para “cursar” algún plan de estudios. Registrarse en CEPAP implica, sí, comulgar con algunas reglas de juego entre las cuales son esenciales dos: usar su propia realidad socio-laboral como recurso básico de aprendizaje y al grupo central de referencia (con el cual actúa y/o reflexiona) como instancia central de análisis y sistemación.

Durante la *etapa de ingreso*, las personas, grupos y organizaciones que se vinculan o asocian a CEPAP ponen en claro las reglas de juego (o “mínimos comunes metodológicos”) y explicitan los compromisos y responsabilidades —personales, grupales e institucionales— de las partes. Durante esa etapa, equipos conjuntos de CEPAP y las organizaciones o grupos, facilitan el dominio de algunas técnicas básicas de trabajo y del instrumental metodológico requerido para emprender la realización de proyectos de aprendizaje a partir del trabajo propio. Se adelanta en esta etapa el llamado “perfil retrospectivo” que sirve para tomar conciencia de aprendizajes previos a la incorporación a CEPAP.

Luego el grupo, cuando adquiere una mayor seguridad en sí mismo (como grupo de aprendizaje y reflexión, se en-

tiende), desarrolla mayores niveles de autonomía. Requiere, no obstante, el apoyo de una facilitación que le apoye en el proceso de buscar recursos, establecer contactos con grupos semejantes y procurar una eficaz relación con esa red de apoyo mutuo que, en el orden del aprendizaje, componen todos en su conjunto. Se habla entonces, de una *participación facilitada*.

La etapa de *participación auto-gestionaria* se caracteriza por ser un momento en el cual los participantes han demostrado ejercer controles crecientes sobre sus procesos de aprendizaje. Se culmina durante dicha etapa la definición del perfil profesional propio. En esta etapa, la capacidad auto-gestionaria de las personas y equipos, en lo referente a la organización para aprender desde la realidad y con efectos transformadores sobre ésta, y para comprender, identificar y significar los nuevos aprendizajes generados de ese diálogo entre medio y persona, es su elemento definitorio, su rasgo más notorio.

La *evaluación integral* más que una etapa en sí del proceso de aprendizaje de un participante, constituye una instancia de control académico establecido por la institución universitaria. De acuerdo con las normas de CEPAP, es un Jurado de Evaluación Integral (compuesto por

profesionales designados por las autoridades universitarias) la instancia que conoce, evalúa y se pronuncia sobre la calidad del aspirante dentro del área de sus competencias. En el caso de tratarse de un candidato a título o licenciatura, el Jurado se pronunciará acerca de la eficiencia, relevancia y validez de los aprendizajes evaluados en relación con el derecho de presentar la tesis o trabajo especial de grado. Es de acuerdo con los resultados de ese proceso que se informa luego al participante acerca del derecho que tiene a solicitar el nombramiento de un tutor a fin de trabajar en función del trabajo o tesis de grado.

#### ASPECTOS METODOLOGICOS

El equipo de sistematización y análisis y el método de proyectos de aprendizaje son los instrumentos reguladores del proceso de aprendizaje de los participantes de CEPAP.

En CEPAP, un *proyecto de aprendizaje* es una estrategia polivante dirigida a facilitar los procesos de planificación, ejecución y evaluación de proyectos personales de trabajo-aprendizaje, de aprendizaje-acción. Se concibe mínimamente como:

- a) Una acción argumentada, planificada y desarrollada en una situación concreta de práctica social.
- b) Una anticipación de las destrezas o conocimientos que se adquirirán, aplicarán o desarrollarán en la persona o personas que lo proponen y que tiene como objetivo mejorar un aspecto de la situación concreta del escenario social donde la persona desarrollará el proyecto.

- c) Una comparación entre los aprendizajes adquiridos antes de la ejecución del proyecto y los logros alcanzados a raíz de la realización del mismo.
- d) Una comparación entre los efectos sociales de la acción llevada a cabo y la situación encontrada antes del inicio del proyecto. En otras palabras: los cambios objetivamente observables en el perfil de la realidad sobre la cual se actuó conjuntamente con otros, del contexto específico de acción dentro del cual está inserto y en función de cuya transformación trabaja.
- e) Un producto intelectual, *escrito*, apoyado sobre cualquier otra forma de expresión que le resulte relevante, que organice un formato demostrativo de aprendizajes. En otras palabras, un informe que resuma y sintetice los aspectos más relevantes de los procesos y productos involucrados: una conceptualización de la experiencia, una sistematización, un producto teórico.

A todo informe de aprendizaje

se le incorpora un formato anexo que especifica un inventario riguroso, detallado, escrupuloso de:

- las *actividades* realizadas para la ejecución del proyecto
- las *destrezas* específicas desarrolladas
- las *áreas* de conocimientos *disciplinarios e interdisciplinarios* tocadas (con una breve sinopsis de contenido)
- los *problemas* investigados
- los *contextos laborales de aplicación* de los aprendizajes alcanzados.

Muchas personas, por iniciativa propia, han agregado nuevos *items* al formato y han incorporado, *vg.*, valores y actitudes, tareas y funciones y se ha sido particularmente variado en la presentación de los mismos desde el punto de vista formal.

El participante, en CEPAP, no actúa solo: constantemente está recurriendo a personas, grupos u organizaciones que le facilitan y le ayudan en sus procesos de búsqueda y reflexión, que facilitan su desbloqueo, el logro de soluciones a problemas concretos ante situaciones igualmente concretas. Estas personas-recursos pueden ser profesionales o no, compañeros de sus grupos de base, asesores eventuales. La variedad podría ser infinita.

Es claro, en todo caso, que el *equipo de sistematización y análisis*

lisis, es el núcleo básico de acción pedagógica de los participantes de CEPAP. Este equipo establece sus normas, sus pautas de trabajo, elabora sus cronogramas y sus criterios de evaluación. Otro equipo de gran valor, que no siempre se corresponde o es equivalente con el equipo de sistematización y análisis, es el equipo base de acción. Como tal se caracteriza aquel grupo o equipo constituido por personas que sin ser necesariamente participantes de CEPAP, desarrollan con el participante registrado en CEPAP (junto con él) roles laborales o profesionales en su práctica social concreta, en su contexto de acción social.

Algunas veces ocurre que un grupo de participantes registrados en CEPAP tienen todos la misma práctica social y desempeñan roles laborales, profesionales o de acción popular, en situaciones similares. En estos casos se comparte un proyecto de aprendizaje. Este es colectivo y común. Es claro, no obstante, que sus resultados, en términos de aprendizaje, serán diferenciados. Es posible que algunos sean plurales, pero la mayoría deberán explicitarse como lo que son: aprendizajes singulares y personales.

El equipo de sistematización y análisis es también la primera y más importante instancia de re-

conocimiento y validación del aprendizaje con el cual cuenta cada participante. La impresión de la institución universitaria, hasta el presente, es que tal control es riguroso. También otras instancias son sujetos de evaluación. Los grupos de referencia (grupos-bases) son excelentes garantes del proceso. Los efectos sociales de lo hecho son también pruebas. Así, los informes de aprendizaje, los formatos de aprendizaje, los avales acreditantes provenientes de las evaluaciones (vale decir: revisiones, intercambios, evaluaciones escritas y aportes) hechas a lo largo del proceso, constituyen "los programas" en la formación de un participante de CEPAP. Los perfiles que cada quien elabora para expresar lo que como profesional es, constituye su matriz curricular.

En conjunto, ese *constructo curricular* que ha venido elaborando a lo largo de todo el proceso de su vida y que comienza a hacer consciente, a definir con claridad, a denotar con la mayor nitidez y universalidad posible, es el programa sobre el cual será evaluado el participante por el Jurado de Evaluación Integral designado por la universidad. La selección —o definición, mejor dicho— del rol profesional central o especialidad que haya hecho el participante será el patrón de comparación. El grado de afinidad que exista entre lo que dice conocer y el

trabajo profesional que pretende ejercer será la variable básica de un proceso de evaluación que será, anunciado, abierto, público.

La resultante de ese proceso de construcción, edificación y expresión curricular es —desde el punto de vista académico— un curriculum personalizado pero de alta relevancia social, un curriculum intrínsecamente vital, centrado en la acción transformadora.

Son esos los saldos ocultos de la militancia (Segovia, 1984).

Hay otros saldos también que, como esos, comienzan a expre-

sarse social y académicamente. Efectivamente, CEPAP está dejando, a través de sus ensayos y proyectos, remanentes de orden socio-educativo en la sociedad venezolana. Es un rol activo e insospechado el que está jugando CEPAP como agente polinizador entre experiencias diversas y organizaciones ubicadas en distintos ámbitos de acción social.

No por imprevistos, tales efectos han dejado de ser objeto de estudio. Las siguientes consideraciones son una primera aproximación a ese tema.

## LOS IMPACTOS DEL PROGRAMA

Los impactos o efectos de CEPAP pueden expresarse a tres niveles, los cuales se entrecruzan e inter-relacionan entre sí, haciendo que ninguno sea independiente con respecto a los otros. Ellos son:

- A) A nivel de los miembros de CEPAP. Entre ellos, han sido particularmente afectados (en el sentido de transformados) los principales responsables por la concepción y ejecución del programa: sus docentes. Incluye, también, a los participantes en sus ensayos y proyectos.
- B) A nivel de los conjuntos organizacionales (grupos, organizaciones, etc.), comunidades e instituciones, junto con los cuales los participantes de CEPAP han desarrollado proyectos específicos o en los cuales actúen (en roles preponderantes) egresados de CEPAP. Este nivel incluye a los empleadores del estado.
- C) A nivel del mundo académico formal, incluyendo como tal a las autoridades de la Universidad Nacional Experimental 'Simón Rodríguez' y sus instancias de control académico y contemplando también al resto del sistema de educación formal del país.

A) *En la Gente de CEPAP:* En el primer caso, se puede señalar que entre los propósitos generales expuestos por CEPAP en 1976 y los actuales no sería factible encontrar notables discrepancias. Es su contenido real, no obstante, lo que realza las diferencias: La lucha por lograr la sobrevivencia de CEPAP (especialmente entre 1976 y 1980) habría sido infructuosa de no haberse contado con el apoyo militante de cientos de grupos que respaldaban la experiencia, en principio, básicamente, por una coincidencia de postulados.

Es a través de la acción, sin embargo, que se producen las verdaderas inter-determinaciones. CEPAP aporta al mundo de la acción popular y la lucha social un conjunto de premisas para hacer de esa acción y esa lucha los principales recursos formativos para sus militantes. Tales grupos dan a CEPAP un contenido social y le impulsan a definirse como un recurso al servicio de la educación popular. Se descubre que la metodología, el método, las técnicas, no son neutras y que ellas requieren, de parte de quienes las usan, una singular combinación de valores, actitudes y competencias —que se denominan conciencia— sin la cual, toda acción educativa carece de horizonte y todo proyecto social, de sentido.

Por otra parte, los participantes (algunos profesionales ya,

otros activistas sociales en procura de una licenciatura en educación, todos militantes de alguna causa en pos de la transformación) han llegado a desmitificar los roles del universitario-tipo.

Son universitarios y son pueblo. Su actividad formativa refuerza, en aspectos concretos, sus respectivos trabajos sociales, mejora la incidencia de los mismos, en sus ángulos cualitativos. Se podría decir que su actividad en el campo de la acción popular es la "nutriente curricular" de sus respectivos procesos formativos(\*).

Ellos sienten que su acción (reflexionada, organizada, escrita, argumentada, confrontada,

(\*) Así, dice Andrés Blackwell, un sistema como el propuesto por CEPAP ofrece, como alternativa al sistema escolar, "la apertura de un camino hacia una sociedad donde 'lo educativo' deja de ser un sector de 'la vida social, responsabilidad de las escuelas, de un ministerio público, de los pedagogos, de los productores de recursos didácticos. Invita a cada participante a aprender de cada aspecto y acción de su vida. Le ayuda a encontrar y a crear los grupos y las estructuras y apoyos organizativos necesarios para utilizar las más diversas instituciones y actividades naturales, profesionales, recreativas, familiares, científicas, políticas, económicas y religiosas como recursos para el aprendizaje. Las instituciones y recursos producidos por y para el sistema escolar y los sistemas de enseñanza permanente se presentan al aprendiz permanente como otros recursos más a su disposición, no necesariamente ni más ni menos útiles y relevantes que los que le ofrecen el resto de la sociedad y la naturaleza". (1982: 10).

enriquecida con los aportes de otros) tiene valor y sentido. Tan es así que el aprendizaje derivado de ésta es reconocido desde el punto de vista académico por un programa universitario. El principal remanente de su acción —después del social, propiamente dicho— es el educativo. "Francotiradores de la nueva educación" los llamaría Pablo Latapí (1979: 157). Persuadidos de los cambios que se avecinan, intentan a nivel micro-social, en su entorno, hasta donde les es posible, "de anticipar formas de educación popular que correspondan con esos cambios" (p.158).

CEPAP brinda amparo formal y apoyo metodológico a esas experiencias de formación de educadores de adultos. Al hacerlo, incide en ámbitos sociales, culturales, productivos y educativos en los cuales —de otro modo— jamás habría podido llegar de modo institucional.

B) *En las Organizaciones e Instituciones:* En efecto, hay ya impactos que se identifican dentro de los propios escenarios donde los participantes desarrollan sus proyectos de acción social, investigación y aprendizaje: Las organizaciones e instituciones. De acuerdo con las bases operativas y metodológicas de CEPAP, tales proyectos tienen como epicentro las propias realidades físico-sociales donde las personas registra-

das como participantes del centro pretenden sugerir, apoyar y adelantar cambios en determinados sentidos.

El conflicto, en tales casos, es frecuente. Especialmente cuando el participante carece de un equipo-base dentro del propio contexto donde ejecuta el proyecto. Cuando se tiene esa instancia de apoyo aumentan las posibilidades de introducir cambios en un sitio de trabajo.

