Pasta 007

MOBRAL
INDEXADO
N.º 065
DIAMP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE 1º E 2º GRAUS – SEPS
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL – DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO, MÉTODO E PESQUISA – DIAMP

A PRÉ-ESCOLA NAS CAMADAS POPULARES:

RITO OU MITO DE PASSAGEM?

. Documento apresentado e distribuído na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS. Águas de São Pedro, SP.
24 a 26 de outubro, 1984

Rio de Janeiro, outubro de 1984

65

A PRÉ-ESCOLA NAS CAMADAS POPULARES: RITO OU MITO DE PASSAGEM?

Tania Dauster*
Carmen Dora Guimarães**

Esta comunicação visa examinar alguns aspectos da socialização pré-escolar nas camadas populares urbanas, sob a ótica da Antropologia. Trata-se, especificamente, de confrontar alguns conceitos antropológicos sobre o rito de passagem[1], gerados em sociedades tribais, com um dos ritos sócio-pedagógicos de uma sociedade de classes. Elegemos como objeto de trabalho nesta ótica a pré-escola que, hoje, estende-se por todo o Brasil, como proposta do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar do MEC e viabilizado, em 1981, pelo MOBRAL.

O material empírico desta discussão provém de uma pesquisa em curso, intitulada "Em busca do diálogo: a criança, a família, e a pré-escola nas camadas populares", patrocinada pelo MOBRAL e FINEP, no período entre junho, 1983, e maio, 1985[2]. Ainda que o trabalho de campo venha se realizando em três localidades vizinhas, escolhemos para essa comunicação somente o material referente à unidade pré-escolar do MOBRAL situada na Colônia de Pesca em Jurujuba, Niterói, Estado do Rio, dado ao nosso interesse em organizar e interpretar este material. O problema de investigação da pesquisa mais ampla refere-se aos mecanismos objetivos e simbólicos de transmissão e aquisição de hábitos, atitudes, comportamentos e saberes, na pré-escola e no grupo doméstico: Significa, portanto, acompanhar a criança em "duplo" processo de socialização. Este trabalho, porém, irá tratar do "lado" pré-escolar, o que não significa excluir o "outro lado" familiar, tão necessário à sua compreensão.

---

* Doutoranda em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, e técnica da Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa do Departamento Técnico-Educacional do MOBRAL.

** Doutoranda em Antropologia Social, USP, e Coordenadora do Projeto MOBRAL/FINEP, intitulado "Em busca do diálogo: a criança, a família, e a pré-escola nas camadas populares".

Para melhor situarmos os dados etnográficos, alguns conceitos preliminares se fazem necessários. Segundo a tradição antropológica, calcada nas sociedades ditas primitivas, os ritos de passagem têm como função marcar, simbólica e materialmente, o deslocamento de indivíduos na ordem social e a aquisição de um novo status. Este processo se define por três fases consecutivas: a fase da "separação"; a fase da "transição" ou "liminaridade"; e, a da "agregação", finalizando com sua incorporação à nova condição social. Em termos do processo de socialização em nossa sociedade, poderíamos dizer que a passagem para a Escola ocupa um lugar de destaque, entre outras razões porque marca uma diferenciação entre a infância não-escolar relativamente anônima e doméstica, daquela nomeada escolar, onde a criança é definida social e publicamente como portadora de uma identidade. Nesta passagem, é formalizada a transição da "tutelagem doméstica", para a tutelagem civil através da Cultura da Escola, tida como o principal meio de aquisição de conhecimento, ou seja, do conhecimento socialmente adequado para o indivíduo agir como membro da sociedade e como cidadão. Ao mesmo tempo, a criança assimila os critérios de valor que lhe servem na sua auto-identificação e no seu posicionamento na hierarquia social, assim como reforça sua identificação ou diferenciação em relação aos "outros", vendo-os como semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais.

Acreditamos que o processo pré-escolar se encaixaria nas duas primeiras fases do rito de passagem — da "separação" e da "liminaridade" — como antecipação da fase final de incorporação à escola. Além disto, conceitos mais recentes associados ao rito de passagem nos parecem úteis para explicar alguns aspectos estruturais e estruturantes do processo socializador da pré-escola, comuns a todas as classes devido ao seu caráter dominante. Se tomarmos a pré-escola como um tempo e espaço relativamente autônomo e fechado, por exemplo, as idéias de Turner[3] mostram-se fecundas, sobretudo aquelas referentes ao momento liminar do rito de passagem, ou seja, àquilo que não é

nem familiar nem escolar e, contudo, consegue ser as duas coisas ao mesmo tempo. Essas e outras elaborações teóricas poderão iluminar alguns aspectos relativos à construção do "sentimento de infância"(4) e nos ajudar a compreender aquele momento quase mágico em que a criança "vira gente", se individualiza e se "integra" no social.

O Caso Pré-Escolar do MOBRAL em Jurujuba, Niterói

O Contexto

Jurujuba(5) é um bairro de pesca situado em local de servidão militar, no município de Niterói. Fisicamente, encontra-se na ponta de uma formação peninsular oposta à Praia de Icaraí, às margens da Baia de Guanabara. Não sendo lugar de passagem ou permeado por trânsito, é servido apenas por uma linha de ônibus que tem lá o seu ponto final. Esta condição lhe dá um aspecto um tanto isolado apesar de seus atrativos turísticos.

Dos seus 2.000 habitantes, em 1978, 500 estavam diretamente envolvidos com a atividade pesqueira. Foi possível constatar na situação de contato, segundo comenta Duarte(6), que a pesca é a atividade fundamental para definir a sua identidade social. A força semântica associada a esta identidade decorre do fato de ser este modo de vida a fonte principal de subsistência da população, assim tendo sido por sucessivas gerações.

A industrialização do pescado marca, também, a paisagem: três fábricas de sardinhas enlatadas aí concentradas empregam grande número de pessoas de outros locais, assim como alguns moradores da área.

O bairro tem, ainda, uma igreja católica e templos de cultos diversos. Uma escola pública estadual funcionando em dois turnos atende às crianças do lugar, sendo que as famílias com maiores recursos e aspirações colocam seus filhos em escolas

fora de Jurujuba. Situa-se fora, também, a rede comercial principal que serve os moradores. No local são feitas, apenas, as pequenas provisões alimentares. Os restaurantes são freqüentados por estranhos ao bairro, atraídos por suas especialidades.

Este bairro é visto pelos seus moradores como calmo, lugar sem assaltos, onde se pode viver com as portas abertas. Segundo uma moradora, qualquer um pode transitar na área, subir e descer o morro. Esta referência diz respeito ao morro de Jurujuba que também é chamado colina, onde parte da população mora. Nunca se fala, entretanto, em favela. A categoria morro associa-se à expressão em cima por oposição a quem mora embaixo. Por outro lado, o morar embaixo compreende a posse de barco e, por conseguinte, uma posição social e econômica privilegiada. Neste sentido, quem mora embaixo tem a vida mais controlada (confortável) do que quem mora em cima, o que mostra, tanto a heterogeneidade quanto uma hierarquização social patente à percepção do próprio habitante.

Mais uma imagem sobre Jurujuba denota a representação que os residentes fazem do bairro: "Aqui tudo é parente. As pessoas vão casando e contruindo seus barracos, tudo fazendo parte da família". A existência de teias de parentesco que caracterizam o lugar remete à questão teórica das redes de malha estreita, a que se refere Elizabeth Bott[7]. Este tipo de organização social, segundo esta autora, implica na maior especialização e segregação de papéis masculinos e femininos. No caso de Jurujuba, entretanto, em certas ocasiões o marido assume determinadas funções tidas como tradicionalmente femininas, sem que isto altere a sua representação da divisão sexual do trabalho. Um exemplo que pode ser apontado refere-se aos pais que, eventualmente, levam ou pegam os filhos na pré-escola.

Neste bairro se encontra uma sede da Colônia de Pescadores, órgão de associação de classe ligado à SUDEPE. É no espaço físico desta Colônia que funciona, em dois turnos, a unidade

pré-escolar do MOBRAL chamada "Peixinhos de Jurujuba". Seus recursos provêm de convênios firmados entre o MOBRAL, INAE e SUDEPE. Nosso trabalho refere-se, sobretudo, ao turno da manhã(8).

Antes de iniciar o relato sobre a observação, vale comentar, brevemente, o espaço em que se localiza a pré-escola. Trata-se de um prédio velho composto de cômodos funcionalmente separados: sala da pré-escola, sala de almoço com fogão e geladeira, usada também para cursos de trabalhos manuais, pequena cozinha com pia e geladeira, sala de espera, sala de descanso dos atendentes, consultório médico, consultório dentário, barbearia, 2 banheiros, sem água corrente. A má conservação do prédio, que inunda em dias de chuva, determina, nestas ocasiões, o não funcionamento da pré-escola.

Não é apenas fisicamente que a pré-escola se integra com a Colônia. Todas as crianças inscritas no pré usam os serviços dentários e pediátricos da Colônia, em princípio exclusivos do pescador e de sua família, mesmo quando os pais têm outras ocupações.

A sala de aula da pré-escola tem múltiplos usos. Nela as crianças brincam, realizam atividades pedagógicas, alimentam-se e participam de festas. É decorada com motivos infantis (tais como Branca de Neve e os Sete Anões) e móbiles. Tem um quadro-negro e um quadro de pregas. A decoração estereotipada revela a visão da monitora sobre o que seria um espaço infantil. Sem levar em conta motivos marítimos que o próprio contexto poderia indicar, o que nos parece significativo.

Grande número de crianças da pré-escola do MOBRAL no período da manhã, freqüenta, à tarde, o jardim da escola primária estadual situado em área próxima, na Várzea. A nosso ver, trata-se de uma estratégia que cumpre dupla função. A mais evidente tem a ver com o tempo e espaço de guarda que as duas pré-escolas oferecem, onde a criança está "fora de casa" mas

não "solta na rua". Nos dois períodos, as crianças são alimentadas e vigiadas enquanto suas mães fazem seu trabalho doméstico ou remunerado. Além disso, ao freqüentar o jardim à tarde, as crianças ingressam no contexto propriamente escolar, mesmo que ali não se realizem atividades de iniciação à alfabetização. Notamos ainda que é esta escola que absorve a maioria da população infantil de Jurujuba.

Curiosamente, e apesar da curta distância entre ambas, a direção da escola estadual diz desconhecer a pré-escola do MOBRAL. As crianças que não freqüentam o jardim da Várzea, mesmo que tenham passado pela pré-escola da Colônia, são nomeadas pelos professores da escola como sendo crianças "do lar". Isto nos sugere que critérios de valor hierarquizantes vêm estabelecer diferenças entre as duas pré-escolas, legitimando somente aquela inserida no contexto escolar, em detrimento da outra associada ao meio doméstico e social. Possivelmente, não teria havido ali a ruptura necessária.

A Pré-Escola como "Período Liminar"

A maioria das crianças que freqüenta a pré-escola é constituída de filhos de pescadores. À primeira vista, esta classificação poderá sugerir uma relativa homogeneidade social e econômica neste meio. Entretanto, diferenças se evidenciam através das maneiras de vestir, calçar e mesmo da localização das moradias como indicamos. Outro aspecto a ser considerado no grupo é o número de crianças aparentadas, irmãos e primos, reproduzindo neste espaço a estrutura das relações sociais do bairro.

A condição da criança pré-escolar — este "passageiro" — é paradoxal e ambígua. Criança que inspira ainda os chamados cuidados maternais, ela é, no entanto, separada da mãe no atendimento pré-escolar. Sobre esta situação, uma das mães falou-nos que, assim, a criança se acostumaria a ficar "fora da mãe". Metaforicamente exprimindo a idéia da separação entre

mãe e filho, como também legitimando a pré-escola como iniciadora da transição para um novo estado social.

A criança ao fazer a ruptura com a casa, inicia o seu projeto escolar. Mantém atitudes, comportamentos e relações do "estado anterior" (família) e inicia-se em um novo contexto de relações e valores. Para a criança um novo papel se esboça. Por outro lado, a monitora, ou "tia", tem um duplo papel em relação a esta criança. Reproduzir, de um lado, comportamentos relacionados ao papel da mãe (inculcação de hábitos e costumes) e, no papel de monitora, orientar a criança para novas formas de representação e expressão através de recursos pedagógicos.

Das relações entre a criança e a monitora, como pudemos inferir, vemos surgir uma noção específica de criança. Criança que demanda carinho, intimidade, contato corporal, cuidados de saúde, higiene, alimentação e autoridade. Da mesma forma, emerge uma imagem de monitora como detentora de um saber e de uma autoridade socialmente legitimados no meio. Cabe a ela atuar junto às crianças de forma igualitária, sem estabelecer diferenças.

Notamos, simultaneamente, que a construção dos relacionamentos no período liminar se faz a partir de alguns padrões assim configurados: igualdade entre as crianças; autoridade da monitora sobre a criança e autoridade da mãe sobre a criança, subordinada à da monitora no locus pedagógico. Neste espaço a autoridade da monitora é representada como mais legítima que a da mãe.

A autoridade da monitora, sem se fundar em sanções legais, mas numa concepção hierarquizada das relações, expressa alguns valores sociais. Na relação com as crianças, sua autoridade se constrói pela associação do fator idade — a monitora é um adulto — a um papel que representa o interesse e bem comuns, somado ao amor que deve distribuir de forma igualitária. Na relação com as mães, outros valores emergem. Embora a monitora seja nascida e criada na mesma comunidade, é pessoa que, considerando-se sua

posição na hierarquia sócio-educacional, tem situação mais prestigiosa do que elas. Sua escolaridade (Curso Normal) liga-se a uma situação social e econômica relativamente mais vantajosa. São estes fatores que não somente determinam a sua escolha para ocupar o lugar de monitora, como contribuem para sua permanência e legitimidade social. Contudo, mesmo no caso excepcional de uma equivalência social entre monitora e mãe, é a autoridade reconhecida da monitora para o exercício de sua função que irá prevalecer na sala de aula. Os valores que marcam a ascendência da monitora sobre o grupo significam, mais uma vez, a negação do que é predominante no meio, isto é, o baixo nível de escolarização. Ao contrário, conferem sobretudo prestígio ao que extrapola o contexto local.

Para ilustrar estes argumentos, reportamo-nos a algumas situações presenciadas:

Além da monitora, atua junto às crianças uma merendeira. Seu papel é de preparar a alimentação das crianças e, em certos momentos, na ausência da monitora, substituí-la. Ocorre, entretanto, que esta mulher é mãe de uma das crianças da pré-escola. Esta situação comporta algumas tensões que, embora permanentes, são encobertas. Por exemplo, com dificuldade a merendeira suporta as admoestações da monitora à sua filha. Entretanto, não valoriza o conflito, porque tacitamente admite que, naquele espaço, a autoridade da monitora sobre a criança é maior que a sua.

Por outro lado, só muito veladamente, a mesma merendeira beneficia a filha, preparando-lhe um prato de comida[9] com alguns pedaços a mais de salsichas. Em suma, o sentido de igualdade entre as crianças e a autoridade da monitora sobre os alunos são constitutivos da relação estabelecida entre a merendeira e a filha neste espaço.

Apresentamos mais um exemplo: Trata-se de um conflito entre a monitora e uma das filhas da atendente da Colônia de Pescadores. Na visão da monitora, a criança quando a mãe está presente, fica

desobediente e difícil de ser controlada. Numa situação deste tipo, a mãe ameaçou a filha e lhe disse que na sala de aula ela era igual a todos. Acrescentando que na escola quem mandava era a monitora. Conseqüentemente, ela, a mãe, agiria tal como a "tia" (monitora), não permitindo privilégios, mas comportando-se de forma análoga com todos.

Entretanto, a crença na igualdade não oculta as hierarquizações de fato existentes. Percebe-se que, por exemplo, a criança mais suja é evitada. Outra com dificuldades de aprendizagem sofre comparações. O comportamento das mães e a situação familiar refletem-se na imagem e aceitabilidade das crianças. A monitora gosta mais de umas do que de outras e não consegue ocultar suas preferências.

Neste jogo de exclusões e hierarquizações, finalmente, vivencia-se mais uma vez a dissociação do que é específico ao meio: as crianças que mais se destacam em termos de presença e atitudes não são filhos de pescadores. A linguagem do seu corpo, no que representa hábitos, higiene, trato, limpeza, saúde e beleza, também reconstrói as diferenciações detectadas. Ou seja, o processo de socialização no interior da pré-escola reproduz a hierarquia social existente. Transforma a regra de igualdade em mito.

A Visão dos Agentes sobre a Pré-Escola e o "rito de passagem"

A seguir, trabalharemos com as representações de mães e agentes de saúde que prestam serviços à Colônia[10]. Perguntamos até que ponto a pré-escola constitui-se como um momento de "desenvolvimento", cujo significado é transformar as crianças em "escolares". Até que ponto as normas, valores e experiências associados à pré-escola romperiam com a situação familiar? Ou ainda, em que sentido adquirem as crianças novos hábitos, sentimentos e formas de ação e expressão face a regras de socialização da família?

Nos depoimentos, a pré-escola ou, simplesmente, a escola é eleita como o locus privilegiado de adaptação do indivíduo ao meio ou, como é dito, à "sociedade". O espaço escolar propiciaria, assim, à criança, uma nova maneira de ser diferente daquela que o meio familiar produziria. Criaria um tipo social visto como mais valorizado em relação ao indivíduo pouco ou nada escolarizado. Inventaria a criança escolar, que de preferência deve exercer-se no estudo e não no trabalho, segundo uma outra visão e sentimento de infância. Se não, vejamos.

Família ou casa, de um lado, e pré-escola de outro, configuram um sistema classificatório em que são construídas diferenças e oposições. Tendencialmente, marca-se a desvalorização da família como agente socializador em relação à pré-escola. Constrói-se uma lógica de representações em que a família é percebida como limitada vis à vis à escola. Tanto mães como agentes incorporam os princípios da ideologia da educação compensatória. Até porque, subjacente à sua visão, encontram-se noções de privação cultural e verbal alocadas nas suas próprias famílias. Tais privações são vistas tão mais presentes, quanto mais baixo o seu nível econômico e social. As assimetrias percebidas entre os dois universos – escolar e familiar – conseqüentemente, produzem um determinado papel e valor para a pré-escola, ou seja, preencher a deficiência sentida no locus familiar. Desta maneira, a pré-escola é percebida segundo uma dupla função socializadora: formar hábitos e costumes que compensem a limitação familiar e, por outro lado, dar início a um processo que resultaria na incorporação de uma nova identidade somente possível a partir da experiência escolar.

Vale indicar que a apropriação desta ideologia é feita mediante contradições. A observação mostrou que algumas mães mantêm hábitos de estudo com os filhos. As crianças possuem cadernos onde treinam as primeiras letras e a assinatura do nome.

No seu duplo papel, a pré-escola é vista como mediação não somente para escola como para a "sociedade". É como se os

comportamentos familiares não fossem adequados ou suficientes para o convívio social. Sendo assim, o valor simbólico da pré-escola engloba tanto o início da alfabetização como compreende a aquisição de outros saberes vitais para o convívio social, como será explicitado.

Considerando a pré-escola como um "estágio necessário" e uma experiência nova que repercute também na família, percebe-se que ela é vista como o lugar em que a criança opera uma separação da mãe e da família e se integra em outras regras de relacionamento. Desta forma, a socialização toma o sentido da conquista de um espaço maior de liberdade e individualização face ao espaço relativamente não diferenciado da família. Não só a criança desenvolve-se menos dependentemente da família, mas, também, amplia o seu potencial. Neste "mundo sem mãe", fronteira avançada da casa, a criança perde a timidez e o medo; aprende a comer e beber sozinha; aprende a andar calçada; aprende a falar e a pronunciar[11]; aprende a conviver com outras crianças (dividir e brincar); forma hábitos de educação e higiene. Em suma, "convive melhor com a sociedade".

Além desta socialização ampla, acima esboçada, espera-se que a criança através da pré-escola, "inicie-se na alfabetização e acostume-se a ir à escola".

Atente-se, neste aspecto, que não se acredita (ao contrário do que ocorre nas camadas médias) que a criança saia alfabetizada da pré-escola. Contudo, a expectativa se coloca em alguns pontos significativos, tais como: a construção do costume de ir à escola, o reconhecimento das letras e a assinatura do nome.

"Acostumar-se com a escola" condensa a idéia da pré-escola como formadora de uma disposição valorizada pela família. Isto é, o hábito de ida à escola, que se institui na freqüência, nas regras de sociabilidade, sistemas de crenças e de valores aponta para uma outra criança — a criança escolar. Por outro lado, a assinatura[12] do nome simboliza o valor dado à

individualização e à identificação neste grupo. A escrita do nome vale como re-entrada no mundo, desta vez como indivíduo na sociedade. Se o batismo cria o católico, a assinatura do nome é o primeiro passo simbólico para o indivíduo escolarizado.

Pretendemos, até agora, mencionar alguns dos mecanismos mais significativos que são relevantes para entender a pré-escola como rito de passagem para a escola, na visão destes agentes.

Não se esgota, entretanto, a nossa questão. A contradição inerente ao título do nosso trabalho denota um impasse.

Mesmo sem maiores ilusões, a família e os agentes vêm a pré-escola como situação de ruptura e de liminaridade entre a família e a escola. Ao mesmo tempo, como a mediação necessária para que a passagem seja cumprida. No entanto, até que ponto a pré-escola, enquanto início de construção da identidade escolar para a crianças destas camadas, conduz à fase final de incorporação à escola e sociedade própria ao rito de passagem?

O rito de passagem como mito

Nesta primeira aproximação diríamos que a pedagogia pré-escolar não visa apenas produzir uma "criança pré-escolar", ou mesmo uma criança "escolarizável", mas cumpre outras funções talvez mais significativas. Foi dito que a pré-escola constitui um tempo e espaço físico e simbólico de ruptura entre o estado doméstico, privado, e o estado público. Seria na vivência de fases deste rito de passagem que a criança teria os meios adequados para iniciar a construção de uma identidade propriamente escolar e social. Mas, o que significa esta passagem pré-escolar para os agentes das camadas populares?

Reexaminando o significado simbólico da categoria composta pré escola, e o da categoria pré neste caso particular, vemos

que ambos nos indicam tanto a situação presente quanto a trajetória pedagógica a ser seguida. Ou melhor, o termo pré encerra a idéia de precursor de um futuro escolar, e implica que este futuro terá de ser preparado no presente. Determinada esta "necessidade", plenamente justificada pelo significado simbólico que a educação ocupa como mecanismo de integração e ascenção social, cria-se um novo tempo e espaço moral-higiênico legitimado para preparar preventivamente a criança para a escola e para a vida. Falta-nos ainda nesta seqüência linear do presente e futuro uma dimensão temporal vital: o passado desta criança. Como este se faz presente? De que maneira aponta para o futuro?

De início, e ao contrário do passado da criança das camadas médias e altas, suporte de um processo escolar concreto e possível, o passado da criança das camadas populares é outro, a ponto, inclusive, de definir o seu ingresso e sua permanência na pré-escola. Até mesmo na pré-escola "do MOBRAL". É justamente esta diferença e desigualdade, produto não de qualidade inatas e sim de condições historicamente dadas, que o significado simbólico do termo pre visa ocultar. Nos casos observados, vimos que nem toda criança chega a ser pré-escolar., dadas as suas condições sociais e materiais de existência. A distância física entre sua moradia e a pré-escola, a possibilidade de um acompanhante disponível, a posse de uma roupa e um calçado adequados, as suas condições físicas de higiene e saúde — são apenas alguns dos critérios para ingressar e freqüentar a pré-escola. E ainda, bem sabemos que um futuro escolar não é uma possibilidade concreta para toda criança pobre e, caso venha a ocorrer, a experiência é curta e limitada às primeiras séries. Enfim, se transformarmos estes critérios em classificações sociais disfarçadas, vemos que a pré-escola, é também seletiva.

Poder-se-ia objetar que essas reflexões carecem de sentido diante das propostas mais recentes do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, incluídas aqui as do MOBRAL. Isto porque

a idéia preparatória foi substituída por outra, na qual a pré-escola passou a ter "objetivos em si mesmos". Segundo o Programa Nacional, citado por Abramovay e Kramer[13] ao desenvolver o seu argumento crítico, a educação pré-escolar visaria "o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade"[14]. Assim, a função pedagógica da pré-escola não mais desenvolveria atividades de iniciação escolar (a escrita, a leitura e o cálculo), mas sim atividades que levassem a criança a superar "os problemas decorrentes do baixo nível de renda dos pais, assim gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo"[15].

Denunciando esta novidade como sendo apenas uma nova roupagem a vestir um velho corpo de idéias e preconceitos, as autoras indicam algumas diretrizes que possam favorecer o processo de alfabetização, visto em sentido amplo. Vale dizer, o "alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor"[16] durante as atividades realizadas na pré-escola. Como isto dificilmente ocorre na pré-escola "popular", como o trabalho etnográfico nos reconfirma, os "objetivos em si mesmos" continuam a ser uma espécie de antídoto à "desordem da organização familiar", afetiva e culturalmente "carente". As experiências infantis vividas fora dos muros da escola são rigidamente excluídas, iniciando-se o processo de construção de dois mundos, familiar e escolar, assimétricos e mutuamente excludentes, por onde irá transitar diariamente a criança.

A pesquisa em campo também nos mostra que o crivo por onde passam as vivências não adequadas à norma socializadora escolar é acionado pela "tia" no decorrer das atividades pedagógicas, como bem ilustra estre trecho: "Tem dia que eu falo pras crianças contarem estória, certo? Aí a estória fica chata, que eles vão e voltam naquele mesmo assunto. Ha hora da

novidade eles contam às vezes até o que não deve contar, um pouco da família deles". Dada a legitimidade e autoridade atribuída à "tia" no espaço escolar, o seu discurso exclusivo apresenta-se como acima de qualquer suspeita, atualizando-se no relacionamento com as crianças a cada dia de sua prática.

Assim, a própria prática pré-escolar institui obstáculos para que a criança (e por que não a "tia" igualmente envolvida no processo?) efetue a passagem entre a vivência de sua realidade e a representação desta realidade através de mecanismos expressivos, tais como a fala, o gesto ou a expressão gráfica. Estes mecanismos, na sua maioria dirigidos para duplicar conteúdos estereotipados da cultura dominante, deixam pouca ou nenhuma margem para a criança recriar ou reproduzir o que é percebido e vivido fora da pré-escola. Mesmo sendo as crianças nomeadas de "Peixinhos de Jurujuba", torna-se evidente que o espaço pré-escolar "não está prá peixe", sob quaisquer de suas formas, materiais ou simbólicas.