Esto último es lo que está ocurriendo más regularmente en los últimos años. Lo primero fue lo más frecuente al inicio de la experiencia de CEPAP, cuando apenas se comenzaba a integrar una plena relación trabajo-aprendizaje desde el punto de vista real y no se tenía claro, conceptualmente, el importante rol que ésta jugaba en el proceso de generar cambio dentro de los ámbitos organizacionales de las instituciones.

Tal como se expresó antes, hoy día, es casi una condición de ingreso al programa la previa constitución o existencia de grupos-base capaces de apoyar al participante en formación en sus procesos de investigación-aprendizaje y promoción consciente del cambio en el ámbito de sus territorios de acción social.

De ese modo, a título ilustrativo, algunos participantes de CEPAP han logrado promover el inicio de planes intensivos de

educación de adultos, de carácter nítidamente auto-gestionarios (tanto en el sentido económico como en el pedagógico-andragógico), amparados institucional y académicamente por la universidad, en sus respectivos contextos. Entre ellos es necesario citar los siguientes:

- *Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP)*, entidad civil que apoya (organizativa y formativamente) a grupos y organizaciones de base de todo el país. El aporte ha sido mutuo, de inter-acción metodológica e ideológica. Así lo señala un autor que conoce muy bien ambas experiencias, quien subraya el aporte de CESAP a la universidad:

Se trata de la incorporación consciente y sistemática por parte de CEPAP de los principios-guías de la acción popular (...) Esos principios-guías proponen que haya un desarrollo continuo, abierto, claro, de toma de conciencia en relación con la clase a la cual —prioritariamente— se sirve. Se trata de descubrir las causas de las cosas desde análisis de tipo estructural y emprender así acciones tendientes a transformar las condiciones sociales. Eso está muy claro dentro de los propósitos metodológicos de CEPAP como consecuencia de la relación de apoyo mutuo establecido con los grupos de trabajo de CESAP y este centro como tal (Dinan, 1983: 26).

Con CESAP existe un convenio de co-auspicio de un Proyecto de Formación de Facilitadores Populares, iniciado en 1980, que conduce incluso a la obtención de la licenciatura en educación (Martínez, *et al*, 1987).

- *Fe y Alegría (Zulia)*, organización dedicada a la educación básica en zonas populares del país y que, en el estado Zulia, cuenta con un grupo cercano a los cien maestros agrupados en una federación de grupos de aprendizaje y acción social en sus respectivas comunidades. Sus principales animadores, uno de los cuales es egresado de CEPAP, presentaron al centro un proyecto muy coherente de profesionalización de educadores que tiene como centro de su metodología el doble compromiso de profundizar tanto los procesos de transformación de sus respectivos entornos socio-laborales como de sus procesos formativos a partir de la acción.

- *Confederación General de Trabajadores de Venezuela (CGT)*, a través de cuyos vínculos CEPAP ha podido conocer y realizar experiencias concretas en el campo de la auto-formación obrera y la cual, a través de su Escuela Sindical 'Camilo Torres' (ESCAT), desarro-

lla programas educativos mediante círculos de reflexión y sistematización conformados a nivel de la base obrera de esa central.

- *Central Cooperativa Nacional de Venezuela (CECONAVE)*, máxima central cooperativista del país con la cual se han venido haciendo, desde 1977, distintos esfuerzos de co-auspicio institucional de proyectos educativos ligados a la acción cooperativista de base. Tales esfuerzos, sin embargo, dada la magnitud de ese propósito, se han concentrado en la dirigencia nacional de dicha central y, muy especialmente, en una cooperativa cuyo fin explícito es el de trabajar en la línea de la formación y la documentación: el *Centro de Estudios para la Cooperación (CESCOOP)*.

Otra cooperativa estrechamente relacionada con CEPAP es la *Cooperativa de Producción Educativa 'Laboratorio Educativo'*, editora de *Cuadernos de Educación* desde 1973 y de las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Biblioteca de Trabajo*. Sus dos principales promotores son egresados de CEPAP, mientras que otros miembros de esa cooperativa egresaron hace ya algunos años.

- *Promoción Socio-Cultural Churuata*, entidad civil de apoyo a la organización cultural de

base que opera a nivel nacional y la cual es la expresa continuidad de un programa de animación cultural promovido por el estado venezolano entre 1979 y 1984 llamado "Plan Sebucán". Sus principales aportes metodológicos tienen que ver con las técnicas de registro y sistematización de procesos culturales populares y con el diseño de instrumentos de recuperación histórica a nivel de las expresiones culturales del pueblo.

Otras experiencias, más directamente educativas, pueden clasificarse como de profesionalización de educadores de escuela básica. Están relacionadas con grupos de maestros que, con el apoyo de sus respectivas escuelas (directivos, asociaciones, fundaciones) se constituyen en equipos de sistematización y análisis de sus experiencias educativas, según establecen las premisas de CEPAP, y co-auspician jornadas intensivas de formación sobre la base de talleres y seminarios. Entre ellas cabe señalar a los más importantes centros de innovación y experimentación pedagógicas de la capital, tales como "Rondalera", Centro de Educación Activa 'María Montessori' (CEAMM), Instituto de Educación Integral y la Fundación MEVAL, cuyos maestros de pre-escolares, ubicados en las zonas más deprimidas de la capital, demandan un significativo componente de formación

a nivel de la educación de adultos. Los efectos de CEPAP en esas comunidades, en sus docentes y en las estructuras integrales de tales instituciones educativas, deberán ser objeto de una atención esmerada por parte de CEPAP en los próximos años.

C) *En el Mundo Académico Formal*: Tal como planteaba Pablo Latapí, una de las misiones de la universidad debería ser —en la realidad— la de "adelantarse a satisfacer necesidades sociales objetivas" al margen, incluso, de que exista un 'mercado' actual para tales profesionales (1977: 208). Todo lo expresado por Latapí en esa oportunidad, y en otras tantas, tales como la necesidad de que reconozca la práctica social como opción para el desarrollo de competencias profesionales, la importancia de que los futuros egresados universitarios se capaciten en campos colindantes con otras disciplinas y éstos sean —esencialmente— resolvedores de problemas y verdaderos promotores del cambio, se convierte en mero predicamento cuando no se satisfacen los siguientes requisitos:

a) la existencia de estructuras universitarias suficientemente flexibles como para permitir la acometida de proyectos sociales, productivos y culturales

sin menoscabo de la institucionalidad universitaria pero con un mínimo de amparo formal de la misma a los referidos proyectos;

- b) la constitución de equipos humanos, profesionales o no, comprometidos con los proyectos que se acometan y motivados por razones no exclusivamente asociadas a un eventual reconocimiento universitario de sus aprendizajes; y,
- c) la factibilidad de expresar curricularmente, en formatos tal vez no existentes, no sólo lo aprendido sino la forma mediante la cual se aprendió lo que se dice haber aprendido, así como los avales sociales de tal reconocimiento.

La resistencia de las instituciones universitarias a acometer programas innovativos, con todas las consecuencias que ello implica (no siempre de orden económico, aun cuando hay que aceptar que el "innovacionismo" se convirtió en América Latina en un fin en sí mismo que afectó sustancialmente a algunas experiencias de la región), ha sido un factor bastante estudiado, en especial en el campo educativo. Ha habido poca continuidad en los esfuerzos acometidos en esa dirección, algo de 'dilettantismo' y mucho de mera réplica de experiencias simplemente reproducidas y presentadas como innovadoras.

CEPAP no ha estado exento de esos males. De hecho, su propio itinerario y sus realizaciones, son expresión de ello. Las evaluaciones sucesivas hechas al centro por agentes evaluadores externos son testimonio de cómo algunos de los referidos sesgos han afectado el desarrollo del programa. La evaluación hecha a la experiencia inmediatamente antecesora de CEPAP (UNESR, 1974) permite ver muchos de ellos. Las posteriores (Aker y Stern, 1976 y UNESR, 1982) dejan entrever los avances del programa en cuanto a su inserción en la realidad que buscaba transformar, la congruencia de sus postulados y sus acciones y la consistencia de los resultados. Otras evaluaciones internas e investigaciones posteriores reflejan esa tendencia afirmativa del programa.

Hoy día, CEPAP es en Venezuela una pequeña pero muy sólida referencia en tanto alternativa universitaria innovadora en el campo de la educación. Especialmente dentro del ámbito de la educación de adultos. Las resistencias son menores. Hay credibilidad. A nivel de la propia institución (la UNESR) se percibe una mejor y más amplia comprensión con respecto al programa. El hecho mismo de haberse consolidado en las circunstancias institucionales más adversas, casi sin recursos provenientes de la propia universidad

y dentro de un clima que no favorecía los reconocimientos académicos de los participantes ni facilitaba el registro, observación sistemática y comunicación de los resultados de los ensayos, hace que la situación presente sea óptima para acometer un franco proceso de expansión de la experiencia.

Actualmente hay cerca de seiscientos participantes incorporados a la experiencia. Organizados en equipos que operan en todos el país, aun cuando concentrados en la región capital, funcionan básicamente a partir de sus propias energías: con sus propios recursos.

Un hecho adicional, algunas veces desapercibido, consiste en la relación costo-beneficios del programa. CEPAP es considerado el programa menos costoso de la institución. Sus márgenes de auto-sostenimiento pueden ser superiores al setenta por ciento. La institución cancela los sueldos del personal-base asignado por ella al centro, en tanto que las organizaciones y grupos procuran los fondos (o medios alternos de pago) para garantizar el mantenimiento y desarrollo de cada ensayo o proyecto. En la actual situación fiscal que vive el país, la relevancia de este hecho no puede dejar de ser señalada.

La Fundación Ensayos para el Aprendizaje Permanente (FEPAP), constituida por miem-

bro de CEPAP con base a aportes de toda la comunidad que la integra, aporta fondos para subsidiar aspectos que no pueden ser cubiertos por las vías regulares y financia los planes editoriales del centro así como el desarrollo de su Unidad de Información y Documentación (UNIDOC). El acervo documental de esta unidad está conformado, especialmente, por los informes, tesinas, tesis, escritos y avales presentados por los participantes durante sus procesos formativos.

Andrés Blackwell (1977) señalaba en una oportunidad que CEPAP ha tenido el efecto, en su proceso de luchar por lo que sentía como un proyecto necesario, de haber *hecho* institución más que decretar institución:

La institución que tenemos es fruto de un proceso más que de una intención previa, clara: no es fruto de normas o reglamentos establecidos de antemano.

Una caracterización de CEPAP en términos comparativos con otras instituciones latinoamericanas es, al momento presente, una tarea difícil. Concebir una entidad educativa que realice tareas de:

—fomento y enlace de grupos de aprendizaje constituido sobre bases auto-gestoras,

—facilitación de procesos de reconocimiento del aprendizaje,

—investigación activa y participante en el campo del reconocimiento social del aprendizaje,

—validación de aprendizaje obtenidos sobre la base de la acción laboral y

—exploración y potenciación de las posibilidades del medio físico-social como recurso de aprendizaje

es, de por sí, un hecho que despierta interés entre quienes operan programas académicos innovadores en el ámbito de la educación popular de adultos.

Hay quienes señalan que el carácter nítidamente anticipatorio\* de la experiencia ha sido la razón de los múltiples problemas confrontados por sus protagonistas en el proceso de *hacer* institución. La resistencia social al cambio ha encontrado (en la UNESR y el país) su expresión en los órdenes político y académico. Ciertamente, los valores sobre los cuales opera CEPAP están cercanos, en tér-

minos de práctica social, a corrientes del pensamiento que promueven la participación de la comunidad en el trazado de su devenir histórico. En el orden académico y curricular, se concibe a quienes participan en su ensayo y proyectos como sujetos activos de sus procesos de aprendizaje. Y se trata de ser congruente con ese postulado a través de la práctica.

Paradójicamente, en ese carácter anticipatorio de la experiencia ha radicado también su fortaleza. La coherencia metodológica alcanzada a través de los años, la prefiguración práctica de formas y estilos de organización para el trabajo y el aprendizaje, la dedicación de sus miembros, las coincidencias por encima de las discrepancias ideológicas, la austeridad con que opera, el pluralismo, la solidaridad, la inserción transformadora sobre escenarios físico-sociales concretos, el nivel de conciencia y madurez de sus miembros, han operado como atractivos para que, por selección natural, sin promoción pública por la prensa, números crecientes de participantes, militantes de proyectos sociales de envergadura, se integren al proyecto y contribuyan a su conformación, crítica, reformulación y permanente crecimiento.

\* La categoría de "sentido anticipatorio" de un proyecto es propuesta por Latapí (1976) en una exposición que hizo en Caracas. Un proyecto de esa naturaleza, señala Latapí, ejerce una acción "...que tanto por sus efectos sobre la naturaleza social como por sus consecuencias subjetivas para el cambio valoral de las personas, anticipa una sociedad diferente" (p. 78).

## LOS PLANES FUTUROS DE CEPAP

A nivel prospectivo, el centro considera importante la profundización del trabajo en tres áreas prioritarias:

- A nivel social y organizacional.
- A nivel investigativo.
- A nivel académico-curricular.

En este sentido, se plantea:

- A) La ampliación de la incidencia de sus ensayos socio-educativos así como la consolidación de las experiencias ya en desarrollo, en forma tal que se contribuya concretamente a la solución de problemas nacionales.
- B) La incentivación de programas de intercambio con experiencias socio-educativas que tengan como foco de interés el problema de la educación permanente a nivel de la clase popular y desarrollen planes específicos en esa dirección.
- C) La divulgación de los resultados de los procesos de investigación —acción e innovación educativa desarrollados en sus distintos ensayos socio-educativos. Tal propósito se podrá lograr a través del plan de publicaciones del centro y la participación de miembros de CEPAP en even-

tos de intercambio e interacción tanto a nivel nacional como internacional; y,

- D) El acrecentamiento de los vínculos de CEPAP con entidades (intra y extra universitarias) que tengan interés y necesidad de dialogar acerca de problemas académicos y muy especialmente, sobre las concepciones curriculares y las formas alternas de construcción, evaluación y expresión de los aprendizajes.

El equipo coordinador de CEPAP sintetizaría, en todo caso, su visión prospectiva con respecto al centro y los ensayos y experiencias socio-educativas que co-auspicia junto con organizaciones y grupos populares, en pocas palabras. Diría, que su fin último es contribuir con el proceso de construcción de una sociedad donde cada persona, siempre asociada a un proyecto comunitario, sea consciente de ser un aprendiz permanente y donde la educación se convierta en una función de todas las instituciones y no solamente de aquellas que se llaman educativas.

## NOTAS

1. Efectivamente, CEPAP es un programa universitario que pretende dar continuidad a la experiencia original de la UNESR. Gestada entre 1971 y 1973, la referida universidad obtuvo vida legal a partir de enero de 1974 y apenas alcanzó a llevar a la práctica el modelo que postulaba hasta mediados de 1975 (Segovia y Farías, 1979 y Segovia, 1981).

Cuando el Consejo Nacional de Universidades (CNU), máximo cuerpo coordinador de las universidades venezolanas, aprobó el *Informe sobre la creación de la Universidad Simón Rodríguez* lo hizo sobre la base de estar constituyendo una universidad cuya razón de ser normativa sería —entre otras— la búsqueda de nuevas formas institucionales universitarias a nivel de administración y formación. Desde el punto de vista administrativo, la UNESR, hasta agosto de 1975, había operado sobre la base de una estructura no jerárquica, de carácter horizontal, y había configurado una organización de tipo federativo en la cual se delegaba, rotativamente, la responsabilidad de representar a cada grupo de trabajo en una coordinación central. Las decisiones se adoptaban por vía consensual.

A nivel académico, el ensayo original de la UNESR fue más

radical: suprimió el concepto de materias “concebidas como unidades programadas y estudiadas separadamente. Se programaban integradamente todos los contenidos generalmente disgregados”. (UNESR, 1973 a: 3).

Así también:

Se rompe con la idea de que las ciencias sociales o humanidades pueden ser aprendidas de manera exclusivamente teórica o abstracta, a lo sumo con prácticas de laboratorio simuladas, y se trata de ser consistente con el principio de que, si las abstracciones o teorías son derivadas de la realidad exterior, es preciso para su aprendizaje el contacto directo y la observación consciente de esa realidad. Con ese objeto, se hace la integración de la formación teórica, el conocimiento vivencial fuera del aula, la adquisición de técnicas y destrezas y el análisis crítico. (p. 3)

El concepto progresividad, en el modelo propuesto, postula una progresión coherente e ininterrumpida, de lo más elemental y fácil a lo más difícil y complejo. Se parte de las necesidades particulares de cada aprendiz, de las peculiaridades de sus respectivos ámbitos socio-laborales.

Esto permite eliminar los programas que van de generalizaciones y abstracciones difíciles de relacionar con conceptos más específicos y concretos, pues éstos tienen generalmente como resultado que al estudiante le resulta extremadamente difícil:

- a) Percibir la utilidad de estos conocimientos teóricos para su aprendizaje profesional (o actualización).
- b) Encontrar contenidos extraídos de su experiencia para llenar las generalizaciones y abstracciones que le imparte y
- c) Visualizar la aplicación que éstas puedan tener con respecto a situaciones concretas de la vida profesional. (pp. 3-4).

El aprendizaje de los estudiantes en los programas de formación se realizaba, según fuera el caso, a través de proyectos esencialmente educativos, para los aspirantes a la licenciatura en educación o mediante la participación en proyectos gerenciales o administrativos, para quienes procuraban la licenciatura en administración. La evaluación se centraba en el análisis de procesos y efectos de las actividades ejecutadas en escenarios sociales, culturales, políticos y económicos muy específicos. Los aprendizajes se iban discriminando y clasificando a lo largo del proceso aun cuando este aspecto no logró desarrollarse a plenitud sino unos años después, con la constitución formal de CEPAP.

A partir de la instalación del nuevo Consejo Rector de la UNESR en agosto de 1975 se establecen estructuras, académicas y administrativas, que conforman modelos cada vez más

alejados del original que se formulara en 1973.

Todo cuanto había constituido hasta entonces la UNESR es convertido en un Núcleo Universitario, sujeto a una normativa que progresivamente desvirtuaría —de aceptarse la imposición— el sentido innovador de los esfuerzos hechos en los años precedentes.

Con el fin de estudiar cómo proseguir el desarrollo de los ensayos de innovación y darle continuidad a la experiencia, se propone al Consejo Rector la conversión formal de Núcleo Universitario de Caricuao (nombre dado a éste, por su ubicación geográfica, al sur-oeste de Caracas) en un Laboratorio de Experimentaciones Metodológicas y Organizativas (LEMO). El mismo consistiría en un ensayo metodológico

en el cual el estudiante y la universidad comprueban, hasta qué límites y bajo cuáles condiciones, es posible dejar a la libertad del estudiante formular su propio pénsum, su ritmo de trabajo y sus formas de aprender. (LEMO, 1975: 2)

Razones de orden interno, productos en gran medida de la angustia y la inseguridad generadas por las medidas tomadas por el Consejo Rector, así como la poca receptividad para con los planteamientos del LEMO en las instancias superio-

res, originan la dispersión del equipo docente. Hacia finales de 1975, de 25 miembros del equipo docente fundador apenas quedan 16. La cifra se reducirá progresivamente: a 14 en marzo de 1976; a 8 en julio de ese mismo año.

¿Qué había ocurrido entretanto?

En enero de 1976, tras la dispersión ocurrida en noviembre de 1975, se plantea un repliegue táctico de todo el conjunto de docentes y los estudiantes que les apoyaban. Se traza una estrategia tendiente a lograr —a mediano plazo— condiciones que garanticen crecientes niveles de experimentalidad para el Núcleo Caricuao y den validez a las tareas investigativas que allí se realizan. Se acuerda constituir al Núcleo como un Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP). Sin respuesta institucional a esa solicitud, la incertidumbre crecía y la crisis parecía no tocar fondo.

Hoy existe acuerdo en considerar que la crisis de la organización autogestionaria que buscaba crear CEPAP en 1976 si bien tenía raíces internas, ésta provenía fundamentalmente de la inseguridad provocada por la falta de un marco institucional claro sobre el cual operar.

Así, mientras el equipo CEPAP sostenía una estructura

de un género específico y enrum-baba sus esfuerzos en una dirección determinada, los órganos centrales de la UNESR le requerían en función de otros parámetros organizativos y de una sola variable: docencia. Y, aun descartando otras actividades que realizaba el centro (investigación, extensión, experimentación, producción), se concebía a la docencia en términos altamente convencionales y no en la dirección de una búsqueda, tal como lo planteaba explícitamente la comunidad CEPAP.

Tan evidente era este aspecto, que el Rector-Presidente de la UNESR preguntaba en un evento internacional acerca del tipo de criterios que deberían establecerse a los fines de una evaluación de CEPAP "en términos de sus propios objetivos y no en términos de las metas tradicionales de la educación superior". (Adam, 1976).

El documento-base de CEPAP (1976) había sido explícito en cuanto a las metas centrales del ensayo global propuesto. Ellas se agrupaban en dos grandes conjuntos. Ambas consistían en desarrollar

...formas tendientes a maximizar la participación real de las personas involucradas en las instituciones educativas y (...) que permitieran relacionar los procesos de trabajo y aprendizaje en nuestra sociedad, rompiendo con la artificial distinción establecida entre centros de trabajo e instituciones de prepa-

ración para el trabajo (pp. 8-9).

Una evaluación institucional hecha a CEPAP en julio de 1976 por los doctores Aker y Stern (1976), de Florida State University (Tallahassee) y California University (Berkeley), respectivamente, fue ampliamente favorable a la experiencia.

El informe resalta, en el aspecto académico, los factores calidad, motivación y participación. También la auto-confianza y la auto-gestión individual y grupal demostrada por la comunidad universitaria. Asignan un gran valor a la evaluación sistemática de la experiencia. Según señalan, se le debe favorecer a CEPAP para que se desarrolle durante sus primeros cinco años sin tener que satisfacer los mismos criterios de otras unidades de la universidad.

Los evaluadores consideran importante los alcances de los ensayos de CEPAP con la comunidad. Sugieren ahondar esta faceta en forma tal que se constituya en un recurso "que dará a los participantes oportunidad para desarrollar su capacidad de análisis y utilizar métodos de investigaciones" (pp. 4-5). Otro punto importante estuvo referido a la necesidad de divulgar la experiencia y promover su enriquecimiento a partir del intercambio y el apoyo de pruebas similares exitosas.

El marco normativo favorable para el desarrollo de los ensayos de CEPAP no se dio sino hasta cuatro años después, justamente en julio de 1980. Entretanto, enfrentando una fuerte resistencia a nivel de la universidad misma, pero con avances irreversibles conquistados a través de su trabajo, CEPAP amplió sus bases sociales de sustentación y se relacionó con organizaciones, grupos y movimientos sociales que a la par de realizar sus proyectos socio-políticos específicos, sentían una especial preocupación por la formación de su dirigencia sobre esta común plataforma.

CEPAP encontró el sentido de su proyecto y las organizaciones, grupos y movimientos hallaron en él un recurso y un amparo institucional para los serios problemas de la formación y el reconocimiento social de los aprendizajes obtenidos por vía de la acción y la lucha social.

2. Las funciones básicas de CEPAP se desprenden de entre los principales objetivos específicos de la Universidad, los cuales fueron expuestos en el *Informe sobre la Creación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez* (1973). Dicho documento fue aprobado en enero de 1974 por el Consejo Nacional de Universidades y señala —explícitamente— el mandato institucional de *experimentar permanentemente técnicas y pro-*

*cedimientos para el aprendizaje en todos los niveles y formas de educación.*

En este sentido, CEPAP debe:

- a) Posibilitar regímenes especiales para atender requerimientos altamente específicos de sus participantes y de los usuarios de sus servicios educativos.
- b) Estimular la formulación y el desarrollo de modelos educativos alternativos para el aprendizaje.
- c) Hacer posible su observación, registro y análisis sistemático.
- d) Comunicar (nacional e internacionalmente) sus características y resultados.
- e) Promover la gestación y el desarrollo de proposiciones sucesivas de alternativas educativas coherentes.
- f) Estimular relaciones de apoyo mutuo con organizaciones, asociaciones, instituciones y otros entes, de carácter estatal o civil, que auspicien o apoyen experiencias, ensayos o proyectos socio-educativos de carácter alternativo.
- g) Aplicar y evaluar, a través de las experiencias, ensayos o proyectos socio-educativos, propios o asociados al Centro, estrategias que enfaticen:  
—El establecimiento de siste-

mas integrales y coherentes para el aprendizaje.

- La aplicación de metodologías de facilitación grupal.
- El uso del ambiente (social, laboral, económico, físico, cultural) como recurso de aprendizaje.
- El uso del análisis crítico de los procesos de aprendizaje, por parte de la persona que cumple roles de aprendiz, y su utilización como un elemento orientador y motivador del referido proceso.
- La consideración de las condiciones y peculiaridades de las regiones (cultura, economía, organización social) y sectores (escolar, comunal, obrero, campesino cooperativista) donde sus participantes llevan a cabo sus procesos de aprendizaje.
- La consideración de tales contextos como factores altamente incidentes en los perfiles y currículo así como en los objetivos de aprendizaje establecidos por los participantes en sus respectivos proyectos personales de investigación, acción y formación.
- h) Establecer mecanismos permanentes para el estudio y análisis de relaciones costo-beneficio en los cuales se consideren tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

ADAM, F. *A Venezuelan Operational Model (Philosophy, structure and organization of the Experimental National University Simón Rodríguez and its Center for Experimentation in Life-Long Learning)*, CAEL, may 9-12, 1976, Denver, Colorado.

AKER, George y STERN, Milton: *Una evaluación preliminar del Núcleo I Caricuao de la Universidad Simón Rodríguez*, Caracas, julio de 1976.

BLACKWELL, Andrés. "Proceso a la UR: balance y perspectiva de una experiencia", intervención en el foro. 27.10.77, en audio-cassette, UNIDOC, CEPAP.

BLACKWELL, Andrés. *La Ubicación de CEPAP en la UNESR*, borrador de trabajo interno, CEPAP-UNESR, Caracas, 1982.

BLACKWELL, Andrés. *La relevancia de CEPAP en el contexto actual*. En: *Quipu*, CEPAP, año II, No 6, enero-febrero, 1983, pp. 4-10. Publicado antes (1982) a nivel interno por CEPAP.

BRICENO, Magaly; EGUI DE BOSCAN, Magaly y RAITAN, Mati: *Evaluación de CEPAP, Informe Diagnóstico*, Oficina de Planificación y Evaluación Institucional, UNESR, Caracas, 1982. Las conclusiones y recomendaciones de dicho Informe fueron publicadas por *Quipu*, CEPAP, año II, No 7, marzo de 1983, en forma de separata.

CEPAP: *Folleto descriptivo del Núcleo I-CEPAP*, CEPAP-UNESR, Caracas, 1976.

DINAN, John. Intervención en el foro sobre "Trabajo Propio y Aprendizaje Permanente", Simposium Nacional sobre Educación y Trabajo, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1983. En *Trabajo propio y aprendizaje permanente*, Papeles de Trabajo, No 6, CEPAP-UNESR, Caracas, 1985.

ESCOTET, Miguel Angel, et al.: *Observaciones sobre la Universidad Simón Rodríguez, Informe de la Comisión Evaluadora de la UR*, UNESR, Caracas, 1974.

HALLSTROM, Anders. *La situación actual de CEPAP*, CEPAP-UNESR, Caracas, 1980.

HALLSTROM, Anders. *Algunas características metodológicas de los ensayos y las investigaciones de CEPAP*, ponencia presentada en el II Seminario sobre Problemas de Investigación en Ciencias Sociales, Caracas, 1981. En: Rigoberto Lanz (comp.): *Crítica de la Investigación*, pp. 175-184; 186-187 y 191-193, Caracas, UCV, 1981.