Mas, não é somente a "tia" que reproduz os obstáculos para que a criança tenha acesso a um conhecimento integrado e consciente. O processo de socialização pré-escolar, onde a criança irá adquirir hábitos e comportamentos "corretos", é altamente valorizado pelos agentes deste meio social, como as representações nos deixam entrever. E, mesmo que a nova proposta pré-escolar não seja vista como inteiramente satisfatória, não é pelas razões que enfatizamos. No dizer destes agentes, o que falta à pré-escola não é a compreensão de sua realidade, mas uma atividade pedagógica mais concreta de alfabetização stricto sensu. Vimos que a criança de 6 anos, tida como propriamente pré-escolar, é levada a dividir a brincadeira com a iniciação de leitura e escrita, seja sob a tutela da monitora, ou de outra orientadora paga do bairro. A preocupação familiar é de preparar a criança para o ingresso com êxito no primeiro ano escolar e a obtenção de uma melhor classificação. Reproduz-se desta forma a idéia da falta como uma falta de alfabetização.

Sem dúvida, a criança assim assistida, pois não são todas, terá um melhor desempenho imediato ao ingressar na escola, servindo para reconfirmar a crença de que a possibilidade de êxito está na preparação "quanto mais cedo melhor". Ainda mais porque as crianças que não têm a possibilidade deste "reforço" sofrem uma triagem classificatória, simbólica e de fato, ao ingressar no primeiro ano, com conseqüências às vezes irreparáveis para a sua identidade escolar e social.

Chegamos ao cerne de nossa questão, construída a partir da breve análise de uma realidade concreta de relações e representações sociais. Vimos que as estratégias familiares acionadas quando a criança atinge os 6 anos visam a aquisição de formas visíveis de alfabetização — a leitura, a escrita e o cálculo, ou mesmo o saber "assinar o nome" — sem que se perceba que a passagem (ou a saída) não é somente por esta via, sobretudo para estes indivíduos que vivem o problema da exclusão social e cultural. Assim, não são apenas as políticas e propostas pedagógicas "de cima" que terão de ser modificadas para melhorar a "oferta" pré-escolar "em baixo". O maior problema está em se estabelecer um diálogo aberto, onde a troca de experiências geradoras da consciência crítica poderá ter início. Isto significa rever o conceito de saber, para incluir os meios e os saberes pelos quais os agentes das camadas populares vivem e sobrevivem fora do espaço escolar.

Certamente, o tradicional conceito de <u>rito de passagem</u> nos foi mais revelador do que esperávamos; atravessa as sociedades tribais sem perder sua pertinência para a compreensão das práticas ritualizadas de uma sociedade de classes. Isso se dá não porque os <u>ritos de passagem</u>, dominantes, são reinterpretados de forma diversa segundo os agentes e grupos que ocupam posições diferenciadas na estrutura social. Isto até já sabemos. O que nos parece importante é melhor visto em termos comparativos. Ou seja, diferentemente das sociedades tribais, onde <u>todos</u> contribuem para o êxito do jovem na "passagem" e reincorporação

à coletividade com novo status, em nossa sociedade, todos "de alto a baixo" contribuem para demarcar um fosso que serve para separar o saber e a vivência das crianças das camadas populares da experiência escolar, impedindo que a integração destes saberes venha a ocorrer. Se esta separação simbólica e política não for ultrapassada através de um atitude crítica de todos, dificilmente será produzida nas camadas populares a tão desejada Criança Escolar e, o que é mais importante, um adulto transformador de seu meio social.

NOTAS

1. A referência teórica para esta discussão inclui as seguintes obras:

GENNEP, Arnold Van. Rites de passage. Paris, Emile Nourry, 1909.

GLUCKMAN, Max (ed). Essays on the ritual of social relations. Manchester, Manchester University Press, 1962.

TURNER, Victor. Betwixt and between: the liminal period in rites de passage. The forest of symbols. New York, Cornell, 1967.

2. O enfoque deste projeto, em princípio antropológico, inclui a visão da etnografia da fala e da sócio-pedagogia. Neste sentido, a equipe é interdisciplinar e compõe-se dos seguintes pesquisadores: Carmen Dora Guimarães, Tania Dauster e Lauro Cavalcanti (antropologia); Alayde Mariani e Miriam Abramovay (sócio-pedagogia); Regina Avelar e Sidineida Santos (etnografia da fala). Além destes, contamos com três consultoras, Maria Andréa Loyola (antropologia), Helena Lewin (sociologia) e Ruth Montserrat (sócio-lingüística), e um fotógrafo, Leonardo Carneiro.

3. TURNER, V. op. cit.

4. ARIÈS, Philipe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

5. Jurujuba significa, em lingua Tupi, peixe dourado.

6. DUARTE, Luiz Fernando. As redes do suor: a reprodução social dos trabalhadores do pescado em Jurujuba. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, 1978. Mimeo.

7. BOTT, Elizabeth. Family and social network. London, Tavistock, 1968.

8. Das 27 crianças inscritas, somente 17 freqüentam regularmente. Destas, 10 são do sexo feminino e 7, masculino. A distribuição por cor em categorias de negra, branca e parda, segue a classificação do pesquisador juntamente com a da monitora, a saber: 4 de cor branca (clara, ruiva) e 13 de cor parda (morena), sendo que não houve classificação de cor negra para nehuma criança. A distribuição por idade e sexo é a seguinte:

SEXO	I D A D E				
	4a.	5a.	6a.	7a.	TOTAL
Masculino	-	2	2	3	7
Feminino	3	3	4	-	10

9. A ausência de peixe na dieta alimentar, exemplifica, mais uma vez, a exclusão do meio em que vivem as crianças.

10. Os informantes consultados a respeito do valor da pré-escola são: agentes de saúde contratados pela Colônia, pediatra e duas dentistas; monitora da pré-escola e mães de alunos. Respectivamente, os agentes de saúde possuem curso superior e moram fora de Jurujuba; a monitora tem curso Normal e é de família vista como tradicional em Jurujuba; as mães são também moradoras na área e não terminaram o curso primário. As idades dos agentes variam entre 30 e 50 anos. Sendo que as das mães consultadas, até aqui, varia entre 20 e 35 anos.

Por hipótese, as diferenças no perfil deste grupo heterogêneo deveriam refletir percepções específicas sobre o papel da pré-escola. Entretanto, existe uma representação recorrente e não questionada por todos: a experiência da pré-escola constitui-se como um processo de mudança para as crianças. Além disto, é uma mudança positivamente valorizada no grupo.

11. A observação feita pela pesquisadora da área de lingüística mostra que a mudança resume-se a algumas tentativas de correção de defeitos de fala e do que se considera erro no grupo.

12. DAUSTER, Tania et alii. O Cavalo dos Outros - o valor simbólico da educação para alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Mimeo, 1980.

13. ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. O rei está nu! Um debate sobre as funções da pré-escola. Caderno CEDES, (9), 1984, pp.27-38.

14. ABRAMOVAY e KRAMER, op. cit.: 32.

15. Id. ibid.: 33.

16. Ibid.: 36-37.

MOBRAL
EMPRESTADO
Nº 68
DIAMP

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

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL, no período de desenvolvimento da Proposta Transitória de Educação Supletiva

— RELATÓRIO FINAL —

Equipe responsável pela elaboração do Relatório Final:

Delmo Martins Cypreste - COORD/MG-N
Eliane Ribeiro Andrade - MC/DIAMP
Francisca das Chagas Vidal de Melo - COORD/PI
Leila Souki Munayer - COORD/MG-N
Walkíria Dutra de Oliveira (coordenadora) - MC/DIAMP

Revisão: Lygia Marina Pires de Moraes

Rio de Janeiro, setembro de 1984

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às Coordenações de Minas Gerais/Norte, Piauí e Santa Catarina que, através de envolvimentos diferentes, possibilitaram a realização deste trabalho.

Agradecemos, particularmente, às Comissões Municipais e Prefeituras dos municípios de Altos e Buriti dos Lopes no Paiuí, Coronel Fabriciano, Manga e Montes Claros em Minas Gerais/Norte.

Agradecemos à Tânia Dauster pela consultoria prestada, e também aos seguintes técnicos: Maria Elizabeth Braga Murtinho, Isadora Alba Moniz Viana, Geraldo Sampaio Leite e Marcello Roberto Narciso Borges, pela participação nos primeiros momentos deste trabalho, em especial a Priscilla Christoph pela importante participação na elaboração dos dois primeiros relatórios parciais.

Finalmente, agradecemos à Maria Terezinha Éboli Botelho Benjamin, Chefe do DETED — Departamento Técnico-Educacional e Terezinha Wiggers de Almeida, Chefe da DIAMP — Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa, pelo empenho em viabilizar a reunião da equipe responsável por esta avaliação e o conseqüente enriquecimento deste trabalho.

S U M Á R I O

I - INTRODUÇÃO

II - O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL – PROPOSTA TRANSITÓRIA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA

III - O PROJETO DE AVALIAÇÃO DO PAF NA PROPOSTA TRANSITÓRIA

IV - TREINAMENTO DE SUPERVISORES E TÉCNICOS DAS COORDENAÇÕES

V - TREINAMENTO DE ALFABETIZADORES

VI - OBSERVAÇÃO DE CLASSES

VII - CONCLUSÕES

VIII - RECOMENDAÇÕES

IX - BIBLIOGRAFIA

I - INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado da Avaliação do Projeto de Alfabetização Funcional, dentro da Proposta Transitória de Educação Supletiva.

Este Projeto de Avaliação acompanhou a trajetória desta Proposta Transitória em todos os seus momentos, desde os treinamentos nos diversos níveis da Instituição até a observação de classes.

Apresentamos aqui a síntese dos três relatórios parciais sobre o treinamento de supervisores, treinamento de alfabetizadores e observação de classes(1) e a análise de todo o processo de avaliação.

Participaram da elaboração deste relatório final os técnicos da Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa/MC e técnicos das COORD de Minas Gerais/Norte e Piauí.

A importância desse trabalho está não apenas na necessidade de se avaliar o programa básico da Instituição, na seriedade com que foi desenvolvido, como também pelo envolvimento das COORD a partir de uma proposta emanada do MOBRAL Central. Na verdade, esta forma de encaminhar o trabalho significou um marco nas relações MC/COORD, ou seja, constituiu-se na busca de uma integração dos diversos níveis institucionais, dentro da perspectiva atual de descentralização.

Além disso, esta experiência apresentou novas alternativas para o desenvolvimento do trabalho de cooperação técnica, na medida em que, os técnicos envolvidos, ao avaliarem o Projeto de Alfabetização, refletiam sobre sua prática e capacitavam-se na área específica de avaliação e pesquisa.

Vale ressaltar que, devido às limitações institucionais, não foi possível que todos os técnicos envolvidos pudessem reunir-se ao final de cada momento para elaborar os relatórios parciais. O encontro de toda a equipe ocorreu apenas por ocasião da elaboração deste relatório final, reunidos no MOBRAL Central, finalizando com a apresentação dos resultados do trabalho para todos os departamentos.

---

(1) Os relatórios parciais encontram-se no Setor de Documentação, para consulta.

II - O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL – PROPOSTA TRANSITÓRIA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA

Como conseqüência da avaliação feita pelo MOBRAL Central (DEPEC/DISUP)(1) dos seus cinco projetos – PAF/PEI/PAD/PETRA/TF(2) – no 1º semestre de 1982, elaborou-se a Proposta Experimental de Educação Supletiva, que englobaria uma oferta de alfabetização, das quatro primeiras séries do 1º grau, da educação para o trabalho e da capacitação de recursos humanos.

Para que o processo de educação de adultos, desenvolvido até então pelo MOBRAL, não fosse interrompido de imediato para a preparação e implantação da Proposta Experimental de Educação Supletiva, que necessariamente implicaria em uma série de mudanças nos fatores de ordem operacional, foi criada a Proposta Transitória, a ser desenvolvida no ano de 1983.

A fundamentação da proposta opta "pelo predomínio do conteúdo ou da instrumentalização (aquisição dos códigos de linguagem escrita e da matemática) no processo educacional que se pretende; e se complementa por uma visão de Educação onde deve ser respeitado o universo cultural do adulto e o contexto comunitário em que ele vive"(3).

São as seguintes as características da Proposta Transitória:

- atender as necessidades de mudança sentidas na avaliação dos cinco projetos (PAF, PEI, PETRA, PAD, TF) sob a responsabilidade da DISUP.

- Ajustar certos procedimentos e corrigir pontos de estrangulamento detectados, quer em relação à infra-estrutura, quer no que diz respeito aos próprios projetos.

- Se prestar à testagem, desde logo, de alguns aspectos operacionais da nova proposta de Educação Supletiva.

---

(1) DEPEC - Departamento de Programas e Desenvolvimento Cultural
DISUP - Divisão de Educação Supletiva

(2) PAF - Projeto de Alfabetização Funcional; PEI - Projeto de Educação Integrada; PAD - Programa de Autodidatismo; PETRA - Programa de Educação Comunitária para o Trabalho; TF - Treinamento Formal.

(3) Proposta de Educação Supletiva – MOBRAL/DEPEC/DISUP – agosto/1982.

O PAF, dentro da Proposta Transitória, apresentava as seguintes diretrizes:

- estabelecimento de critérios de seleção de alfabetizadores;
- maior gratificação de alfabetizadores, considerando a necessidade de motivação dos agentes e a possibilidade de seleção dos mesmos;
- aumento de carga horária do Projeto, visando:

. o real atingimento dos objetivos terminais previstos para a alfabetização;

. a superação do hiato existente entre PAF e PEI.

- esforço de conveniamento de PAF e PEI pela mesma entidade com vistas a oportunizar a continuidade de estudo do neo-alfabetizado;
- organização da carga horária do Projeto e critérios de cada COORD, levando em conta:

. carga horária de 300 horas-aula;

. mínimo de 6 e máximo de 8 meses de duração, com possibilidade de intervalo;

. existência de classes e miniclasses;

. características locais/regionais.