LATAPI, Pablo. *Universidad y sociedad: un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas*, ponencia presentada en la reunión latinoamericana y del Caribe sobre nuevas formas de educación post-secundaria, Caracas, 20-25 de septiembre de 1976. En: *Universitas 2000*, vol. 3, No 1, Caracas, 1978.

LATAPI, Pablo. "La educación que sí tiene futuro". En: Pablo Latapí: *Política educativa y valores nacionales*, Editorial Nueva Imagen, México, pp. 157-160, 1979.

LATAPI, Pablo. "Profesionistas, ¿Pa-

ra qué? (1977). En: *Temas de política educativa* (1976-1978), Fondo de Cultura Económica, México, pp. 205-209, 1982.

LEMO. Núcleo 1-LEMO: *Proposición de plan de desarrollo durante 1976*, LEMO-UNESR, Caracas, octubre de 1975.

MARTINEZ, Ada et al.: *Un modelo de auto-gestión educativa: el proyecto de formación de facilitadores populares*, ponencia presentada en el III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, Piracicaba, Estado de Sao Paulo, Brasil, 1984.

SEGOVIA, Lucio y FARIAS, Isaura: *Evolución de una utopía puesta en práctica*, trabajo presentado en las II Jornadas de Investigación Educativa, Ciudad Universitaria, UCV, Caracas, 1979.

SEGOVIA, Lucio. *El informe sobre la creación de la UR (1973) y el Reglamento de la UR (1979): un*

*estudio crítico-comparativo*, ponencia presentada en la II Jornada de Análisis Institucional de la UR, Casa del Profesor Universitario, Caracas, octubre de 1981.

SEGOVIA, Lucio. *Los saldos ocultos de la militancia: de una pedagogía para el compromiso a una andragogía desde la militancia*, UNESR-CEPAP, Caracas, 1984.

UNESR, Comisión Organizadora de la: *Información sobre el régimen de aprendizaje y formulación curricular de la Universidad Simón Rodríguez*, UNESR, Caracas, 1973a.

UNESR, Comisión Organizadora de la: *Informe sobre la creación de la UR*, UNESR, Caracas, 1973b.

UNESR, Consejo Rector de la: *Normas del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP)*, Caracas, julio de 1980. En: *Papeles de Trabajo*, No 1, UNESR-CEPAP, pp. 23-32, Caracas 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO -- MEC  
SECRETARIA GERAL  
FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EDUCAR

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO  
N.º 0020  
dec.03

LINGUAGEM VERBAL E ALFABETIZAÇÃO - REPRESENTAÇÕES  
E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA

Regina de Figueiredo Avelar

(Documento apresentado na Oficina para  
Sistematização e Avaliação de Experi-  
ências na Área de Formação de Agentes  
e Elaboração de Materiais - CREPAL/  
Fundação EDUCAR)

Rio de Janeiro, março de 1987

## I. IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

1. PAÍS: Brasil.
2. INSTITUIÇÃO: Fundação EDUCAR (Órgão Central e Coordenação Estadual de Minas Gerais).
3. PROGRAMA: Educação Básica — 1a. etapa (Alfabetização).
4. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: sociolinguística e alfabetização.
5. AGENTES EM FORMAÇÃO: técnicos e supervisores da Coordenação Estadual de Minas Gerais.
6. CAPACITADOR: técnico da Fundação EDUCAR — Órgão Central.

## II. A EXPERIÊNCIA

A presente experiência teve sua origem na Coordenação Estadual de Minas Gerais, que, revendo a prática institucional de capacitação e as necessidades emanadas das salas de alfabetização, optou pela construção de uma estratégia de formação de seu quadro técnico e de supervisores, que apontasse para os seguintes objetivos:

- instrumentalizar técnicos e supervisores, reponsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, em conteúdos que pudessem avançar no conhecimento do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
- alterar qualitativamente o desempenho dos alfabetizadores.

Embasada por tais objetivos, a nova estratégia de capacitação passou a privilegiar os seguintes aspectos:

- conteúdos na área da linguagem, referenciados teoricamente na lingüística e na sociolingüística, em lugar aos conteúdos gerais relativos à educação de adultos e aos conteúdos voltados para a mecânica do método de alfabetização, utilizado pela Instituição;
- capacitação do longo de um processo, em lugar ao treinamento compacto, realizado no período imediatamente anterior ao início das aulas.

Embora representando um grande avanço na prática institucional de capacitação, a estratégia construída, por si só, não garantiria o alcance dos objetivos traçados. Era preciso que se pensassem também em uma nova metodologia de capacitação, de modo a se evitarem os repasses de conteúdos prontos, acabados e universais. A nova metodologia deveria privilegiar, antes de

tudo, uma leitura crítica e uma reflexão sobre a prática da alfabetização. Neste sentido, elegeu-se como apoio os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-ação, tal como desenvolvidos pelo Prof. João Bosco Pinto. Vale dizer, a partir da prática e das representações dos agentes acerca dos temas programados (linguagem verbal, fala e escrita, escrita e leitura, alfabetização...) e do confronto de tais representações e práticas com a teoria linguística, os conteúdos são trabalhados e construídos por agentes e capacitador.

Com tais referenciais, a experiência teve início em junho de 86. No entanto, este momento de capacitação já se apresentou com idiossincrasias — aos 18 técnicos e supervisores estaduais, previstos inicialmente, somaram-se 61 supervisores de área e 36 supervisores municipais, que se dividiram em três grupos distintos e heterogêneos. Os conteúdos foram trabalhados ao longo de 20 horas em cada grupo.

É importante evidenciar que o aumento do número de participantes aponta para a dificuldade institucional em se desatrelar de antigos e sedimentados comportamentos. Embora, com um discurso crítico sobre a prática de capacitação, o avanço operacional não se dá. Em verdade, subjacente ao aumento do número de participantes, duas práticas operacionais se firmavam:

— a expectativa de um repasse de conteúdos prontos, acabados e universais e o treinamento compacto, imediatamente anterior ao início das aulas.

Evidentemente tal quadro trouxe interferências diretas no aproveitamento dos diversos grupos e no próprio desenvolvimento dos trabalhos: reação inicial à metodologia utilizada, não participação de muitos supervisores nos momentos de confronto e debate, impossibilidade de se atenderem expectativas e especificidades de um grupo tão heterogêneo...

Apesar das questões apontadas, este primeiro momento de capacitação cumpriu parte de seus objetivos, pois, ao final, os participantes assim se pronunciavam:

"Nunca tinha trabalhado assim. Gostei muito. Clareou muito."

"Quando se trabalha, há uma tendência muito grande de se dicotomizar teoria e prática, privilegiando a prática. Hoje percebemos que prática e teoria são inseparáveis."

O segundo momento do processo de capacitação, marcado pela presença do capacitador, aconteceu três meses após. Neste intervalo, porém, textos relativos aos conteúdos trabalhados, foram encaminhados à Coordenação Estadual para leitura e discussão.

Com a crítica relativa ao primeiro momento, este segundo momento teve uma duração de 24 horas e dele participaram 20 elementos (técnicos e supervisores estaduais).

A prática de campo forneceu os conteúdos de trabalho e reflexão. Vale, porém, ressaltar a mudança qualitativa presente nas questões formuladas pelos participantes — a articulação entre teoria e prática estava a elas incorporada. Também deve ser ressaltada a alteração da percepção relativa ao processo de capacitação do alfabetizador:

"O fato de dar o conteúdo pronto para o alfabetizador, eu não vou contribuir em nada para a prática dele. Eu tenho que favorecer este momento de crítica, de reflexão sobre a prática dele."

O terceiro momento de capacitação, previsto para março de 87, não se realizou, face a injunções de caráter político-administrativo, presentes naquela Coordenação Estadual.

FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EDUCAR  
DIRETORIA TÉCNICA  
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECAR  
INDEXADO  
N.º 0020  
dez. 04.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DO EDUCADOR DE ADULTOS NO BRASIL.

DOCUMENTO APRESENTADO NA OFICINA PARA  
SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE EXPERIÊN-  
CIAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE AGENTES E  
ELABORAÇÃO DE MATERIAIS-CREFAL/FUNDAÇÃO  
EDUCAR.

Rio de Janeiro, março de 1987.

## ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE ADULTOS NO BRASIL

### 1) INTRODUÇÃO

Ao se tratar da questão da formação do educador de adultos no Brasil, pretende-se inicialmente explicitar os termos e as perspectivas com que essa questão está sendo aqui abordada.

Dentro da questão da formação do educador de adultos está sendo enfocada a discussão dos serviços existentes de habilitação do professor que atua nessa área e o papel das agências governamentais de educação no provimento desses serviços a esse professorado, sempre sob a ótica do contexto e das perspectivas da educação de adultos no país.

Diferentemente do que ocorre em outros países latino-americanos, as iniciativas de âmbito oficial e privado na área de formação do educador de adultos ainda são bastantes reduzidas, encontrando-se indiscutivelmente num estágio inicial.

Tomando-se por "Formação do educador de adultos" a oferta de um corpo sistemático de conhecimentos e experiências nessa área e considerando-se as várias alternativas de desenvolvimento desse processo-cursos em nível de 2º e 3º graus com o caráter de habilitação, aperfeiçoamento ou especialização, - pode-se afirmar que, não obstante o inegável valor das experiências em andamento, as mesmas não chegam a ser significativas frente à demanda por um professorado qualificado, que a grave realidade da educação de jovens e adultos no país exige.

A análise da situação brasileira, em termos educacionais, indica a existência, ainda hoje, de um grande contingente de analfabetos, fruto de problemas estruturais e históricos da sociedade brasileira, que se refletem no ensino, traduzindo-se na impossibilidade de todas as crianças terem acesso à educação ou de permanecerem na escola durante o tempo considerado como mínimo/básico para sua formação.

A realidade atual da educação básica de jovens e adultos indica que 18.716.847 pessoas com 15 anos e mais permaneciam em condições de analfabetismo, representando 25,5% da população brasileira (Censo de 1980). Esta realidade numérica tende a se agravar pois, em 1980, dos 23 milhões de

crianças entre 7 e 14 anos, 7.553.000 (33%) estavam fora da escola e 6.340.000 (27,6%) se encontravam defasados em relação à idade. O Censo Demográfico indicou, ainda, que 50 milhões de brasileiros jovens e adultos não concluíram o 1º Grau.

As providências que vêm sendo tomadas pelo Estado, na tentativa de minimizar esses problemas, não conseguiram corresponder às expectativas dos diversos setores sociais com relação à melhoria das condições de ensino.

Ao contrário, a situação agravou-se durante as últimas décadas, quando o orçamento da União destinado ao MEC esteve em torno dos 5%, distribuídos da seguinte forma: 13% dedicados ao ensino de 1º e 2º Graus, 70% investidos nos cursos superiores e 17% em outras ações. Segundo relatório da UNESCO de 1983, o Brasil ocupava o oitavo lugar entre os países que menos recursos empregam na área educacional.

Com a recente mudança do projeto político do País e, conseqüentemente, do projeto educacional, a opção do Governo, através do Ministério da Educação, é por uma "Educação para Todos", ressaltando-se como inalienável compromisso da Nação brasileira "enfrentar o desafio de universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade". A educação básica, particularmente, é situada como "direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, devendo-se "alcançar sua universalização".

## 2) A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE ADULTOS NO ÂMBITO DAS AGÊNCIAS GOVERNAMENTAIS DE EDUCAÇÃO

A preocupação com a Educação de Adultos e, em especial, com a formação do educador de adultos, mais uma vez aparece nas proposições governamentais através do "Plano Plurianual de Ação 1986 - 1989" do MEC/SEPS. Nele prevê-se "a capacitação de recursos humanos nos aspectos administrativos, técnicos e pedagógicos para enfrentar a expansão e a melhoria da escolaridade em todos os níveis e na modalidade supletiva".

O Plano, concretamente, faz referência a um projeto de "capacitação de recursos humanos de educação supletiva que pretende capacitar 90 agentes, 120 assessores técnicos e aproximadamente 300.000 docentes para melhoria da administração, planejamento, avaliação e métodos e técnicas de educação supletiva".

A questão de preparação do professor que atua com adultos também aparece dentro do Programa de Valorização do Magistério, pelo qual a SEPS se propõe "a execução de projetos com o objetivo de restaurar o prestígio social e técnico-profissional do educador", a saber:

- Projeto de Desenvolvimento de uma Política de Recursos Humanos para a Educação, voltado para "propor uma política de valorização dos profissionais da educação que lhes garanta condições adequadas ao exercício profissional"; e
- Projeto do Professor Leigo e educação continuada dos egressos dos Projetos de Alfabetização, via suplência, voltado para "rever e atualizar os processos e projetos de habilitação de professores leigos em execução, oferecer qualificação profissional a 91.987 professores que tenham o 1º Grau incompleto e prover educação continuada a 210.248 professores titulados pela suplência profissionalizante, via suprimento".

No âmbito da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, o trabalho com os educadores de adultos - recrutamento, seleção, formação, capacitação e aperfeiçoamento - consta como uma das diretrizes político-pedagógicas da Fundação que, entre outras premissas, supõe:

- assumir a capacitação e o aperfeiçoamento dos educadores "como um processo gradual e sistemático, com vistas à qualificação profissional, levando em conta:

- . a prática pedagógica concreta dos educadores e
- . a íntima conexão com a proposta educativa e metodológica da Fundação".

A concretização desse programa de capacitação e aperfeiçoamento implica:

- "a formulação de diferentes modalidades de atendimento com a utilização de metodologias diferenciadas - atividades convencionais e por meio de recursos tecnológicos de educação à distância;
- a elaboração de um currículo que esteja em estrita relação com a área de conhecimentos da educação de adultos e que considere os educadores como sujeitos de sua preparação e aperfeiçoamento;
- a instituição de certificado para os programas de capacitação e aperfeiçoamento e sua consideração no plano de carreira do participante".

O trabalho na área de formação do educador de adultos, vem se desenvolvendo nas seguintes linhas:

- fomento junto às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Conselhos Estaduais de Educação, Institutos de Educação e Universidades para inclusão da área de educação de adultos nos cursos de habilitação para o magistério quer a nível de disciplinas ou estudos adicionais, ou de cursos especialmente elaborados para esse fim;
- fomento junto às Universidades para inclusão de uma área de educação de adultos, ou disciplina, nos cursos de Pedagogia e Educação; e especialização ou mestrado nesse campo;
- cooperação técnica e financeira a entidades educacionais, mediante o envio de propostas de formação de educadores de adultos, em nível de 2º ou 3º Grau. Nesse sentido a Fundação EDUCAR está prestando cooperação técnica e financeira a algumas universidades e escolas normais municipais, que estão desenvolvendo projetos de habilitação do professor leigo, incluindo uma área específica de educação de adultos;
- trabalho articulado com Institutos de Educação ou outras entidades educacionais para produção conjunta de um currículo básico em educação de adultos para

...cursos de 2º grau.

As Coordenações Estaduais e Territoriais da Fundação EDUCAR desenvolvem um trabalho específico de capacitação dos professores que atuam no Programa de Educação Básica da Fundação.

Nessa perspectiva, a capacitação dos professores, supervisores e responsáveis pelos projetos, mesmo não se configurando ainda como um processo sistemático de formação de educadores de adultos, já se constitui numa prática direcionada para o fortalecimento dos profissionais que atuam com jovens e adultos e, conseqüentemente, voltada também para o melhor desempenho dos mesmos no desenvolvimento de seu trabalho.

De um modo geral, a capacitação vem ocorrendo com o objetivo de possibilitar aos educadores, um processo de treinamentos e reciclagens nos aspectos teóricos e práticos da Educação de Jovens e Adultos, através da modalidade direta - treinamento básico no início de cada etapa do Programa e reciclagens ao longo do mesmo, com aprofundamento dos conteúdos tratados no treinamento; e indireta - correspondências com orientações aos professores, textos complementares aos conteúdos tratados nos treinamentos e reciclagens.

Deve-se registrar também que algumas Coordenações estão propondo outras modalidades de capacitação além das mencionadas, como por exemplo: seminários, cursos rápidos ou mais longos, material de apoio pedagógico como revistas e jornais.

Em termos da capacitação dos quadros das Coordenações, observa-se a tendência de se buscar de forma mais expressiva a cooperação técnica dos meios acadêmicos locais, para construção e desenvolvimento dos próprios planos, sobretudo para o tratamento dos aspectos teóricos da educação e em especial da educação de adultos.

### 3) CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATUAL SITUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE ADULTOS (2º E 3º GRAUS)

Ao se examinar o conjunto das experiências que visam oferecer uma formação específica na área de educação de adultos, constata-se que predominam as iniciativas em nível de 3º Grau.

Pelos dados obtidos em recente levantamento junto a universidades, 11 instituições de nível superior, estão atualmente desenvolvendo ações na área de educação de adultos que basicamente abrangem: disciplinas nos cursos de graduação (pedagogia); cursos de extensão; especialização em nível de pós-graduação (latu-senso) e mestrado; pesquisa de caracterização do Ensino Supletivo como base para um programa de capacitação; assessorias aos sindicatos de professores abrangendo especificamente: área de educação de adultos, educação popular e movimentos sociais.

No entanto em nível do 2º grau de ensino, que prepara o professor que mais diretamente atua com a população jovem e adulta sem educação básica, as iniciativas na área de educação de adultos são reduzidíssimas.

Algumas das possíveis alternativas na área de formação do educador de adultos, em nível de 2º grau poderiam ser:

- Formação do professor de jovens e adultos junto aos cursos de habilitação para o magistério de 1º grau.

Essa alternativa implicaria a inserção da matéria "Educação de Jovens e Adultos", no currículo dos cursos de habilitação, ou na criação de cursos adicionais ou aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, pelos dados disponíveis, das 1.739 (hum mil setecentos e trinta e nove) Escolas Normais hoje existentes no país não se tem conhecimento de experiências expressivas no sentido de oferecer ao professorado um corpo sistemático de conhecimentos na área da educação de jovens e adultos.

- Cursos de preparação e atualização de recursos humanos voltados para a educação básica de jovens e adultos.

Essa alternativa implicaria a proposição e desenvolvimento, por parte dos órgãos ou instituições educacionais, de cursos específicos de educação de adultos para aqueles que já trabalham ou visem trabalhar nessa área. Esses cursos poderiam ser realizados de forma independente das iniciativas já existentes voltadas para habilitação para o magistério, constituindo-se numa oportunidade aos professores, supervisores e demais agentes de educação de adultos.

No entanto, as condições de formação do educador de adultos embora bastante agravadas não diferem substancialmente das precárias condições de formação dos professores do ensino de 1º grau no país. Entre esses professores encontram-se aqueles que sequer chegam a ter acesso aos cursos de habilitação para o magistério, formando assim os quadros do chamado professorado leigo no Brasil.

Esse contingente que atinge 147.851 professores não possui habilitação específica de 2º grau para o magistério das 4 primeiras séries do 1º grau. Há que se considerar aqui, que a própria legislação educacional brasileira admite a absorção de professores não habilitados para o exercício do magistério, desde que comprovada a falta real de professores qualificados, no local.

A mesma legislação prevê a preparação desses professores em cursos intensivos que venham completar sua formação. Esses cursos são todavia escassos, não dando conta ainda de atender a demanda do professorado leigo existente.

É bom ressaltar que propostas de capacitação de professores leigos, voltadas para a melhoria de seu desempenho (cursos de aperfeiçoamento, atualização, etc) podem atingir seus objetivos mais imediatos, mas não resolvem a problemática do professorado leigo, já que segundo a legislação, leigo é aquele sem habilitação específica de 2º grau - magistério - para lecionar de 1ª. a 4ª. séries do 1º grau. Ou seja, propostas de capacitação sem uma perspectiva de progressiva habilitação do professorado leigo, podem ser válidas em si mesmo, mas não alteram a condição de laicato desses professores. Acrescente-se a isso, o fato de que ainda assim, não se trata somente de resolver a atual problemática da existência de quadros leigos no professorado de 1º grau e sim de se repensar amplamente os currículos dos cursos de habilitação para o magistério, as condições de trabalho do

professor e a própria abrangência desses serviços, buscando-se sua expansão quantitativa e qualitativa, de modo a não permitir o aumento do contingente de professores leigos no país.

No caso da formação dos educadores de adultos, prevê também a legislação, um preparo docente adequado às características especiais da educação de adultos.

Ao longo de vários documentos e reuniões técnicas de trabalho, em nível nacional as mais incidentes dificuldades apontadas por profissionais que atuam com população adulta analfabeta, ou com baixo nível de escolaridade, recaem na "falta de especialistas em educação de adultos", "despreparo do pessoal do supletivo", "falta de quadro próprio de pessoal", "despreparo do professor instrutor".

Esse exame, ainda que genérico, das propostas de formação e aperfeiçoamento dos educadores de adultos revela que este processo ainda não chegou a se configurar como um serviço permanente e sistemático. Apesar das intenções oficiais e das iniciativas que já se registram, essa é uma área que, indiscutivelmente, exige maiores níveis de investimento e qualificação, por parte das agências governamentais de educação.

Reforça-se igualmente o fato de que a discussão em torno da situação do educador de adultos no país, não pode se dar de forma dissociada da própria situação crítica da educação de adultos no Brasil.

As ações nessa área não são regidas, até o momento, por uma política nacional que revele o compromisso político do Governo com a educação de adultos, que assegure o necessário investimento para o seu custeio e manutenção e que permita às diversas instituições que atuam com essa clientela, desenvolver um trabalho articulado, coordenado e adequado às características regionais, privilegiando os seguintes eixos básicos: a expansão gradativa do atendimento em educação básica para a população analfabeta e com escolaridade precária; maior alocação de recursos para o Ensino Supletivo especialmente o de 1a. a 4a. série do 1º Grau e valorização do magistério da área supletiva, tanto em termos de remuneração como de reestruturação da carreira, e melhoria concreta dos processos de formação e aperfeiçoamento do magistério.

Uma mudança qualitativa no quadro da educação de adultos e da formação do educador de adultos passa como já foi dito, pela definição de uma política e estratégias nacionais capazes de requalificar a prestação dos serviços de educação de adultos, enquanto um serviço público destinado à população jovem e adulta que em idade própria, não pode exercer o seu direito básico à educação.

## BIBLIOGRAFIA

- . FUNDAÇÃO EDUCAR, Departamento de Estudos Educacionais,  
- Subsídios para Formulação de uma Política de Educação de  
Adultos à Nível de Suplência de 1º Grau, julho de 1986.
- . FUNDAÇÃO EDUCAR , Departamento de Desenvolvimento Educacional -  
Visão Geral das Propostas de Capacitação de Professores (versão  
preliminar), Março de 1987.
- . FUNDAÇÃO EDUCAR, Departamento de Desenvolvimento Educacional -  
Considerações acerca da Formação de Educadores de Adultos -  
Novembro de 1986.
- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus,  
Sub-Secretaria de Educação Supletiva, Coordenadoria de Educação  
para o Trabalho, Lauro de Barros Silva Filho,  
- Balanço Nacional sobre o Magistério Leigo no Ensino de 1º Graus,  
Brasília, outubro de 1985.
- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus,  
Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos -  
Comissão de Elaboração das Diretrizes Político-Pedagógicas  
para a Fundação EDUCAR, Brasília, 1986 - Fundação EDUCAR -  
Diretrizes Político-Pedagógicas.
- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, Agosto de 1985. - Educação  
para Todos, Caminho para Mudança.
- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus,  
Brasília, Julho de 1986. - Plano Plurianual de Ação  
- 1986-1989.
- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Secretaria de Ensino de 1º e 2º  
Graus, Brasília, 1971. - Legislação do Ensino Supletivo.
- . XIX Reunião Conjunta aos Conselhos Federal e Estadual de Educação,  
Brasília, Novembro de 1984. - Educação Supletiva - Realidade  
e Prospecção.

CREFAL

UNESCO/OREALC

FUNDACION EDUCAR

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO  
N.º 0020  
dic 11.

SISTEMATIZACION DE CEPAP--UNESR

Resumen

El Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) es um Programa dependiente de una universidad del estado venezolano: la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), fundada en Caracas en 1974. Sus estudios preparatorios se hicieron, no obstante, desde 1971. Lleva el nombre de Simón Rodríguez, un educador latinoamericano nacido en Caracas y fallecido en Perú y quien fue tutor de Simón Bolívar.

Originariamente la UNESR fue concebida como una universidad sustentada sobre bases entesamente experimentales. A partir de 1975 comienza un lento - y tal vez irreversible - proceso de "institucionalización" que la condujo a la adopción de modelos cada vez más convencionales en el orden curricular y organizativo. Por esa razón, desde 1976 se da inicio a la constitución de CEPAP como espacio propio de innovación. En 1980 se legaliza como programa.

El Programa CEPAP tiene como objetivo esencial la experimentación y búsqueda de formas alternativas - tanto de aprendizaje como de reconcimiento social y académico - en el ámbito de la formación de educadores. Se entiende el término "educadores" en su sentido más amplio.

Su ámbito de atención son las organizaciones sociales, grupos de acción y promoción con algún historial significativo de trabajo educativo e instituciones que fomentan la organización y la formación en el seno del pueblo. CEPAP acepta - esencialmente - participantes que operen dentro de estas organizaciones, grupos e instituciones. No acepta - salvo excepciones - individualidades.

Esa población está compuesta por activistas socio-culturales, dirigentes vecinales, cooperativistas, obreros, educadores que funcionan en centros escolares pero que tienen algún nivel de preocupación por trascender los límites de lo establecido por sus respectivos empleos y que han desarrollado una conciencia mínima en el orden socio-político. También se han incorporado últimamente grupos de artistas.

El programa tiene dimensión nacional. Actualmente atiende unos 600 participantes, organizados en 52 equipos. Otorga distintos tipos de reconocimiento académico incluyendo la Licenciatura.

La auto-formación, la formación grupal, la investigación-acción, la acción social concreta y la reflexión sistemática de los proyectos personales y grupales que se ponen en práctica, son los principales elementos formativos que tienen a su disposición los participantes en el programa.

Estos principios-guías se operacionalizan, se ponen en práctica a través de un instrumento de trabajo - el proyecto de aprendizaje y un contexto: el equipo de sistematización, análisis y reconocimiento.

Los ejes dinamizadores (o problemáticos) del proceso surgen de ese mismo proceso y son posibles de expresarse a plenitud en virtud de que no existe una previa estructuración programática. El proceso supone una creciente objetivación de las demandas socio-laborales de competencias del participante y tiene un horizonte como guía: un perfi profesional propio, que es objeto de verificación por sus respectivos grupos de referencia socio-ambiental y el cual es aprobado por su muy específico equipo de sistematización y análisis.

El modelo promocional implícito - u explícito - es aparentemente congruente con el modelo de sociedad que procura fomentar y pre-figurar. El programa valora mucho y privilegia el papel de los grupos y organizaciones populares.

- Educação permanente.
- Formação de educadores.
- Experiência educacional.
- ~~CEPAR (Centro de Experimentação~~  
~~para o Aprendizagem Permanente)~~ <sup>com</sup>  
<sup>p/CEMEH</sup>  
<sup>(?)</sup>
- Fundação eoverk.
- UNESCO.
- ~~Elizuela~~ - Projecto principal

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

AGENTE EDUCATIVO: Vera Lúcia Queiroga Barreto

PROGRAMA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES

INSTITUIÇÃO: Vereda - Centro de Estudos em Educação

VEREDA - CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO é uma Sociedade Civil, sem fins lucrativos, com registro em São Paulo- Capital, e com sede na Rua Cincinato Braga, nº 500 - Bela Vista - São Paulo - SP

Foi fundado com a finalidade de realizar, participar ou promover projetos sócio-educacionais voltados para as camadas populares, com um esforço concentrado nas áreas periféricas da Grande São Paulo.