- revisão da metodologia preconizada para a alfabetização, envolvendo:

. método de alfabetização;

. recursos metodológicos utilizados;

. melhor adequação às características locais.

- escolha de material didático pelas COORD, visando zerar o estoque de material produzido pelas editoras e/ou promover a edição de material produzido pela Instituição (Livro-Caderno do PAF/TV);
- ênfase na capacitação do alfabetizador, propiciada através de:

. momentos diferenciados;

. financiamento;

. metodologia que investe no agente de educação supletiva como adulto e como agente.

- Ênfase na supervisão, privilegiando o aspecto técnico e não o administrativo.

III - O PROJETO DE AVALIAÇÃO DO PAF NA PROPOSTA TRANSITÓRIA

O Projeto de avaliação do PAF, foi elaborado em janeiro de 1983, pretendendo contribuir com eventuais reformulações na Proposta de Educação Supletiva do MOBRAL. Surgiu a partir do interesse da chefia da antiga DISUP, após entendimentos com a então chefe do antigo Núcleo de Pesquisa, atual Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa — DIAMP.

O objetivo foi acompanhar o PAF dentro da Proposta Transitória de Educação Supletiva procurando perceber a congruência entre as suas diretrizes e sua prática. No fundamental buscamos conhecer como está sendo desenvolvida a capacitação dos elementos ligados direta ou indiretamente à prática de alfabetizar adultos e como está acontecendo a alfabetização na sala de aula.

Entre os objetivos específicos nos detivemos nos seguintes pontos:

- Avaliar os efeitos da capacitação no acompanhamento dos elementos envolvidos nos diferentes níveis.

- Avaliar se foi significativa a ampliação da carga horária.

- Avaliar como a proposta teórico-metodológica foi apropriada, repassada e como está sendo percebida e desenvolvida nos diversos níveis.

- Observar se os envolvidos no processo consideram que houve mudanças significativas na Proposta.

- Avaliar o desempenho pedagógico do alfabetizador, o método utilizado, como e por quê.

- Observar o aluno do ponto de vista do seu desempenho e do seu rendimento em classe.

- Avaliar a parricipação do aluno preconizada pela proposta.

A operacionalizaçao da avaliação foi realizada em três momentos:

1º - observação do treinamento dado pelos técnicos do MOBRAL Central nas COORD aos técnicos e Supervisores de Área e Estaduais;

2º - observação do treinamento de Alfabetizadores nos municípios, dado pelos Supervisores de Área;

3º - observação das classes de PAF:

. visita no início do convênio;

. visita à classe, quando o convênio estiver em torno das 200h;

. visita prevista por ocasião do término do convênio.

O momento referente ao treinamento interno, realizado no MOBRAL Central, não foi trabalhado, pelo fato de ter sido muito curto o espaço de tempo entre a decisão de se avaliar a Proposta Transitória e a realização do treinamento. Isto resultou numa simultaneidade entre a observação do treinamento, a definição da equipe responsável pela avaliação e a elaboração do projeto, o que prejudicou sua observação. No momento de trabalharmos os dados coletados percebemos que estes não permitiriam uma análise consistente, optamos então por não abordar este momento.

Primeiramente, selecionamos seis Coordenações, considerando as diferenças regionais ou o desenvolvimento de projetos experimentais na área da alfabetização:

. Minas Gerais/Norte
. Piauí
. Santa Catarina
. Goiás
. Pará
. Paraíba

Neste primeiro momento, o trabalho foi realizado nessas seis COORD, segundo um projeto inicial de avaliação, que pretendia utilizar duas diferentes abordagens: em três COORD seria adotada uma linha de estudo de caso e nas outras três COORD, seriam trabalhados temas específicos, a partir de experiências estaduais já em andamento. No entanto, algumas modificaçoes foram introduzidas neste projeto,

como resultado de mudanças estruturais vividas pela Organização, tendo permanecido apenas a proposta da avaliação pelo estudo de caso em três COORD: optamos pelo trabalho nos Estados de Minas Gerais/Norte, Piauí e Santa Catarina.

Durante este primeiro momento, as COORD do Piauí e Minas Gerais/Norte optaram pela participação efetiva no Projeto de Avaliação proposto pelo MOBRAL Central. Esta integração das equipes de COORD no projeto significou uma experiência bastante importante, tanto para o MOBRAL Central como para as COORD.

A COORD do Piauí optou por desenvolver o trabalho em dois municípios, um a ser observado pelo técnico do MOBRAL Central e o outro a ser observado pelo técnico da COORD.

Minas Gerais/Norte definiu seu interesse em aprofundar mais a categoria treinamento, procurando perceber seus efeitos no desempenho dos elementos envolvidos. Para isso, foram selecionadas quatro variáveis que norteariam a escolha dos supervisores e alfabetizadores: ser novo ou antigo no MOBRAL e ter participado ou não do treinamento da Proposta Transitória.

Quanto à COORD de Santa Catarina, manteve-se a situação de apenas um município a ser observado. Decidiu-se que um técnico da COORD acompanharia o técnico da DIAMP ao município.

A observação por município foi:

Piauí: – Altos (técnico do MOBRAL Central)
– Buriti dos Lopes (técnico da COORD)

Minas Gerais/Norte: – Manga (técnico do MOBRAL Central)
– Coronel Fabriciano (técnico da COORD)
– Montes Claros (técnico da COORD)
– Sete Lagoas (técnico da COORD)

Santa Catarina: – Itajaí (técnico do MOBRAL Central)

Para a realização do trabalho optamos por uma metodologia que permitisse a apreensão da dinâmica do processo, como um todo, privilegiando o caráter qualitativo da avaliação. Recorremos

então ao estudo de caso, com o objetivo de examinar cada situação no seu contexto. Utilizamos a técnica de observação para os treinamentos e classes, registrando esta observação, de forma mais abrangente possível, através do diário de campo. Também utilizamos a técnica de entrevistas e contato direto e pessoal com os envolvidos. Elaboramos roteiros tanto para os momentos de observação quanto para as entrevistas.

Apenas recorremos ao questionário aberto, no treinamento de Supervisores, onde levantamos as opiniões dos supervisores sobre o momento de capacitação.

Durante o trabalho não foi possível reunir o grupo técnico responsável pela avaliação. As discussões sobre o encaminhamento do Projeto de Avaliação deram-se apenas no nível estadual por ocasião das idas dos técnicos do MOBRAL Central aos municípios pelos quais eram responsáveis. Apenas para a elaboração do relatório final, a equipe pôde se reunir no MOBRAL Central, para análise conjunta e preparação do presente relatório.

É importante destacar que o município de Altos, no Piauí, faz parte do Projeto de Reestruturação das Comissões Municipais. Sendo assim, a célula municipal é fortalecida com dois encarregados técnicos que são contratados pela prefeitura, com verba do MOBRAL, não existindo neste município o SA, apenas o SE.

O município de Sete Lagoas, em Minas Gerais, não está incluído pelos seguintes motivos:

- mudanças quanto ao técnico que fez a observação do treinamento de alfabetizadores para o técnico que fez a observação de classes;
- extravio do material que subsidiaria a elaboração do relatório sobre o treinamento de alfabetizadores na Comissão Municipal;
- fechamento de duas classes, restando apenas uma classe para observação.

No município de Itajaí, Santa Catarina, o trabalho foi prejudicado pela enchente ocorrida no estado em julho de 1983, atingindo violentamente o Vale do Itajaí. As solicitações de se atender aos problemas criados pela enchente, levaram a uma paralisação das

atividades do MOBRAL naquela região. Quando o trabalho foi retomado, apenas uma classe continuava funcionando, mesmo assim em condições precárias. Por essas razões, optamos por não realizar a 3a. visita às classes desse município.

Este relatório é uma síntese de todos os momentos da valiação: treinamentos de supervisores, treinamentos de alfabetizadores e observação das classes de PAF nos municípios.

Ao final, apresentamos as conclusões da avaliação, onde apontamos algumas recomendações. surgidas da discussão e análise feita por todos os técnicos envolvidos na avaliação. É importante destacar mais uma vez que este relatório é fruto de um trabalho conjunto MOBRAL Central e Coordenações de Minas Gerais/Norte e Piauí, cujos resultados foram apresentados, por esta equipe, a todos os departamentos do MOBRAL Central.

IV - TREINAMENTO DE SUPERVISORES E TÉCNICOS DAS COORDENAÇÕES

O primeiro momento da avaliação corresponde ao treinamento dos supervisores e técnicos das Coordenações, realizado em cada estado e ministrado por técnicos do MOBRAL Central. Tal capacitação seria realizada conforme planejamento das Coordenações, através de uma programação básica de treinamento elaborada pelo MOBRAL Central, incluindo conteúdo e documentos.

Este treinamento é dotado de grande significado, uma vez que, uma das ênfases da Proposta de Educação Supletiva está na capacitação dos recursos humanos envolvidos no Programa.

Para tanto, a então DISUP estabeleceu os princípios básicos que norteariam esta capacitação:

" - a consideração do contexto geral em que se desenvolve o processo de educação, ao se trabalhar a educação de adultos;

- o caráter realimentador da capacitação, ao longo do processo, permeando o desenvolvimento do Programa de Educação Supletiva;

- a capacitação como uma das formas pelas quais se garanta a qualidade da ação educativa que se vai desenvolver;

- a visão da capacitação numa perspectiva de educação permanente;

- a adoção dos princípios metodológicos do Programa, no processo de capacitação;

- a metodologia de capacitação enfatizando o processo de aprender, como conteúdo de aprendizagem;

- a valorização do papel do agente como educador;

- o aproveitamento das experiências vividas pelo agente."(1)

---

(1) "Documento Preliminar sobre Capacitação - DISUP"

Neste primeiro momento, o trabalho foi realizado em 6 Coordenações, segundo um projeto inicial de avaliação, que pretendia utilizar duas diferentes abordagens: em 3 Coordenações a avaliação seria desenvolvida numa linha de estudo de caso; nas outras 3 Coordenações, seriam trabalhados temas específicos, a partir de experiências estaduais já em andamento. No entanto, algumas modificações foram introduzidas neste projeto, como resultado das mudanças estruturais vividas pela Organização, tendo permanecido apenas a proposta de estudo de caso em 3 Coordenações.

Para a observação do treinamento, nos baseamos num roteito cujos pontos básicos referiam-se à caracterização do grupo de treinandos, desempenho do treinador e dinâmica do treinamento(1).

Outros recursos utilizados foram o instrumental de avaliação, aplicado em momentos diferentes do treinamento e, ainda, o diário de campo, com o objetivo de registrar nossa observação da forma mais abrangente possível.

Na tentativa de mantermos uma certa discreção em torno dos elementos envolvidos na capacitação, optamos pela denominação das Coordenações através de letras, de "A" a "F".

Considerações sobre o Treinamento

As Coordenações tomaram conhecimento da nova proposta de Educação Supletiva no Encontro de Coordenadores e no Encontro Nacional de ENPEC.

Das seis Coordenações observadas, em apenas três (C, D e F), houve oportunidade de repasse aos supervisores, por parte dos ENPEC. Nas demais, o primeiro contato, foi por ocasião deste treinamento. Porém,

(1) Os instrumentais encontram-se anexos aos relatórios parciais, arquivados no Setor de Documentação.

em ambos os casos, a grande maioria dos treinandos considerou o conteúdo apresentado repetitivo, já conhecido e sem novidades.

O que nos parece é que, no momento em que foi realizada a avaliação dos antigos programas pedagógicos (PAF, PEI, PAD, PETRA, TF), foi criada uma grande expectativa, principalmente no nível municipal, de que estariam para acontecer grandes mudanças metodológicas e operacionais nesses programas.

Como decorrência dessa avaliação, foi elaborada a Proposta de Educação Supletiva, desenvolvida em sua fase transitória. A partir de 1983, as mudanças introduzidas nesta fase especialmente aquelas relativas ao PAF, cuja ênfase estava no aumento da carga horária e na abertura para a utilização de outros métodos, ficaram muito aquém daquela expectativa. É importante ressaltar que, o MOBRAL Central pretendia usar esse momento de capacitação para "analisar os fundamentos da Proposta de Educação Supletiva, com vistas à incorporação destes fundamentos já na ação educativa em 83"(1), muito embora, a grande inovação estivesse prevista para a fase seguinte dessa Proposta, ou seja, a fase experimental. Assim sendo, o treinamento realizado, apesar de ter procurado enfocar essas mudanças, na realidade enfocou mais o aprofundamento de um conteúdo já conhecido pela grande maioria dos supervisores, deixando de apresentar alternativas e caminhos, numa linha metodológica e operacional, para a solução de problemas que há tanto tempo vêm sendo apontados pelos níveis municipal e estadual.

Conseqüentemente, a expectativa criada em relação ao treinamento foi grande e os supervisores esperavam inovações e mudanças. Como logo de início perceberam que as mudanças não aconteceriam, houve uma reação de desânimo. Esta situação foi contornada em cinco Coordenações, através de alterações na programação e/ou na dinâmica de trabalho. Apenas na Coordenação "C" isto não ocorreu, uma vez que estas adequações aconteceram muito antes do treinamento, através de um trabalho conjunto do técnico do MOBRAL Central com os técnicos da Coordenação, objetivando a elaboração de uma programação. Mesmo assim, foi possível observar uma certa decepção, embora em menor grau.

---

(1) Programação do Treinamento da Coordenação "C".

Entre os aspectos considerados positivos pelos treinandos, um foi que o treinamento serviu para retomar a importância do supletivo e o outro foi a abertura da proposta, já mencionada, sobretudo no que se refere à utilização de diferentes métodos de alfabetização.