O trabalho realizado pelo VEREDA no campo da educação popular nos mostrou claramente que só havia um caminho para que pudéssemos assegurar os objetivos a que nos propúnhamos: a formação permanente do educador popular.

A partir desta constatação passamos a dar prioridade a este trabalho estabelecendo um programa voltado para esta atividade.

Este programa busca os objetivos:

- melhoria das condições educativas dos agentes populares;
- despertar a consciência do agente social para seu papel de educador;
- desmistificar o modelo autoritário da educação;
- ampliar o conhecimento sobre o processo da educação popular;
- permitir o acesso por parte do agente social de técnicas e métodos capazes de alfabetizar um adulto;
- produzir materiais auxiliares no processo de alfabetização de adultos.

O VEREDA é procurado por diversos grupos que realizam ou estão interessados em realizar um trabalho de alfabetização de adultos.

Tendo em vista nossas limitações de pessoal e recursos em relação a quantidade de solicitações que recebemos temos usado os seguintes critérios para escolha dos

grupos com que vamos trabalhar:

1. ESTAR VINCULADO A UM MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: como a alfabetização é um processo que exige um trabalho constante do educador durante vários meses, é pouco provável que seja possível de ser realizado por pessoas isoladas sem o apoio de um grupo (CEBs, Movimentos Populares, partidos políticos, etc). Participando de um grupo o educador irá encontrar neste grupo o apoio, animação e entusiasmo necessários para o desempenho de sua função.
2. EXISTIR NA REGIÃO OUTROS MOVIMENTOS POPULARES: nossa prática no acompanhamento a grupos de alfabetização nos mostrou claramente a relação fundamental entre a alfabetização e os movimentos populares. Hoje, na periferia de São Paulo, a alfabetização é um serviço ao movimento popular, pois é na luta por condições melhores de vida que o povo percebe o significado da leitura e da escrita, assim como o papel deste saber na própria organização popular. Assim, quanto maior for o movimento popular organizado na região, maiores serão os frutos obtidos com a alfabetização.
3. CAPACIDADE DE MULTIPLICAÇÃO DOS EFEITOS DESTAS CAPACITAÇÕES: existem grupos que já estão realizando um trabalho de alfabetização a longo tempo e sentem necessidade de confrontar a sua prática com outras experiências e outras práticas. Alguns destes grupos pertencem ao Estado ou ao Município como por exemplo a FABES (Secretaria da Família e Bem Estar Social do Município de São Paulo) e a FEBEM (Fundação do Bem Estar do Menor do Estado de São Paulo); outras são iniciativas particulares mais antigas como por exemplo o trabalho de envolvido em Vila Remo, na cidade de São Paulo.

Quando o VEREDA inicia sua ação junto aos grupos selecionados surge imediatamente a questão da escolha de educadores que trabalharão nas suas respectivas comunidades. Da discussão desta questão com a comunidade envolvida tem nascido, na maioria das vezes, os seguintes critérios para o papel do educador:

- dominar a escrita e a leitura;
- dispor do tempo necessário para o trabalho (geralmente as noites para os cursos e um período do sábado ou domingo para a capacitação);
- ter facilidade de relacionamento ("jeito para lidar com as pessoas");
- ser alguém que participe da vida local.

Os educadores escolhidos por suas comunidades são na sua maioria mulheres participantes dos movimentos sociais locais (luta por moradia, escola, saúde,...) A maior parte desses educadores têm mais de 20 anos e menos de 40. Muitos terminaram o 1º grau mas há entre eles pessoas de 3 a 4 anos de escolaridade.

A grande maioria trabalha durante o dia em diferentes atividades como: vendedores em casas comerciais, enfermeiros, operários, professores de crianças.

As que não possuem uma atividade profissional remunerada são donas-de-casa e arcam com os trabalhos domésticos. Esta dupla ou tripla jornada de trabalho faz com que um educador atue em grupos de alfabetização num período de curta duração (2 a 3 anos no máximo).

Estes educadores possuem forte sentimento de solidariedade e um senso de responsabilidade social bem desenvolvido. É este compromisso com os educandos que leva estes educadores a doar o pouco tempo livre que dispõem ao trabalho de alfabetização.

É muito raro um alfabetizador não comparecer no seu grupo de alfabetização. É ainda mais raro um educador abandonar o trabalho no meio.

O ponto forte deste educador popular é seu compromisso.

Por outro lado, as dificuldades com que estes educadores se deparam são grandes:

- pouco tempo para preparação de seu trabalho;
- ausência de recursos materiais (falta vidro na janela, a sala não tem porta, falta cartolina, cola, o mimeógrafo de uso fica longe, etc...);
- dificuldades no acesso a textos, livros e outros materiais úteis a sua formação e trabalho.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

É importante notar que ao sermos convidados pelos grupos populares para integrar o processo, este já passou por várias etapas: descoberta da necessidade de uma atividade pedagógica; escolha da alfabetização; levantamento das pessoas interessadas em participar do projeto com educadores e educandos.

Somos chamados porque o grupo tem uma dificuldade concreta: decidiu alfabetizar jovens e adultos da comunidade e não sabe como. Somos convidados a "ensinar" como.

Via de regra, tais agentes nunca tiveram uma experiência anterior como educadores. Seu "modelo" educativo é o da escola tradicional que frequentaram.

Acreditam na transmissão de conhecimento via memorização e na relação tradicional entre professores e alunos, ainda que façam crítica a esta relação. Nunca vivenciaram um processo educativo diferente.

Esperam, portanto, que façamos um curso de capacitação do qual saiam aptos a alfabetizar. Portadores das "receitas" que lhes permitam ensinar o uso do código escrito.

Nosso primeiro trabalho é esclarecer às lideranças e organizadores da ação alfabetizadora que esta é uma tarefa impossível. Alfabetizar é uma prática e não existe forma de aprender uma prática a não ser realizando esta prática e refletindo sobre ela para alterá-la e tornar a refletir sobre as alterações, num processo que só se encerra quando termina a prática.

Em outras palavras, os agentes somente estarão sabendo alfabetizar após terem alfabetizado a primeira turma e ainda assim, sempre poderão aperfeiçoar mais a sua capacidade de alfabetizar desde que continuem alfabetizando e refletindo (teoricamente) sobre esta prática.

Informamos então aos organizadores que ao nos comprometermos (nós do VEREDA) com a capacitação dos alfabetizadores, estamos nos engajando num processo de duas etapas: uma etapa inicial em que serão trabalhadas algumas atividades

fundamentais do educador e uma segunda etapa que vai durar toda a fase de alfabetização em que refletiremos junto com os educadores a prática desenvolvida por eles nas salas de aula.

Nunca encontramos resistência a esta proposta, o que indica o grau de dependência dos grupos em questões relativas à alfabetização. Os grupos não têm um projeto pedagógico próprio e aceitam qualquer proposta, desde que vinda de pessoa ou grupo de sua confiança.

## O SEMINÁRIO INICIAL

O Seminário inicial é o primeiro encontro entre os educadores e o VEREDA com vistas à alfabetização. O objetivo do Seminário é duplo:

- a) garantir um número de segurança para que o educador tenha condições de iniciar o trabalho de alfabetização.
- b) desfazer, ou pelo menos questionar atitudes de pedagogia tradicional fortemente introjetadas no educador em oposição aos objetivos pretendidos.

Como dissemos anteriormente, o educador popular tem em si fortemente introjetado atitudes da pedagogia tradicional porque estas são as atitudes dominantes na sociedade e o educador nunca vivenciou uma postura pedagógica diferente.

Disso decorre que a atitude pedagógica durante o Seminário não pode, em hipótese alguma, ser tradicional. É fundamental que o educador vivencie, durante o Seminário os mesmos princípios metodológicos que se espera ele vai adotar durante o processo de alfabetização.

Em especial a relação educando-educador e o trabalho dos conteúdos de conhecimento. Seria uma lástima se o Seminário reproduzisse a relação autoritária existente na escola e na sociedade tradicional. Mais lastimável ainda se o conhecimento fosse trabalhado na forma tradicional em que aquele que sabe (no caso o VEREDA) "ensinasse" para os que não sabem (no caso os educadores).

Nenhuma "doutrinação" seria capaz de convencer os educadores que o educando é sujeito no processo de aprendizagem se estes não se sentirem produtores de conhecimentos durante o Seminário.

Se não fôssemos capazes de desenvolver um Seminário fora das atitudes pedagógicas tradicionais, não teríamos o direito de criticar esta pedagogia.

O Seminário inicial desenvolve-se em dois momentos distintos. Num primeiro momento é trabalhada a questão da teoria dialética do conhecimento e no segundo, o processo da alfabetização.

A escola da Teoria Dialética do Conhecimento como tema central do primeiro momento se deveu a algumas conclusões que emergiam da reflexão da prática do

VEREDA em assessoria a grupos populares.

A nosso ver, a concepção de que o educador possui o conhecimento correto, pronto e acabado e o alfabetizando não, está na raiz da relação autoritária educando-educador. Se o educador acredita possuir o conhecimento válido e que seu papel é transmitir este conhecimento aos alunos, está instalada a relação autoritária, ainda que mascarda por uma postura aparentemente democrática ou sorridente, ou por um discurso demagógico sobre a igualdade dos saberes ou dos trabalhos. Discurso em que nem o educador nem os educandos acreditam porque estão convencidos que o educador possui um conhecimento ambicionado e irá transmiti-lo (dosr, dar, passar) aos educandos.

De que adianta o educando saber fazer muros ou plantar mandioca se o educador não tem nenhuma necessidade deste conhecimento ?

A troca é desigual e o educador, ainda que nunca o diga, a sentirá mais que o educando. A relação autoritária, ainda que sob a aparência maternal ou paternal estará implantada.

Somente uma visão dialética do conhecimento poderá impedir que isto aconteça. Somente a derrubada de alguns mitos sagrados da visão burguesa do conhecimento será capaz de impedir a justificação da relação autoritária entre professor e aluno.

As idéias-forças que orientam o trabalho sobre a teoria dialética do conhecimento durante o Seminário Inicial poderiam ser assim esquematizadas:

- o conhecimento nasce da prática social refletida, portanto, todos conhecem.
- A produção do conhecimento exige esforço, por isso o que justifica este esforço é a necessidade ou a curiosidade.
- A produção do conhecimento é uma atividade coletiva e pessoal.
- O conhecimento nasce sempre do conhecido e caminha em direção ao desconhecido.
- O conhecimento nunca está pronto e completo, portanto, diante do conhecimento todos os homens são iguais já que todos possuem um conhecimento incompleto.

As diferenças do grau ou extensão do conhecimento se diluem frente ao infinito do desconhecido. Justificam a diferença entre os conhecimentos e os homens, nunca a superioridade de uns sobre os outros.

- A questão política do conhecimento. O conhecimento nunca é neutro, serve a uns e desserve a outros. A quem serve o conhecimento do código escrito ? Estas idéias-forças orientam o desenvolvimento do primeiro momento do Seminário inicial. Vale lembrar também que da idéia do conhecimento coletivo decorre a necessidade do diálogo e da questão da origem do conhecimento no já conhecido decorre a necessidade de iniciar-se o trabalho de alfabetização de jovens e adultos a partir da realidade deste educando.

#### O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO NO SEMINÁRIO INICIAL

Após as apresentações de praxe, destinado a iniciar um relacionamento amistoso que irá prolongar-se durante dez dias, os educadores são convidados a se dividirem em grupos de 5 a 6 para realizar as seguintes tarefas:

- a) Identificar algum conhecimento que seja comum a todos os participantes.
- b) Como este conhecimento foi adquirido pelos membros do grupo?
- c) O que fez com que aprendessem?
- d) O que foi necessário para que houvesse este conhecimento?

Após o tempo necessário, os grupos retornam e as conclusões são socializadas. As respostas são anotadas no quadro-negro. O quadro então é analisado para que o grupo identifique o que foi comum a todos os grupos e se estabeleça uma síntese geral.

Diante da Síntese Geral no quadro, realiza-se o exercício de identificar quais os aspectos dizem respeito mais ao educador e quais dizem respeito mais ao educando.

A descoberta comum é a de que o conhecimento depende tanto do educador como do educando.

Costuma-se descobrir também que ninguém aprende sozinho (discutindo-se as afirmações do tipo "eu aprendi sozinho" para verificar se foi verdade).

Neste primeiro dia, a ênfase é dada sobre as condições necessárias para que se produza o conhecimento.

No segundo dia, os educadores são novamente convidados a dividirem-se em gru-

pos e lhes é dada a tarefa de conhecer determinado objeto (caneta, flor, relógio, etc.).

Após o tempo necessário, voltam a se reunir em assembléia e relatam o que conheceram.

O orientador então indaga sobre o método que foi utilizado por eles quando convidados a conhecer o objeto.

Os educadores percebem que tiveram que dividir (analisar) o objeto nas suas partes constituintes.

Percebem que estabeleceram relações entre estas partes e o que já conheciam anteriormente. E também descobrem que a medida em que iam realizando este processo iam formando uma idéia mais completa do objeto (síntese).

Estas conclusões nem sempre são espontâneas. O coordenador cuida de sistematizar as observações e provocar o grupo com afirmações ou questões sobre o que está sendo dito.

O essencial é que o grupo perceba este processo analítico sintético para a obtenção do conhecimento.

O coordenador propõe a extensão do processo para o conhecimento de um bairro ou cidade. Depois para o conhecimento de um texto escrito e posteriormente para um discurso.

Em todos os casos, o grupo de educadores percebe que o processo analítico sintético é o mesmo, variando apenas a forma de análise.

O coordenador então desafia o grupo afirmando que todo conhecimento que os educadores possuem foi adquirido por este processo e desafia o grupo a provar que não.

Aparecem alguns questionamentos, principalmente em relação a alguns saberes objetivos como operações matemáticas, taboadas, etc.