Esta abordagem quanto aos diferentes métodos de alfabetização visava, num primeiro momento, obter depoimentos sobre os diferentes processos de alfabetização observados pelos supervisores no seu trabalho de acompanhamento das classes. A seqüência dessa discussão objetivava classificar os diferentes métodos existentes, tentando situar aí o método adotado pelo MOBRAL.

Na verdade, para os supervisores, esta abertura da proposta nada mais foi do que a legitimação das diferentes práticas metodológicas exercidas no campo há muito tempo.

Além disso, nas diversas Coordenações, esta abertura não respondeu a uma questão básica, relativa às dificuldades da prática diária do supervisor.

Estas dificuldades são muito mais de ordem política e administrativa do que metodológica. Assim sendo, as inovações metodológicas apresentadas não resolverão, isoladamente, determinados problemas existentes, tais como, baixa remuneração que dificulta uma boa seleção dos alfabetizadores; a imagem estigmatizada do MOBRAL que dificulta a mobilização dos alunos e a evasão de alunos já mobilizados.

Na realidade, constatamos que a grande expectativa por parte das Coordenações e do SUSUG, estava em torno de respostas a estas dificuldades, enquanto que o treinamento propôs um aprofundamento do conteúdo do PAF sem, no entanto, conseguir estabelecer um elo entre a proposta teórica e a realidade do campo.

Em muitas ocasiões pairava a indagação quanto ao significado do treinamento, uma vez que as questões operacionais não tiveram respostas. A falta destas respostas condicionou, de certa forma, o desempenho do treinador, sendo que, em algumas Coordenações este fato resultou numa insegurança de sua parte.

Outro aspecto que parece ter influenciado o desempenho do treinador

se refere à estrutura do treinamento, que exigia, por parte dele, um domínio de todos os conteúdos abordados. Esta polivalência também se refletiu na dinâmica do treinamento, uma vez que certos temas foram privilegiados ou não, em função de maior ou menor conhecimento por parte do treinador.

Convém observar que a preformance do treinador é decorrência de muitos fatores conjugados. Os que nos parecem mais relevantes são, de um lado, a estrutura da programação do treinamento e a capacitação que recebeu e, de outro, sua formação básica, conhecimento do PAF e vivência de campo.

Desta forma, podemos compreender as múltiplas posturas observadas no desempenho do treinador. Por exemplo, a sua flexibilidade face às solicitações da Coordenação e dos supervisores foi um fator fundamental para uma maior receptividade à proposta de capacitação.

Por outro lado, nas situações onde o treinador do MOBRAL Central assumiu uma postura mais rígida, com dificuldade de modificar a programação básica no sentido de atender às solicitações ou da equipe de coordenação ou dos supervisores, observamos que tal fato gerou tensões nas relações entre estes três níveis institucionais.

Acreditamos que estas tensões estavam latentes uma vez que havia predisposição em algumas Coordenações, quanto à duração do treinamento e à programação elaborada pelo MOBRAL Central. Esta situação foi atenuada ou agravada em função da postura mais ou menos flexível por parte do treinador.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à dinâmica do treinamento, cuja ênfase centrava-se no estímulo à reflexão e à crítica, tendo sido uma preocupação constante manifestada no discurso dos treinadores. Na maioria dos casos, percebemos uma certa dificuldade nesta prática, tendo em vista que a proposta de reflexão estava calcada, basicamente, nas discussões iniciais sobre questões conceituais, tais como: o adulto, aprendizagem e alfabetização. A discussão destes temas se deu através de textos pré-elaborados, onde a prática dos treinandos nem sempre foi explorada adequadamente.

Conseqüentemente, na medida em que esta reflexão de questões básicas sobre a educação de adultos, não foi suficientemente trabalhada, observou-se uma limitação maior por parte dos treinandos no momento em que foram solicitados a fazer um estudo crítico do material didático.

Ou seja, a discussão teórica neste treinamento, para ser suficientemente compreendida e vivenciada pelos treinandos, necessitaria do respaldo da prática educativa vivida por eles, entretanto, não se estabeleceu uma ligação entre teoria e prática.

Vale lembrar que a estrutura da programação era a mesma nas seis Coordenações, compreendendo uma parte inicial de reflexão e discussão teórica e uma segunda parte de aprofundamento do conteúdo específico do PAF.

Nos diferentes momentos de avaliação foi possível perceber que a reflexão foi pouco mencionada pelos treinandos, dando-se maior ênfase ao aprofundamento de conteúdos específicos.

É importante ressaltar que a concepção do treinamento, compreendida muito mais pelo aspecto teórico, parece ter proporcionado poucas oportunidades no que se refere à utilização das experiências do grupo de treinandos. Ficou bastante explícita nas diversas Coordenações, a importância que assume, para os treinandos, a contribuição de sua prática em campo, na elaboração de propostas educativas.

No entanto, se retomarmos o histórico da concepção deste treinamento, a partir da trajetória de formulação da Proposta de Educação Supletiva cuja origem está na avaliação dos programas pedagógicos, constatamos que o MOBRAL Central, fez uma avaliação destes programas envolvendo as Coordenações, objetivando a elaboração da Proposta de Educação Supletiva, fazendo inclusive parte do conteúdo dos treinamentos.

Neste primeiro momento de avaliação, não podemos prever o desempenho dos treinandos no repasse da proposta do PAF para os alfabetizadores. Este aspecto foi contemplado no segundo momento de avaliação.

Porém, em todas as Coordenações, a grande maioria dos treinandos, ao preencherem o questionário de avaliação, afirmaram estarem aptos para o repasse. No entanto, isto era devido, segundo eles, mais à experiência anterior de MOBRAL do que, propriamente, a este momento de capacitação.

Este fato vem reforçar a visão de que o treinamento não foi percebido como algo novo, e sim, como o aprofundamento do conteúdo do PAF, já conhecido pelos supervisores.

Em relação às questões de ordem operacional, em todas as Coordenações, os treinandos demonstraram cansaço diante da extensão do treinamento, considerado, por eles, de duração muito longa. Em alguns casos, a carga horária diária ultrapassou oito horas. Outro problema apontado foi a realização de treinamentos sobre áreas diversas num mesmo momento, o que provocou grande desgaste nos participantes.

Também houve solicitações para que, nos próximos treinamentos, haja mais disponibilidade de material de apoio, isto é, documentos, textos e instrumentais para distribuição a todos os participantes.

Neste momento, consideramos importante mostrar como percebemos o significado da avaliação para o grupo de treinandos. Parece haver uma tendência de sentir-se a avaliação como forma de controle e não como elemento de construção.

Esta impressão vem do fato de que, ao longo do treinamento, as críticas e sugestões eram expressadas com naturalidade durante os debates e discussões. Entretanto, quando o espaço era reservado para a avaliação, o comportamento mudava. A avaliação parecia ser considerada como mais uma formalidade, uma tarefa a mais, onde percebia-se uma tendência para comentar apenas o que estava agradando.

Verificamos que a avaliação muitas vezes é vivida como fiscalização e não numa perspectiva de pensar permanentemente a própria ação.

Dentro deste raciocínio, fica fácil entender o cuidado que os treinandos têm ao fazer qualquer tipo de comentário que possa não agradar à Coordenação e/ou ao MOBRAL Central.

A leitura dos instrumentais de avaliação confirma o que acabamos de dizer pois, curiosamente, detectamos que alguns deles tinham respostas rigorosamente iguais. Isto demonstra que a preocupação se faz menos com a crítica e mais com o cumprimento de uma tarefa.

Neste sentido, voltamos à questão estrutural, onde a avaliação é apresentada muito mais como um corpo estranho, sem constituir-se em parte fundamental de qualquer programa ou projeto.

Frente a todas essas considerações, fica evidenciado que os princípios básicos que norteariam a capacitação, preconizados pelo MOBRAL Central e citados na Introdução deste relatório, não impregnaram suficientemente este processo de capacitação desencadeado pelo MOBRAL Central.

Gostaríamos de aproveitar a conclusão para procedermos a uma sistematização das sugestões recorrentes, feitas por parte das equipes das Coordenações e dos supervisores, ao longo do treinamento:

- que seja elaborado um conteúdo que responda não só às necessidades teóricas e de aprofundamento, mas também, que tenha em si ligações com o nível operacional, mais concreto;
- que sejam revistos os critérios para a seleção de treinadores, levando em consideração a diversificação de assuntos tratados;
- que o MOBRAL Central não apresente sugestão de programação pronta. Que seja realizado com relativa antecedência um trabalho conjunto, MOBRAL Central e Coordenação, no sentido de elaborar um programa de treinamento adequado a cada realidade;
- que as avaliações realizadas sejam levadas em consideração na elaboração de projetos/programas;
- que nos próximos treinamentos sejam levadas em consideração as diferenças de experiência dos treinandos.

V - TREINAMENTO DE ALFABETIZADORES

O presente relato, resultado do segundo momento de avaliação, trata da observação dos treinamentos de alfabetizadores realizados nos seguintes municípios:

- Altos – Piauí
- Buriti dos Lopes – Piauí
- Coronel Fabriciano – MG/Norte
- Manga – MG/Norte
- Montes Claros – MG/Norte
- Sete Lagoas – MG/Norte
- Itajaí – Santa Catarina

O primeiro momento tratou do treinamento dos Supervisores de Área em seis Coordenações, pois, segundo um projeto inicial de avaliação, pretendia-se trabalhar utilizando duas diferentes abordagens. No entanto, algumas modificações foram introduzidas no projeto como resultado das mudanças estruturais vividas pela Organização, acarretando alterações também no grupo técnico envolvido, tendo sido dada continuidade ao trabalho apenas nas três Coordenações (Piauí, Minas Gerais/Norte e Santa Catarina), cuja proposta era de estudo de caso.

No primeiro relatório foram englobadas as seis Coordenações, não só pelo fato do primeiro momento ter sido comum às duas abordagens já mencionadas, como também, para se obter uma maior representatividade regional.

Vale lembrar ainda que no primeiro momento foi resguardada a identidade das seis Coordenações denominadas através das letras A, B, C, D, E e F, enquanto neste segundo momento consideramos relevante sua identificação devido à necessidade de contextualização social, econômica e institucional.

A partir dos treinamentos de supervisores, os técnicos das Coordenações se engajaram efetivamente nesta avaliação, iniciando o trabalho de campo. Os técnicos das Coordenações ficaram responsáveis

pelos seguintes municípios: Buriti dos Lopes, no Piauí; Montes Claros, Coronel Fabriciano e Sete Lagoas, em Minas Gerais/Norte.

A escolha destes municípios ficou a cargo das Coordenações. O critério adotado por elas variou muito, dependendo basicamente da maneira como cada Coordenação entendeu o projeto e o tipo de envolvimento que passou a ter.

Para a observação do treinamento nos baseamos no mesmo tipo de roteiro de observação utilizado no treinamento de supervisores:

- caracterização do grupo;
- desempenho do treinador;
- receptividade do grupo.

Nossa observação para este momento específico, tinha como objetivo principal perceber como os supervisores haviam se apropriado e estavam repassando para os alfabetizadores os conteúdos apresentados por ocasião do treinamento de supervisores.

Outros aspectos nortearam, ainda, a observação, o registro através do diário de campo e as avaliações diárias, orais ou escritas:

- descrição sobre o local e condições de treinamento;
- duração do treinamento;
- participantes;
- técnicas e recursos utilizados no treinamento;
- programação;
- conteúdos abordados;
- metodologia utilizada;
- formas de organização do grupo;
- relações sociais:

. treinador/treinando,
. treinando/treinador,
. observador/treinando/treinador,
. alianças/hierarquias/conflitos;

- categorias, surgidas através do discurso, que classificaram o MOBRAL Central, a Coordenação, os alunos do PAF e os próprios elementos envolvidos no treinamento, durante a sua realização.

A descrição do treinamento de alfabetizadores foi precedida de um contato nas três Coordenações. Em duas delas, Piauí e Santa Catarina, houve mudança do técnico do MOBRAL Central responsável pela avaliação, entre o primeiro e o segundo momentos. Este contato, no caso destas duas Coordenações, objetivava retomar a discussão do projeto de Avaliação, iniciada por ocasião do treinamento de supervisores, e definir o envolvimento pretendido por elas. A Coordenação do Piauí optou por desenvolver o trabalho em um outro município além daquele anteriormente determinado. Este segundo município, Buriti dos Lopes, ficaria por conta de uma técnica da própria Coordenação.

A Coordenação de Minas Gerais/Norte definira, já no primeiro momento, seu interesse em fazer a observação em quatro municípios, ao invés de em apenas um, conforme sugeria o projeto de Avaliação idealizado pela Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa. Assim sendo, foram escolhidos, pela Coordenação, os municípios: Montes Claros, Coronel Fabriciano e Sete Lagoas, que seriam acompanhados cada um por um técnico da Coordenação e, ainda, Manga, que seria acompanhado pelo técnico da DIAMP. Nesta mesma ocasião, a Coordenação elaborou sua proposta de avaliação.

Neste caso, o referido contato tinha como objetivo a discussão sobre como se daria a observação do treinamento nos quatro municípios escolhidos.

Quanto à Coordenação de Santa Catarina, manteve-se a situação de apenas um município a ser observado. Decidiu-se que um técnico da Coordenação acompanharia o técnico da DIAMP ao município.

Nossa preocupação nesse contato com as Coordenações estava, acima de tudo, no fato de que a avaliação fosse realizada de forma conjunta. Acreditamos que, para avaliar a Proposta de Educação Supletiva, não haveria alguém melhor do que os próprios elementos envolvidos na sua ação, em todos os níveis, ou seja, equipe da Coordenação, supervisores, membros das Comissões Municipais, alfabetizadores e alunos.