As respostas a estes questionamentos e o debate que se estabelece são as oportunidades para demolir o preconceito da transmissão do conhecimento pronto e acabado. O objetivo é o de que os educadores percebam a importância da reflexão (análise-síntese) na construção do conhecimento.

Outro momento rico do trabalho com a Teoria Dialética do Conhecimento ocorre quando os educadores são convidados a comparar esta Teoria com a teoria que informa os procedimentos pedagógicos da escola tradicional.

Normalmente as diferenças mais comumente encontradas são:

- Conhecimento pronto/conhecimento em construção.
- Conhecimento como repetição do já conhecido/conhecimento como ato de criação.
- Conhecimento como valorização da memória/ conhecimento como valorização de reflexão.
- Conhecimento como absoluto/conhecimento como processo pessoal.
- Conhecimento absoluto/conhecimento como processo histórico.
- Conhecimento neutro/conhecimento como ato político.
- Conhecimento justificador do monólogo/conhecimento justificador do diálogo.
- Conhecimento como justificador da dominação/conhecimento como justificador da libertação.
- Conhecimento que transforma o educando em objeto/conhecimento que transforma educador e educando em sujeitos do processo.
- Conhecimento que transforma os meios de conhecimento (livros, explanação) em objeto de conhecimento/conhecimento que mantém estes meios como instrumento do conhecimento.

Obviamente, nem todas as questões expostas aqui aparecem na discussão com os educadores. Igualmente, muitas outras questões aparecem nas discussões e não estão aqui colocadas.

Salientamos apenas os mais comuns. O importante nos parece é que os educadores sintam fortemente abalados os seus conceitos sobre conhecimento e formas de aprendizagem.

Em alguns casos estimulamos o grupo de educadores a analisar o trabalho realizado até o momento para justificar a metodologia e os resultados obtidos. Trata-se de uma forma de construir uma síntese final e também identificar o procedimento do Coordenador.

A vantagem deste procedimento é o educador perceber que a produção do conhecimento não é apenas um processo espontâneo mas que existe uma participação ativa do educador.

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A segunda parte do Seminário Inicial é dedicada ao trabalho do processo de alfabetização propriamente dito.

É preciso ter presente que após o trabalho com a Teoria Dialética do Conhecimento já se estabeleceu uma relação dialógica entre os membros do grupo e também com o Coordenador.

Isto favorece bastante a continuação do trabalho.

O objetivo estabelecido para o estudo do processo de alfabetização é dar aos educadores uma visão de conjunto e não abordar detalhes do que irá ocorrer na classe (a menos que exista curiosidade específica).

Os detalhes irão ser analisados no decorrer do trabalho de acompanhamento, quando os problemas ocorrem.

Outra preocupação é a de continuamente relacionar o processo de alfabetização, que está sendo visto, com as descobertas do grupo sobre a Teoria Dialética do Conhecimento.

É importante que os educadores que estão trabalhando uma forma de conhecimento, isto é, o conhecimento do código escrito e não memorizando uma receita de alfabetização.

Neste momento, os materiais que irão ser usados na alfabetização também são analisados, tanto nos conteúdos, como na forma de trabalhar com eles.

Em alguns grupos, que pretendem produzir material próprio, tratamos com eles das formas de construir estes materiais. Ultimamente tais grupos vêm se tornando cada vez mais raros.

O último dia é destinado para a solução de dúvidas e questões pessoais sobre os temas tratados. É feita também uma avaliação da caminhada feita durante o Seminário Inicial.

## A DURAÇÃO DO SEMINÁRIO INICIAL

Os Seminários Iniciais costumam ter a duração de 10 dias.

A Teoria Dialética do Conhecimento é trabalhada de 4 a 5 dias e o processo de

alfabetização nos dias restantes.

Os encontros normalmente ocorrem das 20:00 às 22:00 horas.

#### O ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Depois do Seminário Inicial os educadores iniciam os cursos de alfabetização. Quando, por alguma razão, o espaço de tempo entre o Seminário Inicial e o início das aulas é superior a três semanas, realizamos um encontro final, dois ou três dias antes do início das aulas para rememorar o processo de alfabetização e ampliar a segurança dos educadores.

Iniciado o trabalho de alfabetização, após a primeira semana, voltamos a nos encontrar com os educadores para iniciar o processo de reflexão da prática.

Os educadores relatam a experiência vivida, as dificuldades e sucessos encontrados, bem como as soluções dadas.

A tendência normal é o de descrever as situações e dificuldades e apenas isto. Nossa presença no encontro destina-se a evitar que o processo se esgote nesta mera descrição de dificuldades e sucessos. Procuramos que o grupo transcenda a esta descrição e estabeleça relações mais amplas. Porque ocorreram estas dificuldades ? Porque ocorreram estes sucessos? Quais as alternativas possíveis para a solução das questões encontradas? Que razões determinaram estes comportamentos? Que mudanças precisariam ocorrer? etc.

Como nem sempre o simples bom senso é capaz de realizar as relações necessárias uma vez que faltam informações técnicas e pedagógicas aos educadores, nós também fornecemos informações para enriquecer a teorização do processo que está sendo teorizado.

Nossa preocupação é a de que este encontro, e os que se sucederão, não se transforme em uma ocasião de troca de receitas sobre alfabetização.

Estes encontros serão repetidos a cada semana durante os primeiros três meses e a cada quinze dias nos demais meses.

Nas reuniões de acompanhamento, muitas vezes ocorrem questões cuja teorização se revela insuficiente para explicar determinadas situações ou para permitir uma ação adequada.

Nestes casos, compete ao VEREDA indicar textos que permitam o aprimoramento de

teorização realizado, ou convidar pessoas que possam contribuir para o crescimento do grupo.

Acreditamos que estes encontros de acompanhamento devem servir como espaço para os educadores teorizarem a sua prática, com o objetivo de entendê-la melhor e descobrir caminhos e alternativas para torná-la mais efetiva.

Infelizmente, tal processo de teorização não é muito exercitado entre a população e o esforço para conseguir isto deve ser contínuo. Acreditamos portanto, que o papel do VEREDA no processo é o de desenvolver entre os educadores a prática da teorização de suas práticas pedagógicas.

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO  
N.º 0020  
dec. 30

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE IPUTINGA

O Processo de Formação dos  
Monitores

Orientadores:

Laura S. Duque-Arrazola

João Bosco G. Pinto

Recife, Março de 1987

A experiência de alfabetização que se expõe a seguir é parte integrante de um projeto maior, cujo objetivo consiste na produção de alimentos, a partir do aproveitamento de energia desperdiçada, desenvolvido com o máximo de autonomia, no bairro da Iputinga, área urbana da cidade do Recife, compreendida no Projeto Recife, da Prefeitura desta cidade.

O Projeto Iputinga, do qual faz parte a alfabetização, constitui um esforço de organização dos moradores do bairro, através da articulação de quatro de suas associações de bairro (1), que visa a auto-produção de alimentos em hortas comunitárias.

As hortas comunitárias seriam implantadas em parte das terras - que o Projeto Recife destina a parques e jardins. Com o lixo produzido no bairro se obteria adubo orgânico, através do processo de compostagem aeróbica. Deste modo, atacar-se-iam ao mesmo tempo os problemas de alimentação, desemprego e renda, e lixo, estimulando-se concomitantemente a organização dos moradores, a partir de uma reflexão-ação centrada ao redor dos problemas próprios de sua condição de vida. A alfabetização constituir-se-ia, então, em meio ou instrumento para se desenvolver o processo de conscientização e organização dos moradores; - por sua vez, a capacitação dos alfabetizadores seria parte integrante do processo, visando tanto a formação de quadros para a organização, - como o aprofundamento da autonomia do movimento organizativo.

Assim a alfabetização proposta foi de caráter problematizador em que o método da palavração serviria de auxílio à "leitura" da vida dos moradores.

#### Objetivo:

O Projeto visa a formação dos alfabetizadores, conjuntamente com os próprios alfabetizando; compreendendo a ambos como sujeitos de seu próprio processo de educação. Trata-se, pois, de um processo de auto-formação :

" Desenvolver uma ação pedagógica, através de um processo de alfabetização, que, planejada com a população e partindo de sua -

(1) As associações de moradores a que nos referimos, todas fazendo parte do bairro de Iputinga, são: Associação de Moradores de Iputinga; Esquilabe II; Vila São Pedro; Vila Ipiranga. Mais recentemente uma outra associação se está vinculando ao trabalho Associação de Moradores de Caiçara.

própria percepção da realidade social- econômica, social, cultural e política- leve-a a ampliar seus níveis de consciência da realidade e a apropriar-se de conhecimentos e habilidades, que a ajudem a desenvolver, de forma autônoma, seu projeto educativo e as formas de organização que lhes convém " (Projeto de Alfabetização de Iputinga, p. 3 )

O processo se iniciou com 12 alfabetizadoras e 4 núcleos. Atualmente são 8 alfabetizadoras e 8 núcleos de alfabetização.

A meta proposta foi de 120 alfabetizando e o número que está - se atingindo é de 143.

Características dos agentes educativos de Iputinga:

As alfabetizadoras são todas moradoras de Iputinga, de suas favelas ou vilas, com exceção de uma que já morou no bairro mas que continua vinculada à Associação de Iputinga.

Elas expressam as diferentes condições socio-econômicas e educacionais do bairro, assim como os diferentes níveis de organização da população, já que umas estão engajadas nas diferentes formas organizativas do bairro enquanto outras não.

Processo de Formação:

Consistiu numa produção coletiva de conhecimentos, a partir de - sua percepção face aos principais problemas do bairro, às temáticas (teóricas) que os explicariam e às palavras (universo vocabular) que os expressariam.

Essa produção assumiu um caráter participativo e de <sup>autoformação</sup> auto-formação na medida em que se sustentou numa pesquisa, ainda que limitada, feita em sub-grupos. Ainda mais, as alfabetizadoras preparam os objetivos da problematização os quais se discutem no grupo grande, elaboram o roteiro de questões e os elementos do cartaz (codificação), assim como fazem algumas leituras sobre os temas.

O material didático não é pre-determinado ou produzido com antecedência ao processo de <sup>auto-capacitação</sup> auto-capacitação. Ele se constrói a partir das percepções e análise do grupo; da própria experiência de vida das alfabetizadoras, objetivada e analisada; das exposições e discussões sobre os temas; das orientações sobre a palavração; das avaliações e relatórios, assim como da análise da conjuntura política que se vive. Alguns temas tem sido estudados em livros didáticos (v-g. Coleção Primeiros Passos).

Estratégia Metodológica:

Sustentou-se num princípio básico da educação de adultos: partir da realidade do educando, enquanto sujeito educativo, e da maneira como

este vê (percebe, sente) essa realidade. Baseados neste princípio se buscou ajudar o grupo a objetivar a realidade da periferia urbana, através das palavras e cartazes (codificação), para ir descobrindo, enquanto grupo, as relações entre temas e problemas.

Outro componente da estratégia é a pesquisa, feita por <sup>subgrupos</sup> sub-grupos, dos problemas e do universo vocabular relacionado com estes, para, através da análise e discussão no grupo grande (<sup>autocapacitação</sup> auto-capacitação) ir descobrindo as relações existentes entre os problemas da vida cotidiana, que aparecem como separados quando em verdade configuram uma totalidade. O registro e a avaliação se sumam a esta estratégia.

Além dos problemas próprios da periferia e que constituem sérios limites para experiências deste tipo, a falta de recursos financeiros para pagamento das alfabetizadoras e a aquisição de material está criando empecilhos para o avanço dos grupos de alfabetização. As instituições de apoio muitas vezes freiam o dinamismo dos grupos e das expressões do movimento popular, ao submeterem estes a processos burocráticos ineficientes o que contradiz na prática as intenções populistas de alguns aparelhos estatais.

Sugere-se o apoio financeiro de órgãos internacionais, preocupados com a educação de adultos, o que poderia contribuir com a dinâmica destes processos reduzindo ao mínimo as interferências que às vezes afetam a autonomia do movimento popular.



*Ação Cultural e Tecnologia Apropriada*

SES  
EDUCAR  
DIDOC  
BIBLIOTECA  
INDEXADO  
N.º 0020  
doc. 05.

Oficina de Trabalho "Sistematização de Experiências de Formação de Agentes e Materiais de Capacitação em Alfabetização de Adultos"

Programa Educação de Adultos

Piracicaba - São Paulo -

Oficina de Trabalho "Sistematização de Experiências de Formação de Agentes e Materiais de Capacitação em Alfabetização de Adultos"

I - Dados de Identificação

a) Agente Educativo:

Profa. Maria Rosa Romero, mestre em Ciências Sociais e coordenadora do Projeto Alfabetização de Adultos (PEA).

b) Programa Educativo:

O PEA é parte do Programa Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), que além da alfabetização realiza atividades nas áreas da comunicação popular, organização popular e tecnologia apropriada.

c) Instituição Responsável:

O ACTA é um organismo de extensão universitária vinculado à Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

II - A - Programa Educativo

1. Objetivos do Programa:

a) Por meio do ensino da escrita e da matemática, fortalecer a capacidade das classes populares de organizar-se conscientemente para a construção de uma sociedade onde o trabalho não esteja fundamentado na exploração e no lucro, e sim no bem-estar da maioria.

b) Promover a participação da universidade na construção desse tipo de sociedade.

c) Criar um novo tipo de competência profissional, a competência social, por meio da qual o estudante se habilita a participar do processo histórico de transformação das estruturas injustas.

d) Resgatar o conhecimento gerado coletivamente pelas clas

ses populares fazendo com que este seja reconhecido no âmbito do saber acadêmico, e possa com ele interagir.

## 2. Características da População:

Piracicaba situa-se na região das usinas de açúcar e do álcool, e por consequência possui uma grande população de trabalhadores no corte de cana (bóia-fria).

Esse grupo social migrou da zona rural dos estados de Minas, Paraná e Bahia. Alguns tem pequenas propriedades e não conseguem recursos para cultivar a terra. Outros foram expulsos pela modernização da tecnologia e a alta concentração da propriedade agrícola.

O analfabetismo herdado das condições de vida no campo continua a propagar-se na cidade, pois seus filhos a partir dos 7 anos se vêem obrigados a trabalhar.

Algumas famílias conseguem maior estabilidade quando os seus integrantes aprendem o ofício de pedreiro ou marceneiro, mas mesmo nesses casos o analfabetismo é muito encontrado.

## 3. Organização (cobertura)

O Programa está organizado a partir de uma equipe de monitores estudantes e uma coordenadora.

## 4. Metas

- a) Mobilização da comunidade para a alfabetização.
- b) Organização de círculos de cultura com no máximo 15 pessoas e nos horários e periodicidade determinado pelo grupo.
- c) sistematização e avaliação permanente do processo ensino aprendizagem no círculo de cultura.
- d) Dar continuidade à alfabetização promovendo atividades sugeridas pelo próprio grupo.

## II - B<sub>1</sub> - Seleção e recrutamento do Agente Educativo

### a) Critérios de Seleção

No contexto institucional em que se insere este programa, e ao mesmo tempo para poder cumprir com seus objetivos, os monitores (agentes educativos) devem ser estudantes universitários, que ao se vincularem ao programa recebem uma bolsa de estudo par

cial (70%).

Trabalham no programa estudantes de vários cursos, não importa a cor, sexo ou idade.

Outro critério da seleção situa-se a nível de compromisso com a realidade. Não podemos aceitar um estudante que se aproxime do projeto interessado apenas na bolsa de estudo. É necessário que exista uma mínima identidade com a proposta político-pedagógica.

O alfabetizador não é um técnico que maneja alguns instrumentos de ensino. Pelo contrário, se ele não se percebe como su jeito transformador da realidade, não terá condições de compreender os instrumentos utilizados na alfabetização - conscientização.

A percepção mágica da realidade, condicionada por esta, provoca uma ação também mágica frente a ela. Em compensação, a percepção crítica da realidade implica uma apropriação do contexto, uma inserção no mesmo, o ímpeto de transformar as condições que geram a consciência ingênua.

Acreditamos que um critério importante na seleção do alfabetizador seja a percepção crítica da realidade que irá aumentando na medida em que conscientize os indivíduos com quem trabalhe, enquanto com eles também se conscientize.

#### b) Instrumentos de Seleção

A entrevista é o instrumento de seleção utilizado pelo PEA para verificar a atitude do monitor. Essa entrevista é realizada individualmente pela coordenadora e por cada elemento da equipe. Logo, avaliamos nesse coletivo as observações de cada um.

O roteiro da entrevista é o seguinte:

- . o estudante tem claro os objetivos do programa?
- . a seu ver (do candidato) quais são os requisitos para trabalhar no PEA?
- . ao discutir sobre questões sócio-econômicas, ele se encadra a nível de consciência submissa, pré-crítica ou crítica?
- . ele(a) já realizou alguma experiência em educação popular? Ao descrevê-la, que características são percebidas nessa ação?

Os(as) universitários(as) que procuram o PEA geralmente se localizam no nível de consciência pré-crítica. Segundo

Michel Segulier (1) a atitude característica desse nível de consciência é a "emergência como sujeito, insatisfação sobre o status quo, ressentimento confuso e global contra os privilegiados, passagem de uma solidariedade de clan a uma solidariedade mais ampla, interesses remetidos a novidades notáveis e a novas autoridades".

## II - B<sub>2</sub> - Formação do Agente Educativo

### a) Concepção e Estratégia da Capacitação:

A formação do agente educativo está centrada no processo permanente da ação-reflexão. Esse processo consta, no PEA, de tres momentos:

- . sistematização da ação, por meio do registro no diário de campo
- . discussão na equipe da sistematização feita em cada círculo de cultura
- . preparação de relatórios onde se encontre a ação sistematizada e as reflexões e análises feitas pela equipe.

Num projeto pequeno como o nosso - seis círculos de cultura - é possível realizar essa estratégia numa só equipe. Na medida em que o projeto vá crescendo, serão necessárias várias equipes que trabalhem simultaneamente nesse caminho.

A concepção da formação na ação-reflexão nega as relações de poder derivadas das concepções nas quais uns detêm o saber, outros o consomem. Pelo contrário, tentamos criar na equipe relações fundamentadas no intercâmbio de vivências e aprendizados que dela se desprendem.

Um dos frutos positivos desse modelo de formação é o desenvolvimento da criatividade do agente educativo, que passa de mero receptor de formação-informação a transmissor-receptor de ensinamentos produzidos coletivamente.

### b) Programas de Cursos de Capacitação

Devido a que a formação, no nosso caso, não está centrada em cursos, apresentaremos algumas etapas que ao longo de quatro anos foram avaliadas e recriadas pela equipe.

(1) Segulier, Michel: Crítica Institucional y Creatividad Colectiva, México, F.C.E.A.C., 1976, pg.140.

As etapas descritas se iniciam sempre no início do ano. Em 1984 foram capacitados dois monitores, em 1985 um monitor acrescentou-se à equipe e no ano seguinte somaram-se ao nosso trabalho mais três monitores. Neste ano, estamos esperando a aprovação de um projeto solicitado à Fundação Educar para incorporar novos monitores à equipe.

Primeira etapa: informação -

Consiste na leitura individual de alguns textos e da discussão desses textos pela equipe. O objetivo é clarear teoricamente alguns conceitos e procedimentos que serão utilizados no trabalho. Esses textos são: resumo do livro Pesquisa Participante, de Carlos Brandão; Educação e Conscientização, capítulo IV do Livro Educação como Prática de Liberdade, Paulo Freire; O Rol do Trabalhador Social no Processo de Mudanças, Paulo Freire; O Compromisso do Profissional com a Sociedade; Paulo Freire.

Segunda etapa: inserção na comunidade.

Durante cerca de um mês o agente educativo realiza diariamente visitas à comunidade e participa de atividades e reuniões locais, com os objetivos de conhecer a realidade sócio-econômica e cultural, divulgar o curso de alfabetização, e extrair temas geradores.

Participam dessas visitas moradores que estejam participando nas atividades do movimento popular local e exerçam papel de dirigentes, assim como moradores que manifestem o desejo de participar. São feitas reuniões semanais com toda a equipe para avaliar as visitas. O instrumento utilizado nessa etapa são mapas da região, documentos escritos sobre a região, gravação de depoimentos e diário de campo.

Terceira etapa: organização

São realizadas reuniões com os alfabetizandos para decidir horário e periodicidade, para arrumar o local onde se reunirão e para avaliar a heterogeneidade do grupo.

Ao mesmo tempo o agente educativo, juntamente com a equipe, determina os núcleos temáticos, prepara o caderno de cultura e o material didático (fichas, slides, cartazes, etc).

Quarta etapa: círculo de cultura.

Inicia-se a alfabetização propriamente dita, nos horários determinados pelo grupo, o agente educativo se reúne semanalmente com a equipe para avaliar e programar a sua ação, bem como para preparar o respectivo material didático.

c) Responsáveis pela capacitação:

Toda a equipe é responsável pela capacitação, com o apoio técnico da coordenadora.

d) Materiais para a formação e aperfeiçoamento:

O aperfeiçoamento do agente dá-se no processo de registro, sistematização e análise da sua prática junto à equipe do PEA.

II - B<sub>3</sub> - Funções e Condições de trabalho do Agente Educativo

a) Funções do Agente Educativo

No PEA, o agente participa da investigação, sistematização elaboração de materiais, avaliação e seminários internos e externos.

b) Condições de Trabalho

Os agentes são contratados por um ano, sendo que até o momento todos os contratos tem sido renovados.

Ele deve dedicar quatro horas diárias, que compreendem visitas à comunidade, participação de reuniões na comunidade, preparação de material e registro diário de campo.

Os agentes dispõem de assessoria técnica por parte da coordenadora.

III - Descrição do Processo Educativo na Experiência de Formação (2)

Modelo Promocional Implícito na Estratégia de Formação.

A tendência fundamental no trabalho do ACTA é potencializar as organizações populares nas suas tarefas. Alfabetização não é um fim e sim um meio de que as classes populares se apropriem de novos instrumentos que favorecerão a sua luta.

A estratégia metodológica esta fundamentada na conscientização pois é a partir da compreensão crítica das raízes da pobreza que o homem é desafiado a modificá-la.

Temos, no ACTA, uma equipe de documentação que organiza slides, fitas cassetes e publicações relativas ao trabalho promocional.

---

(2) Os itens A, B e D do ponto III do relatório estão incluídos na Análise da Experiência.

#### IV - Análise

Vemos coerência no processo de formação por nós utilizado, porque nele tentamos reproduzir a mesma relação que buscamos no círculo de cultura.

A metodologia tradicional é dedutiva, baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções dentro da relação professor-aluno.

O professor detém o monopólio do saber, e o aluno está intimamente predisposto a receber um pouco daquele saber.

Na metodologia proposta no programa, o ponto de partida não é o saber do educador e sim a prática social do agente educativo. Os conceitos são tratados como instrumentos que emanam da praxis e ajudam a transforma-la.

A teorização é fruto do trabalho coletivo e deve regressar à prática como uma nova luz.

O obstaculizador dessa metodologia é a bagagem da escola tradicional que todos nós trazemos nas costas, e de vez em quando nos pilhamos tirando alguma conduta dessa bagagem. É preciso um processo constante de crítica e auto crítica no grupo para que pouco a pouco consigamos pendurar essa mochila da escola tradicional.

Profa. Maria Rosa Romero

Oficina de Trabalho " Sistematização de Experiências de Formação de Agentes e  
Materiais de Capacitação em Alfabetização e Educação de Adultos "

Resumo

1. Nome do Agente Educativo Participante da Oficina

Profa. Maria Rosa das Palmeiras Romero, mestre em Ciências Sociais e coordenadora do Programa Educação de Adultos em Piracicaba.

2. Instituição e Programa Representados pelo Agente

O Projeto Educação de Adultos é uma das atividades do ACTA (Ação Cultural e Tecnologia Apropriada) , programa vinculado à Assessoria de Extensão e à Vice-reitoria Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba

3. População à qual se dirige a ação

O Programa prioriza a ação junto à população de recente migração rural que compõe 90 % da mão de obra engajada no corte de cana (bóias-frias) e que na entre safra trabalha em serviços domésticos (limpeza de jardins, faxina de residências, etc.). Neste grupo social o analfabetismo é encontrado em altos índices , inclusive na faixa de 10 a 18 anos.

4. Objetivos

Por meio do ensino da escrita e da matemática, o programa visa fortalecer , no meio de ação, a capacidade de organizar-se conscientemente para a construção de uma sociedade sem explorados-exploradores, sem opressores-oprimidos. Por outro lado, buscamos criar uma nova universidade, que mantenha um elo de vinculação com o poder popular e com ele possa aprender o conhecimento gerado coletivamente pelos setores populares.

## 5. Seleção dos Agentes Educativos

Os Circulos de Cultura são monitorados por estudantes universitários que recebem bolsa de estudo parcial da UNIMEP.

O principal critério de seleção dos monitores é o nível de consciência da realidade e da sua capacidade histórica de tornar-se sujeito transformador e criador de novas realidades. O domínio das técnicas metodológicas se dá gradualmente, sempre e quando encontre ressonância política a nível da consciencia do monitor. Pelo contrário, encontramos grande dificuldade quando o saber meramente teórico da pedagogia do oprimido se depara com o terreno infértil da consciencia ingenua e passiva.

Para avaliar o nivel de consciencia do monitor postulante utilizamos entrevistas, seminários, discussões em grupos, etc. Logicamente os níveis variam muito mas o importante é situar pelo menos uma leitura crítica da realidade, mesmo que ainda um pouco difusa.

## 6. Formação do Agente

Neste quadro resumimos as principais etapas na formação do agente:

| etapa                                                                                                               | metodologia                                                                           | recursos                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| conhecimento dos princípios político-pedagógicos da alfabetização-conscientização e do ensino de <u>ma</u> temática | leitura individual, discussão em equipe                                               | livro : Pegagogia do Oprimido              |
| conhecimento das etapas metodológicas e do material didático                                                        | idem                                                                                  | apostilas, coleção de material             |
| conhecimento da dinamica no circulo de cultura                                                                      | idem                                                                                  | diário de campo de outros monitores        |
| treinamento                                                                                                         | participação com monitores mais antigos de pesquisa-<br>ação ou de circulo de cultura | relatórios feitos pelo monitor em formação |

Esse processo dura cerca de tres meses. Cada etapa passa por uma avaliação que é feita por toda a equipe, sendo a coordenadora do programa a pessoa responsável pela formação.

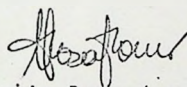
## 7. Algumas Conclusões

Após quatro anos de trabalho, chegamos a algumas conclusões que na prática se mostraram ajustadas aos objetivos a que nos propomos:

a) O agente educativo na alfabetização de adultos não é um mero técnico no ensino da escrita e leitura, e sim um promotor de espaços de desvelamento da realidade obscura ao alfabetizando. Portanto, ele mesmo deve passar por esse processo antes de assumir um círculo de cultura, processo esse que será enriquecido na interação com os alfabetizandos.

b) A sistematização da prática no círculo de cultura por meio do diário de campo tem se revelado facilitadora de formação de novos monitores e ajudado na recriação constante de novos procedimentos metodológicos.

c) O monitor não somente executa os passos já andados pela equipe em cada círculo de cultura, como deve imbuir-se da sua capacidade criadora a partir dos desafios específicos que enfrentará. Portanto, não há padrões ou receitas de procedimento metodológico que o monitor deva seguir à risca, e sim, pelo contrário, uma experiência já sistematizada pela equipe que será enriquecida com a contribuição da prática de cada novo círculo de cultura que se crie.



Prof. Maria Rosa das Palmeiras Romero  
Piracicaba 21 de março de 1987.