Participamos de todo o treinamento como observadores, acompanhando todas as suas etapas. Trabalhamos as recorrências dos aspectos observados durante os treinamentos, tentando perceber também as incongruências, não só entre o discurso dos treinadores e suas práticas, como também com relação à proposta de Educação Supletiva e a realidade à qual se destina.

De acordo com o projeto de avaliação, que propunha a observação dos treinamentos nos diversos níveis (supervisores e alfabetizadores) e o acompanhamento de classes de alfabetização em todo o seu processo, aproveitamos este segundo momento para proceder à escolha das classes que iríamos acompanhar.

Esta escolha foi feita em reuniões mantidas juntamente com o supervisor e com os elementos da Comissão Municipal, sendo que, em alguns casos, contou-se, também, com a presença de um técnico da Coordenação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TREINAMENTO

O envolvimento das Coordenações no Projeto de Avaliação do PAF — Proposta Transitória — deu-se de forma diferenciada. Em Minas Gerais/Norte a Coordenação ficou extremamente interessada no Projeto, colocando uma equipe de três técnicos para acompanhar os treinamentos de alfabetizadores e as classes do PAF em mais três municípios do Estado. No Piauí, o processo também se deu desta forma, sendo proposta da Coordenação que um técnico ficasse responsável por realizar o mesmo tipo de avaliação em outro município. Em ambos os casos, a inclusão de outros municípios na avaliação do PAF deveu-se ao fato das Coordenações considerarem insuficiente fazê-la em apenas um município assim como uma oportunidade de engajarem seus técnicos em atividades de pesquisa/avaliação.

Em Santa Catarina não houve este tipo de envolvimento. A Coordenação limitou-se a designar um técnico para acompanhar o trabalho do técnico do MOBRAL Central durante o treinamento de alfabetizadores.

O grau de envolvimento por parte das Coordenações na Avaliação do PAF talvez possa ser explicado devido à realidade bastante distinta encontrada em cada um dos Estados observados. Em Santa Catarina,

particularmente Itajaí (município escolhido, pela COORD, para observação), o índice de analfabetismo da população com mais de 15 anos, é bastante baixo, ou seja, apenas 11%(1). Já em Minas Gerais/Norte (Manga) e Piauí (Altos) a realidade é completamente diferente, em ambos os municípios, mais da metade da população acima de 15 anos é analfabeta, 52% e 55%, respectivamente. Tanto em Manga quanto em Altos, os alfabetizadores eram na maioria dos casos semi-analfabetos.

Nos três municípios observados pelo MOBRAL Central, o treinamento ficou a cargo das supervisoras de área, o mesmo acontecendo nos municípios observados pelos técnicos da Coordenação (Buriti dos Lopes, no Piauí e Montes Claros, Coronel Fabriciano e Sete Lagoas, em Minas Gerais/Norte).

Nestes treinamentos pôde-se perceber que não houveram diferenças significativas em relação ao treinamento de supervisores como um todo. Embora todos os treinamentos mantivessem a mesma estrutura de treinamento elaborada pelo MOBRAL Central e repassada no treinamento de supervisores, em cada um deles notou-se contornos próprios característicos de cada Coordenação e da experiência do treinador.

Estes contornos foram percebidos basicamente através de elaboração de material específico para o treinamento, ou através da diferença na carga horária para cada Coordenação.

No entanto, estes contornos não tiveram a nitidez necessária para torná-los diferentes e específicos como previa a proposta, e o resultado foi a reprodução do treinamento de supervisores do ponto de vista de sua estrutura e do seu conteúdo. Esta afirmação vale tanto para os municípios onde o treinamento teve 3 dias de duração quanto para aqueles que tiveram 7 ou 8 dias de duração.

A seleção de alfabetizadores para o treinamento obedeceu critérios diferenciados. Nos dois municípios do Piauí, todos os alfabetizadores foram indicados pelos prefeitos, ao passo que nas Coordenações de

---

(1) Censo Demográfico de 1980.

Minas Gerais/Norte e Santa Catarina, a seleção foi aleatória, procurando-se aproveitar alfabetizadores antigos e tentando mobilizar novos. Em Santa Catarina essa mobilização foi prejudicada devido à baixa gratificação oferecida ao alfabetizador, se considerarmos os padrões de salário daquele estado. Como agravante, cabe lembrar que o momento em que essa avaliação teve início coincidiu com a posse dos novos prefeitos, o que criou algumas dificuldades no desempenho dos supervisores.

O grande contingente de alfabetizadores tem escolaridade de 4a. série primária. Um grupo menor encontra-se na faixa correspondente à 8a. série e um terceiro agrupamento, menor ainda, tem o curso Normal.

De maneira geral, os alfabetizadores carecem de habilidades fundamentais para a realização do tipo de trabalho que lhe é solicitado, tais como: aprimorar a escrita e a expressão verbal, ter capacidade de conduzir um debate e de conhecer conteúdos que não estão nos roteiros do MOBRAL e que não são tratados com especial atenção num plano de capacitação.

Pode-se afirmar que os alfabetizadores sentiam dificuldades em compreender os textos produzidos pelo MOBRAL. Como exemplo, podemos citar o caso do Piauí, onde a treinadora utilizou grande parte do tempo do treinamento para explicar o significado das palavras escritas nos textos.

Em Santa Catarina encontramos um caso atípico, onde a escolaridade mínima dos alfabetizadores era o 2º grau. Dos oito alfabetizadores presentes, um tinha curso universitário, uma era freira, outra fazia noviciado e as demais eram normalistas. No entanto, a estrutura e a dinâmica do treinamento não permitiram que fizéssemos nenhum prognóstico quanto ao desempenho desses alfabetizadores. No que se refere à estrutura, a supervisora concentrou em três dias o conteúdo que nos outros treinamentos foi distribuído em seis ou sete dias. A dinâmica deste treinamento caracterizou-se pela reprodução da proposta de trabalho do treinamento de supervisores seguindo a mesma ordem: exposição, trabalhos de grupo e relato dos trabalhos de grupo. Consideramos que a pouca participação dos alfabetizadores foi decorrência não

apenas desta estrutura mas também das condições da supervisora, que se dizia cansada com o treinamento de prê-escola, encerrado na vêspera, dizendo-se desmotivada para o PAF e preocupada com a política local, uma vez que passou a ser de oposição dentro da política municipal após a posse do novo prefeito.

No fundamental, é possível afirmar que o treinamento (proposta de capacitação), não foi pensado levando em consideração o nível dos alfabetizadores, demonstrando pouco conhecimento em relação à situação dos grupos com os quais se trabalharia. Onde a supervisora percebeu a inadequação da proposta à realidade, e tentou algumas adaptações e mudanças, ainda pudemos considerar melhores resultados, mas na maioria das vezes a treinadora não percebeu que essa dificuldades tinham origem na inadequação da proposta do treinamento e não fez a ligação entre a proposta e a realidade(1).

Estes problemas apontados esbarram em uma das questões mais complexas encontradas nesse treinamento: a seleção dos alfabetizadores. Como já mencionamos, pudemos verificar que a maioria dos alfabetizadores apresentavam grandes dificuldades no domínio da leitura, da escrita e cálculo, conforme algumas avaliações dos treinandos, registradas no segundo relatório parcial.

Nesta conjuntura, é inconcebível exigir a absorção do discurso proposto pela Instituição, por parte desses alfabetizadores. Sobretudo quando os próprios treinadores/supervisores não demonstravam domínio nem compromisso em relação a esse discurso.

Notou-se uma grande dificuldade entre os treinadores em estabelecer ligações entre a prática e a teoria. Ou seja, entre os relatos apresentados pelos alfabetizadores, baseados em suas experiências de vida, na sua comunidade e os conteúdos abordados na Proposta de Educação Supletiva. Os treinadores não percebiam que este elo poderia estar na proposta de reflexão. Pôde-se constatar, em alguns casos citados no relatório referente ao treinamento de alfabetizadores, certos momentos em que o treinando inicia narrativas riquíssimas,

---

(1) Por realidade, aqui neste momento, estamos nos referindo ao perfil dos alfabetizadores e as suas possibilidades de desenvolver a ação educativa proposta.

como por exemplo, sobre sua experiência no trabalho e é cortado pela treinadora, como se sua experiência de vida não significasse nada no que se refere às discussões travadas durante o treinamento. Existia uma excessiva preocupação em cumprir toda a programação, mesmo que isto significasse o corte nos relatos das experiências apresentadas pelos alfabetizadores.

De fato, as extensas programações, o volume de conteúdos e o número de dias de que dispunham, levaram os supervisores a optar pelo cumprimento da programação, mesmo que superficialmente na maioria dos casos, os supervisores privilegiavam alguns temas, por considerá-los de maior relevância.

No que se refere à intenção de proporcionar momentos de reflexão e crítica sobre o PAF no treinamento nas três Coordenações, encontramos sérios limites para o alcance deste objetivo. Este fato nos remete ao treinamento de supervisores, quando também não se obteve um nível de reflexão pelos motivos já apontados no primeiro momento de avaliação do PAF, ou seja, a proposta de reflexão não foi apreendida pelos supervisores e na maioria dos casos, esta reflexão ficou limitada apenas a leitura de textos, apostilas e documentos.

Com relação à postura do treinador, observou-se que sua conduta contrariava seu próprio discurso, uma vez que ele ditava procedimentos sem conseguir vivenciá-los. Como exemplo, reproduzimos o comentário de uma alfabetizadora de Coronel Fabriciano/MG, a propósito da mensagem lida pelo supervisor sobre a necessidade do monitor conhecer seus alunos. "Eu conheço meus alunos demais, tenho um bom relacionamento com eles, minha vida é igual a deles. E daí, o que faço com isso para conseguir a alfabetização?"

A preocupação era levar os alfabetizadores a trabalhar partindo de sua própria realidade, mas este objetivo não foi alcançado em função da forma fragmentada utilizada para tratar a realidade e os conteúdos.

Esta fragmentação apareceu em todos os momentos, na medida em que "a educação foi analisada como se tivesse vida em si mesma e como se fosse uma instituição desvinculada das estruturas da sociedade e com

poder total para modificar a situação de marginalidade econômica."(1)

Por outro lado, constatamos que, no geral, as mudanças sofridas no PAF não foram sentidas pelos treinandos, aliás, em nenhuma das três Coordenações foram mencionadas as transformações que vêm ocorrendo na proposta. Quanto à abertura para novos métodos de alfabetização, foi recebida sem surpresa, sem nenhuma novidade, apenas servindo para legitimar uma prática já existente.

Estes alfabetizadores, agentes principais do processo de alfabetização não tiveram a menor participação nas discussões que vêm ocorrendo hoje na Instituição como um todo, principalmente no MOBRAL Central e Coordenações, sobre as alternativas para o PAF. Também foi possível observar que os próprios supervisores não estão envolvidos nessa discussão e exatamente por isso secundarizaram este ponto, que talvez fosse a semente para o aprendizado da reflexão.

Outro ponto observado e que consideramos importante abordar é a constante necessidade de supervisores de materializar as idéias, talvez como recurso para serem melhor compreendidos, ou seja, a utilização excessiva de cartazes tornando-se um ritual de maior importância, sobrepondo-se ao debate fazendo com que os participantes limitem-se a copiar o que está escrito, sem refletir o conteúdo. E esta prática podemos sentir na Instituição como um todo, haja vista o treinamento de supervisores registrado no primeiro relatório parcial. Esta problemática é muito séria e necessitaria de um estudo aprofundado sobre o processo pelo qual vem passando a Instituição que tem manifestado na sua prática quase que um ritual na exposição de cartazes, "slides", etc. e deixando de lado a discussão, propriamente dita.

Para finalizar, chamamos a atenção para as atividades ritualizadas das quais os exemplos recorrentes são o levantamento de expectativas e as avaliações diárias ao final do treinamento. As avaliações diárias não são utilizadas para redirecionar o treinamento em si, assim como as avaliações finais não são utilizadas para uma reorientação das próprias propostas de capacitação. Perde-se com isso mais um momento de reflexão e crítica.

---

(1) Relatório do Treinamento de Alfabetizadores em Coronel Fabriciano em Minas Gerais/Norte.

Percebe-se que, para os treinadores, estas avaliações representaram apenas o cumprimento de uma formalidade, tratando-se de mais uma tarefa rotineira. Os treinandos, por sua vez, utilizaram o momento da avaliação para agradecimento, tecendo elogios ao treinador, ao treinamento e ao MOBRAL.

Quanto ao levantamento de expectativas, seu papel é ainda mais inócuo, na medida em que a programação do treinamento foi definida a priori.

Cabe ressaltar que os problemas enfrentados neste momento de capacitação não podem se vistos isoladamente, e sim compreendidos dentro de uma visão mais abrangente: na Instituição como um todo; na sociedade; e na conjuntura política e econômica que vivemos hoje.

VI - OBSERVAÇÕES DE CLASSE

A observação de classe ocorreu em três momentos diferentes nos municípios de Altos e Buriti dos Lopes (PI); quatro momentos em Coronel Fabriciano, Montes Claros e Manga (MG/Norte); e dois momentos em Itajaí (SC). No município de Itajaí (SC) a observação foi interrompida após a segunda visita às classes devido a enchente ali ocorrida naquele período.

A primeira visita foi realizada após quinze dias do início das aulas; a segunda visita aconteceu aproximadamente em torno das 200 horas de curso; e a terceira foi por ocasião do término das aulas. A COORD de MG/Norte, decidiu fazer nova visita após as 200 horas e antes do recesso das aulas (quatro meses aproximadamente).

Vale ressaltar que o PAF/83 teve as seguintes durações:

- Piauí – 10 meses
- MG/N – 8 meses
- Santa Catarina – 8 meses

Em relação à seleção de classes em cada município, foram utilizados os seguintes critérios:

- Buriti dos Lopes/PI

. um alfabetizador com mais interesse e maior participação no treinamento, e outro com níveis menores de participação e interesse;

. alfabetizador que tenha participado de algum trabalho do MOBRAL e outro sem participação anterior;

. alfabetizador que fosse também professor municipal, e outro que não vivesse a mesma situação.

Esses critérios estavam condicionados a dois outros aspectos: localização (zona rural e urbana) e modalidade (classe ou mini-classe).

- Altos/PI

. Localização - zona rural e zona urbana.

. Facilidade de acesso às classes, devido às longas distâncias.

- MANGA, MONTES CLAROS E CORONEL FABRICIANO/MG-NORTE

. Obedeceu-se à proposta de avaliação do PAF Transitório desenvolvida na COORD, que enfocava prioritariamente o treinamento e seis efeitos no desempenho dos agentes. Assim, o critério para a escolha de alfabetizadores era, serem antigos ou novos no MOBRAL e terem ou não participado do treinamento.

- Itajaí/SC

. Não houve necessidade de se estabelecer critérios, pois foram observadas as poucas classes em funcionamento.

Descrição da realidade encontrada nos municípios por ocasião das visitas às classes.

Em Buriti dos Lopes/PI foram selecionadas 5 classes, 4 na zona rural e uma na zona urbana, observadas no segundo mês de convênio.

No sexto mês, quando o técnico da COORD se deslocou para fazer a segunda visita, todas as classes haviam fechado. Desta forma, o trabalho de observação ficou restrito ao primeiro momento. Segundo depoimento dos alfabetizadores, o número de alunos alfabetizados nas duas classes restantes foi de, 16 em 23 alunos e 6 em 10 alunos.

Em Altos/PI, foram selecionadas 4 classes, duas na zona rural e duas na zona urbana. Na primeira e na segunda visitas, foram observadas 4 classes. Na terceira visita, uma classe fechou, duas funcionavam com 2 a 3 alunos, cada, somente não fecharam por pressão da Comissão Municipal, já que eram classes do projeto de avaliação. Apenas uma classe funcionava normalmente. Segundo a COMUN, foram alfabetizados 6 alunos em uma turma e 2 nas duas classes que se mantiveram abertas, pelo exposto acima.

Em Manga foram selecionadas 3 classes, uma na periferia urbana e duas na zona rural. Na primeira visita foram observadas apenas 2 classes, pois uma das classes da zona rural não estava em funcionamento no dia da visita. Na segunda visita, a observação não pôde ser feita, pois nenhuma das 3 classes estava funcionando. A classe da periferia urbana fora fechada, pois a maioria dos alunos trabalhava como varredores de rua (a partir das 4 horas da manhã). A classe da zona rural, que já tinha sido observada no primeiro momento, estava com suas atividades provisoriamente interrompidas devido a probelmas de saúde na família da alfabetizadora. A outra classe da zona rural, que não estava funcionando no dia da 1ª visita, encontrava-se novamente sem funcionar, porque desta vez comemoravam o aniversário da alfabetizadora. Foi necessário uma volta ao Município de Manga, 15 dias depois, quando foram observadas as duas classes da zona rural.

Na 4ª visita, apenas uma classe pôde ser observada. A outra classe da zona rural fora fechada, pois, 14 dos 18 alunos afastaram-se devido à época do plantio. Foram alfabetizados 8 em 15 alunos.

Em Montes Claros foram selecionadas 4 classes, uma no centro da cidade, duas na periferia urbana e uma na zona rural. Na primeira visita foram observadas as 4 classes. Na 2ª visita foram observadas apenas 3 classes, pois a classe do centro da cidade fora fechada. Na 3ª e 4ª visitas continuaram a ser observadas as mesmas 3 classes. Foram alfabetizados 2 em 10, 3 em 4 e 2 em 4 alunos.

Em Coronel Fabriciano foram selecionadas 4 classes, todas na zona urbana. No primeiro momento foram observadas 3 classes, sendo que duas, alegando razões de segurança, funcionavam na mesma sala com dois alfabetizadores e 14 alunos presentes.

No segundo momento, a observação foi feita nas mesmas 3 classes, permanecendo a situação anterior das 2 classes que funcionavam em conjunto.

No 3º momento observaram-se apenas duas classes, já que as classes que funcionavam na mesma sala uniram-se formalmente,

mantendo apenas um alfabetizador.

No 4º momento, observou-se apenas 1 classe, pois uma delas fechou devido ao alto índice de evasão, tendo a alfabetizadora se deslocado para outro bairro, abrindo uma nova turma. Nenhum aluno foi alfabetizado.

Em Itajaí/SC, foram selecionadas 3 classes. Na primeira visita, uma das classes selecionadas não tinha sido implantada, sendo substituída por outras 2 classes. Na segunda visita foram observadas apenas 2 classes, sendo que uma delas estava para ser fechada.

Observação: entre a primeira e segunda visitas, as enchentes atingiram o Vale do Itajaí, o que não possibilitou a continuidade da avaliação naquela COORD.

Vale ressaltar que, em todas as classes visitadas, o número de alunos matriculados nunca coincidiu com o número de alunos presentes em classe, sendo que os alunos presentes variavam significativamente entre uma visita e outra. Na maioria das classes não conseguimos encontrar os mesmos alunos, para o acompanhamento, nos diferentes momentos de observação. Notou-se um progressivo esvaziamento nas classes, durante o período de curso.

MOBILIZAÇÃO

Para a mobilização dos alunos nas três COORD, o alfabetizador, ao participar do treinamento, apresentava a lista com os nomes dos alunos, mobilizados por ele mesmo, que formariam sua classe.

Embora não tenhamos nos detido na observação do processo de mobilização, acreditamos que os altos índices de evasão e o grande número de classes fechadas relecionam-se não só às questões econômicas e sociais ou à capacitação e ao desempenho pedagógico do alfabetizador, mas também devido à forma de mobilização.

Observamos que a mobilização feita dessa maneira atende muito mais a uma necessidade do alfabetizador, não se constituindo em um atendimento às necessidades e/ou interesses do aluno.

SUPERVISÃO

Com relação à supervisão, nossa observação mostrou que não existiu um acompanhamento das classes, nem o atendimento ao alfabetizador. Em todas as classes dos municípios visitados quando ocorreram visitas do SA ou da COMUN, estas se deram por ocasião da nossa ida às classes.

O supervisor, nos municípios, preocupava-se, prioritariamente, com as questões administrativas e poucas vezes fez considerações sobre a parte pedagógica. Constatou-se, também, uma forte descrença dos supervisores no que diz respeito ao perfil dos alfabetizadores e da COMUN. No município de Altos, onde não existe o SA, por fazer parte do Projeto de Reforço às Estruturas Municipais, os encarregados responsáveis pela supervisão também mostraram-se descrentes quanto às possibilidades de reforçar pedagogicamente o alfabetizador:

"Não adianta nada, os alfabetizadores são muito fracos. Não entendem nada. Tem uns que nem sabem ler direito." (Encarregado Técnico da COMUN de Altos/PI).

Percebemos também a existência de uma conivência do SA, em relação à inoperância da COMUN, no que diz respeito à qualidade da ação. Ou seja, como o SA está absorvido pelas atividades administrativas, tem poucas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico, nada sendo feito para tentar melhorar a qualidade do Projeto de Alfabetização Funcional, não estimulando a COMUN que, por sua vez, nada exige do SA.

Assim, toda a ação tanto do SA quanto da COMUN é voltada para atender às questões de ordem administrativa, facilmente mensuráveis pelos demais níveis institucionais, o que não seria possível em se tratando da qualidade da ação educativa.

DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Em linhas gerais, a metodologia foi desenvolvida nas classes da mesma forma como foi demonstrada nos treinamentos. O que significou trabalhar os passos metodológicos preconizados pelo MOBRAL,

sem, no entanto, dominar os fundamentos deste método, o que acarretou numa dificuldade do alfabetizador em conviver/trabalhar com os problemas surgidos no processo de aprendizagem dos alunos.

Constatamos que o alfabetizador, ao dividir a palavra geradora, formou as famílias silábicas, construiu novas palavras e que, a quase totalidade dos alunos teve dificuldade em aprender, deixando-os sem saber o que fazer. Diante deste impasse, os dois procedimentos mais comumente observados foram:

- prolongar demasiadamente o trabalho de fixação, tornando a aula monótona e desmotivante ou;

- dar continuidade ao trabalho, passando para outras etapas, o que também tornava-se desmotivante, já que a maioria dos alunos não conseguia acompanhar.

No treinamento, estava previsto que o cumprimento dos passos metodológicos levaria ao aprendizado, da mesma maneira que seria permitida ao alfabetizador a utilização de outros métodos de alfabetização, legitimando uma prática já existente. No entanto, vale ressaltar que esta abertura metodológica preconizada pela Proposta de Educação Supletiva sofreu alterações na apropriação e repasse pelos diferentes níveis envolvidos. Observamos que nos treinamentos dos supervisores esta questão foi abordada claramente, embora, apenas o método utilizado pelo MOBRAL tenha sido trabalhado exaustivamente. Já nos treinamentos de alfabetizadores, todos os supervisores observados optaram por não abordar a questão da possibilidade de utilização de outros métodos, argumentando que isto confundiria ainda mais os alfabetizadores, trabalhando apenas o método utilizado pelo MOBRAL, da mesma forma como lhes foi passado no treinamento de supervisores. Constatamos que, por esta razão, os alfabetizadores não se colocam em relação à abertura para utilização de outros métodos, na medida em que desconheciam essa possibilidade, mesmo que pessoalmente dominem outros métodos.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos alfabetizadores, notam-se, em alguns casos específicos, mecanismos criados pelos próprios alfabetizadores no sentido de superar através de formas alternativas as suas deficiências. É interessante destacar que esses mecanismos

são criados sem o apoio ou ajuda de elementos externos, como o supervisor ou membros da COMUN.

Os mecanismos mais recorrentes utilizados pelos alfabetizadores foram: a utilização progressiva do método silábico junto ao método no qual foi treinado e; a supressão do cartaz gerador. Nas visitas realizadas no início do convênio, ainda notou-se nos alfabetizadores uma preocupação em aplicar unicamente o método no qual foram treinados. Porém, como não encontraram resultados favoráveis, agregaram aspectos do método silábico como alternativa, sendo que esta prática pôde ser observada já a partir da segunda visita às classes.

Outro recurso constante é a tentativa de dar atendimento individual diversificado pois, intuitivamente, percebem que com os alunos de níveis diferenciados de conhecimento, deve-se trabalhar também de forma diferenciada.

Apesar de considerarmos extremamente positiva essa busca de novas alternativas, constatamos que o alfabetizador demonstra muita insegurança em relação às formas de trabalho mais adequadas. Sabemos que, ao ser treinado, seus conhecimentos básicos sobre a alfabetização não são considerados e, como se apropria apenas mecanicamente do método trabalhado nos treinamentos, o alfabetizador não consegue elaborar todas as informações recebidas, vivendo intensa confusão e insegurança, que vêm à tona nas salas de aula. Algumas situações observadas nas classes ilustram bem o que acabamos de afirmar.

Em relação à palavra geradora, pôde-se observar que não existia uma compreensão do porque da sua utilização. O trabalho com a palavra não significou, nas classes observadas, uma leitura crítica da realidade, como preconiza a Proposta de Educação Supletiva. Esta etapa foi trabalhada mecanicamente; como exemplo, podemos citar a aula de um alfabetizador do município de Altos/Piauí, quando trabalhava a palavra geradora REMÉDIO:

Alfabetizador - "Esta é a palavra REMÉDIO. Pra que serve o REMÉDIO?

Aluno - Pra beber quando a gente tá doente.

Alfabetizador - Muito bem. Isso mesmo."

Depois desta afirmação, o alfabetizador passou a trabalhar as

famílias silábicas.

Outro exemplo encontramos em uma das classes observadas no município de Montes Claros/MG-N:

" - Vamos explorar a palavra BOLA (apresentou o cartaz).

A alfabetizadora conceituou algumas modalidades de esporte e insistiu no sucesso de Pelé, sem que houvesse discussão com os alunos.

" - Bola, lembra Pelé que venceu na vida mesmo sendo preto e feio."

A partir desta colocação, a alfabetizadora pediu que os alunos fizessem preguntas:

" - Perguntem assim: qual a utilidade do futebol? (sem resposta)
- Quando vai ser a próxima Copa do Mundo?"

Algum aluno respondeu 1986 e ela escreveu no quadro o numeral correspondente, terminando assim a exploração do cartaz e discussão sobre a palavra geradora.

Os exemplos acima podem ser generalizados, já que na maioria das classes observadas o método foi trabalhado desta forma, o que mostra não apenas como o alfabetizador se apropria dos conteúdos repassados nos treinamentos, mas aponta para um outro aspecto fundamental que se refere ao perfil do alfabetizador. Quando mencionamos perfil do alfabetizador não nos detemos apenas nos aspectos objetivos (escolaridade, etc...), referimo-nos a uma postura de sensibilidade e consciência frente às questões sociais. Estas considerações prendem-se ao fato do MOBRAL ter optado por um trabalho que vai além da aquisição dos códigos, na medida em que propõe que essa instrumentalização se dê a partir do contexto social. Esta questão relativa ao perfil evidencia-se quando verificamos que todos os problemas mencionados quanto ao perfil do alfabetizador, foram encontrados não só entre aqueles de baixa escolaridade, como também naqueles de maior escolaridade.

A contrapartida a este desempenho por parte da maioria dos alfabetizadores foi o sentimento vivido pelos alunos de se considerarem culpados pelo fato de não aprender. Com muita freqüência eles se consideraram como inadequados à escola, como se não fosse obrigação da escola adequar-se aos alunos. Aí está a escola com a "função pedagógica" de convencer o aluno de que ele é incapaz.

Por outro lado, constatamos que a grande expectativa dos alunos está em aprender a ler e a escrever, e isso no menor tempo possível. E será essa mesma expectativa que, confrontada com o ritmo do processo de alfabetização, se constituirá em um dos fatores de evasão.

Em todas as classes o ritmo foi extremamente lento; fato explicável por dois fatores: de um lado, o aumento da carga horária de 200 para 400 horas; de outro lado, a ênfase dada no treinamento quanto à fixação. Vale ressaltar que este aumento na carga horária não resultou em melhoria no desempenho dos alunos.

Do ponto de vista dos alfabetizadores, as causas mais freqüentes da evasão seriam: a preguiça de estudar, o cansaço do trabalho, a deficiência de visão, a busca de trabalho em outras regiões e a preferência pelos programas de televisão. Em nenhum momento levantam a possibilidade de que a evasão possa ter alguma relação com o seu desempenho, com o método utilizado, com o material didático ou com as condições objetivas das salas de aula. A referência está no aluno. Ou seja, o alfabetizador não se posiciona como educador.

VII. CONCLUSÕES

Os treinamentos ministrados tanto aos supervisores quanto aos alfabetizadores trabalharam detidamente os passos metodológicos numa linha demonstrativa, enfatizando a importância da fixação, sem no entanto, vivenciar atividades de fixação. Esse trabalho com os passos metodológicos foi desenvolvido sem que houvesse uma análise aprofundada que permitisse a compreensão do encadeamento do método, não criando condições para que o alfabetizador percebesse as dificuldades de aprendizagem do aluno e procurasse alternativas para sanar tais dificuldades.

Nas linhas gerais, a metodologia foi desenvolvida nas classes da mesma forma como foi demonstrada nos treinamentos.

Constatamos, através da observação das classes que, quando o alfabetizador tentou trabalhar a partir das orientações dos treinamentos e não houve um resultado satisfatório, como estava previsto nestes treinamentos, ele não soube como proceder.

A impressão causada foi de ter havido um grande desencontro entre o desempenho do aluno em classe e sua imagem idealizada, ou seja, nos treinamentos as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos não foram sequer mencionadas.

Esta constatação nos fez levantar inúmeras questões.

A primeira, refere-se à especificidade da aprendizagem dos alunos adultos, nos levando a questionar a adequação de algumas características desse método: o investimento numa série - família silábica - desprovida de significado e a complexa associação em duas etapas, primeiro com a família silábica e depois com a localização de uma de suas sílabas na palavra geradora. Estaria essa associação dependendo muito da memória visual? Qual o tempo que se gasta para se fazer essa associação? Seria essa a causa do ritmo lento deste processo?

Outros métodos mais rápidos possibilitariam o enfoque no conteúdo da alfabetização, através das palavras formadas pelos alunos. Por que

não usar métodos que dêem mais autonomia ao aluno, permitindo-lhe o controle do seu próprio processo? Por que não fornecer logo a ele o código da linguagem escrita para que ele construa sua própria alfabetização? Por que não dar um tratamento lingüístico à alfabetização, fazendo com que se comece do mais fácil para o mais difícil?

Diante desses questionamentos, concluímos que não se pode esperar para conhecer e aprofundar mais a questão dos métodos e seus efeitos na alfabetização.

A segunda, refere-se ao fato dos treinamentos, apesar da abertura metodológica preconizada, trabalharem exclusivamente o método utilizado pelo MOBRAL, sem considerar que métodos eram mais familiares aos alfabetizadores.

Acrescente-se a isso, o fato do alfabetizador não dominar suficientemente um método, e por isso ter dificuldades em criar atividades práticas ou trabalhar com os passos metodológicos de forma mais dinâmica. Além disso não foram trabalhados procedimentos didáticos que atendessem às dificuldades motoras dos alunos, aliás, freqüentes em todas as classes observadas. A terceira questão é que constatamos que o desempenho de alfabetizadores treinados e não treinados foi o mesmo, apresentando as mesmas dificuldades já mencionadas, ou seja, a variável treinamento não interferiu no desempenho dos alfabetizadores.

Este fato tem sua explicação na própria concepção dos treinamentos, cujas estruturas e programações dos treinamentos observados, levaram a algumas distorções. As mais graves foram:

- trabalhou de maneira estanque os conteúdos (adulto/cultura local/ passos metodológicos);
- apresentou incoerência entre o discurso e a prática (propõe trabalhar a partir da cultura local mas não ouve o relato dos alunos);
- ritualizou procedimentos (levantamento de expectativas e avaliação).

Estas distorções foram observadas em todas as classes, mesmo naquelas onde o alfabetizador era novo no MOBRAL e não recebeu o treinamento.

Estes fatos nos permitem afirmar que tais distorções são incorporadas pelos diversos agentes envolvidos na ação da Instituição e repassados formal ou informalmente através das reciclagens, contatos com a COMUN ou com o supervisor.

Com relação à supervisão, nossa observação mostrou que não existiu um acompanhamento das classes nem atendimento ao alfabetizador.

Sabemos que a dificuldade em desenvolver uma supervisão pedagógica tem suas raízes de um lado, na ineficiência da COMUN, e de outro, na postura dos membros da Instituição, em todos os níveis, que se caracterizaria por um processo de acomodação decorrente da descrença nas possibilidades de mudanças. Não nos parece que a supervisão pedagógica, caso existisse, resolveria os problemas apontados quanto às deficiências do alfabetizador. Certamente estas deficiências seriam minimizadas. Daí nossa inquietação quanto à necessidade premente da Instituição repensar o perfil desse agente/educador, como condição de garantir um trabalho de Educação de Adultos com qualidade. Para isto é necessário que a Instituição não só defina sua opção pelo Projeto de Alfabetização, como também se posicione claramente quanto à forma de desenvolvê-lo.

Estas afirmações baseiam-se na constatação da situação do Projeto de Alfabetização dentro da Instituição, considerando todos os níveis (do MOBRAL Central aos alfabetizadores). Essa situação assume duas configurações, de um lado, a imagem claramente manifesta de que o Projeto de Alfabetização não se constitui na atividade prioritária da Instituição. De outro lado, a descrença, também manifesta, quanto à sua eficiência, devido ao tratamento que vem recebendo.

Mais uma vez afirmamos que a busca de soluções está não apenas numa revisão da política institucional mas, como decorrência, em uma mudança estrutural, especialmente no que diz respeito ao SUSUG e à COMUN.

Consideramos importante ressaltar que o MOBRAL iniciou suas atividades em 1970, quando o momento político apresentava características peculiares que o levaram a definir sua política e estratégia de ação para atender aquele contexto. Nesta perspectiva,

a estrutura da Instituição foi criada para atender a uma ação baseada nas seguintes diretrizes: trabalho voluntário, utilização de elementos da própria comunidade para desempenhar a tarefa de alfabetizar adultos, numa perspectiva de educação de massa no estilo campanha e a baixos custos.

Ocorre que o contexto atual (1984) exige que a Instituição reveja estas diretrizes, sob pena de não conseguir desenvolver o trabalho de Educação de Adultos.

A redefinição das linhas de ação, no que diz respeito à Educação de Adultos, será inócua se não forem revistos todos estes procedimentos que vêm comprometendo a ação educativa.

VIII - RECOMENDAÇÕES

1. Recomendações relativas às questões de treinamento:

- Que seja elaborado um conteúdo que responda não só à necessidade teórica e de aprofundamento mas também que tenha em si ligação com o nível operacional mais concreto.

- Que o treinamento, além de ser um momento de reflexão seja também um momento de exercício de atividades práticas onde se realize o maior número de recursos didáticos que possibilite o interesse e compreensão do aluno.

- Que sejam criados critérios para a seleção de treinadores, norteados pela competência técnica e não em nome da racionalidade dos serviços ou dos recursos, levando em consideração a diversificação dos assuntos a serem tratados.

- Que seja realizado, com relativa antecedência, um trabalho conjunto MOBRAL Central/COORD, no sentido de se elaborar um programa de treinamento adequado a cada realidade.

- Que a dinâmica dos treinamentos integre os conteúdos da programação, rompendo com a tendência a trabalhá-los de forma estanque.

- Que sejam contemplados como conteúdos de treinamento as dificuldades de aprendizagem, tais como: motricidade e aprendizagem lenta.

- Que a Instituição capacite seus técnicos em todos os níveis (MC/COORD) em outros métodos de alfabetização.

- Que sejam criados mecanismos que permitam a avaliação da competência técnica em todos os níveis da Organização.

- Que a capacitação, em qualquer método de alfabetização, reverta a tendência para trabalhá-los apenas de forma demonstrativa, mas que se dê numa linha de aprofundamento e compreensão do método.

2. Recomendações relativas às questões referentes à observação de classes:

dos alfabetizadores.

- Que o MOBRAL repense urgentemente a questão da gratificação do agente, com o objetivo de conseguir alfabetizadores realmente comprometidos com a qualidade do trabalho.

- Que a supervisão tenha como prioridade o trabalho pedagógico e que além de atender ao alfabetizador, seja um mecanismo no fluxo de informação para os outros níveis institucionais.

- Que o DA seja recalculado com o objetivo de atender às necessidades de recursos para a supervisão, bem como cobrir as despesas com a manutenção das classes.

- Que seja repensada a forma atual de mobilização, realizada pelo alfabetizador, na tentativa de corrigir as distorções apresentadas neste relatório, por ser considerada inclusive como uma das causas de evasão.

- Que as formas de mobilização na zona rural procurem sensibilizar esta população, partindo das dificuldades inerentes ao atual contexto sócio-político e econômico, com o intuito de estimulá-la à alfabetização.

3. Recomendações relativas a questões de ordem política e estrutural:

- Que seja repensada a estrutura da COMUN, tendo como base a competência técnica e o compromisso com a educação.

- Que os princípios preconizados pela Instituição sejam claramente definidos, como condição básica para se manter uma unidade de ação.

- Que a Instituição dê prioridade de atendimento à clientela dos centros urbanos, especialmente das grandes cidades, considerando que mais de 50% da população brasileira está aí concentrada, além de ter estímulos mais objetivos para ingressar nas classes de alfabetização.

- Que sejam realizados estudos/diagnósticos da clientela (necessidades, expectativas, contexto sócio-econômico e cultural e suas características

próprias de aprendizagem), visando a elaboração de programas que tragam no bojo de sua proposta a possibilidade de responder às reais necessidades dessa clientela, bem como a reformulação/orientação dos já existentes.

- Que a Instituição resgate a alfabetização como projeto efetivamente prioritário, sob pena do aniquilamento de todos os seus esforços.

/yr.

051084

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Terezinha Wiggers (Coord.) - A História e a Situação Atual da Avaliação no MOBRAL, RJ., MOBRAL/DETED, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Questão Política da Educação Popular. 2a. Edição, SP., Brasiliense, 1980.

_____. Quem julga os juizes? Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos, MOBRAL, RJ., setembro, 1983.

BANDÃO, Carlos Rodrigues e outros. Estrutura e Processos Sociais de Reprodução do Saber Popular: como o povo aprende? 1º relatório de pesquisa, UNICAMP, Campinas, outubro, 1982.

BROWN, Radcliffe. Estrutura e Função na Sociedade Primitiva. Petrópolis, vozes, 1973.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: mito e realidade, Brasília, INEP/UNB, 1982 (mimeo).

_____. Avaliação Participante. Algumas idéias iniciais para a discussão. Brasília, INEP/UNB, 1983 (mimeo).

GAJARDO, Marcela. Tendências y problemas de la educación de Adultos en A. L., algumas considerações. IICA - Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos. MOBRAL, RJ., setembro, 1983.

GARCIA , Pedro. Dois Modos de Conceber a Avaliação em Educação Popular. Caderno Nova.

GOLDBERG, Maria Amélia A. e S. Chaliza P. (Org.) - Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios. SP., Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1982.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, SP., nº 1, pág. 1/48, julho, 1971

GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). Desvendando Máscaras Sociais. 2a. Edição, RJ., Livraria Francisco Alves Editora S/A., 1980:

MACIEL, Elter Dias. Avaliação: Algumas Considerações. Apostila, setembro, 1976.

_____. Avaliação como Intervenção Social (1). Apostila, dezembro, 1976.

MELLO, Guiomar Namo de. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, SP., nº 46, Pág. 67/72, agosto, 1983.

MOBRAL. Diretrizes de Ação para 1984. RJ., MOBRAL/DETED, 1983.

_____. Referenciais Básicos para a Educação de Adultos no Âmbito do MOBRAL. RJ., MOBRAL/DETED, 1984.

MOLINA, Leonel Zuniga. Evoluacion de la Educacion de adultos: algunas consideraciones de carater teorico, ideopolítico y metodologico. Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos. MOBRAL, RJ., setembro, 1983.

NUNES, Edson de Oliveira (org.). A Aventura Sociológica. RJ., Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Avaliação como Momentos Educativos. Apostila, Palestra proferida no MOBRAL, 27/09/82.

PINTO, João B. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a Prática da Educação Popular. RJ., IBRADES, 1982 (mimeo).

PINTO, João Bosco. Reflexões críticas sobre o laboratório de ação comunitária. SUDENE/Brasil - Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos. MOBRAL, RJ., setembro, 1983.

WAISELFISZ, Jacob. Minuta do Plano de Avaliação do Programa PRODASEC/PRONASEC. Apostila, SEEC/RJ., 16/12/82.

/yr.