

MOBRAL
SES
INDEXADO
N.º 096

DOSSIE

SEMINARIO LATINO AMERICANO

22/30 SET. 1983

RS-1983

V. I

DOC. 1 / 14

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**De 22 a 30 de setembro
Local: Fundação Getúlio Vargas
Praia de Botafogo, nº 190
Rio de Janeiro - RJ - Brasil**

**Coordenação do Seminário
Fundação Mobral
Rua da Alfândega, nº 214 - 9º andar - Centro
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20070**

**Ministério de Educação e Cultura
Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus**



**Fundação Movimento Brasileiro de
Alfabetização**

• Sistemática Operacional

A programação do Seminário constituir-se-á das seguintes atividades:

- conferências com comentadores;
- painéis de trabalho;
- grupos de trabalho nos quais serão apresentados e discutidos os relatos das experiências de avaliação, e se produzirá um documento crítico e sistematizador em cada grupo;
- plenárias para a discussão dos documentos dos grupos e aprovação de sugestões e recomendações.

Tanto as conferências quanto os painéis de trabalho serão realizados em plenário e seguidos de debates abertos.

• Apresentação dos Trabalhos

Os trabalhos a serem apresentados no Seminário deverão ter as seguintes características:

- extensão máxima de trinta folhas, batidas em espaço dois, tamanho A-4;
- resumo em duas folhas, batidas em espaço dois, tamanho A-4;
- idiomas: português e espanhol.

Os trabalhos deverão ser enviados ao Seminário antecipadamente para sua impressão e distribuição prévia aos participantes, obedecendo às seguintes datas:

- os resumos, até o dia 30 de julho de 1983
- os trabalhos, até o dia 30 de agosto de 1983

A Coordenação do Seminário selecionará vinte e quatro trabalhos para serem apresentados e discutidos durante o Seminário. O restante será impresso e distribuído aos participantes.

• Participantes

- representantes e/ou técnicos de países e/ou entidades da América Latina, Caribe e países africanos de língua portuguesa;
 - especialistas internacionais da Unesco e outros organismos internacionais e latino-americanos;
 - técnicos brasileiros especializados em Educação de Adultos.
-
-

• Inscrições

Através do preenchimento da Ficha de Inscrição em anexo e remetida para:

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral
Caixa Postal nº 56036 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Seminário Latino-Americano - Coordenação Geral.

• Coordenação

MEC/Mobral.

• Certificado de Participação

Será entregue a todos os participantes.

• Hospedagem

A escolha pelos participantes de locais de hospedagem e alimentação ficará inteiramente a seu critério. No entanto, a Coordenação do Seminário se prontifica, na medida de suas possibilidades, a facilitar essa escolha, fazendo um levantamento de preços e locais.

Poderá também efetuar reservas de hotel para os candidatos que as solicitarem com suficiente antecedência.

• Seguro de Saúde

Todos os participantes oriundos do estrangeiro terão direito a um seguro de saúde cobrindo despesas com médicos, exames e hospitalização.

• Orientações para Apresentação dos Trabalhos de Avaliação dos Programas e Projetos

Os participantes que desejarem apresentar trabalhos deverão fazê-lo através do preenchimento dos seguintes itens:

- caracterização da instituição — indicar a natureza do trabalho desenvolvido pela instituição.
 - caracterização do programa — Projeto de Educação de Adultos do qual será apresentada a avaliação:
 - princípios/objetivos/conteúdos/abrangência/
formas de acompanhamento e avaliação.
 - caracterização do processo de avaliação quanto a:
 - princípios/objetivos/metodologia/desenvolvimento/
resultados e conclusões/incidência sobre a ação.
-
-

MEC/Mobral e Unesco - Ficha de Inscrição para Instituições/Organismos **A**

Nome dos participantes	1	Orgão	1
	2		2
	3		3
Informação para identificação da Instituição/Organismo	Nome _____		
	Endereço completo _____		
	Cidade _____		Estado _____
	CEP/Zona postal _____		País _____
	Responsável p/contato _____		Telefone _____

**MEC/Mobral e Unesco - Ficha de Inscrição Individual****B**

Nome _____
Endereço completo _____
Bairro _____ Cidade _____ Estado _____
CEP/Zona postal _____ País _____
Formação _____ Especializações _____

Instituição/Organismo em que trabalha _____
Cargo _____ Endereço completo _____
_____ Cidade _____ Estado _____
CEP/Zona postal _____ País _____

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

De 22 a 30 de setembro

Local: Fundação Getúlio Vargas

Praia de Botafogo, nº 190 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Coordenação do Seminário

Fundação Mobral

Rua da Alfândega, nº 214 - 9º andar - Centro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20070

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

De 22 a 30 de setembro

Local: Fundação Getúlio Vargas

Praia de Botafogo, nº 190 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Coordenação do Seminário

Fundação Mobral

Rua da Alfândega, nº 214 - 9º andar - Centro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20070

Objetivos

- Realizar um diagnóstico do processo e do estado atual da avaliação da Educação de Adultos nos países da América Latina e africanos de língua oficial portuguesa.
- Levantar os principais obstáculos para a realização de avaliações e para a incorporação de seus resultados à prática educativa.
- Elaborar recomendações e sugestões para a superação da atual situação no marco das alternativas possíveis.

Metodologia e Operacionalização

- **Critérios Orientadores do Seminário**

Representatividade: procurar-se-á que a diversidade de abordagens, metodologias e técnicas de avaliação da Educação de Adultos sejam incorporadas ao Seminário.

Abrangência: considerar-se-ão especialmente as experiências de avaliação que possam ser incorporadas a processos educacionais das camadas populares.

Simplicidade: dar-se-á particular importância às experiências de avaliação, cujos procedimentos operacionais possam ser utilizados pelos agentes dos programas e projetos e pelos seus participantes.

- **Critérios de Organização Temática**

O tema central do Seminário — a atual situação e as perspectivas da avaliação da Educação de Adultos na América Latina e nos países africanos de língua portuguesa — será desenvolvido em três grupos de trabalho, em função das características dos programas ou projetos avaliados.

Nesses três grupos serão relatadas as experiências de avaliação, apresentadas as críticas e será gerado um documento sistematizador. Os três grupos serão:

Grupo A — experiências de avaliação de programas educacionais que enfatizam, entre seus objetivos, a diminuição das desigualdades sociais.

Grupo B — experiências de avaliação de programas ou projetos que enfatizam, entre seus objetivos, processos de conscientização, de organização e de revalorização cultural de segmentos ou grupos da população.

Grupo C — experiências de avaliação de programas ou projetos que enfatizam, entre seus objetivos, a promoção individual.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

(instituído pela UNESCO)

7-9, rue Eugène-Delacroix, 75016 Paris



Dec. 6

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

por

Ravindra H. Dave

(Instituto da UNESCO para a Educação, Hamburgo)

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

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

1. Introdução

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

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

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

2. Funções Múltiplas

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

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

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

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

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

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

entre outros, os dois seguintes elementos importantes:

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

Estes pontos são abordados de forma sucinta nas seções seguintes.

3. Alguns Aspectos Básicos

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

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

3.1 O campo de avaliação

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

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

Da mesma forma, a amplitude e os objetivos da pós-alfabetização e da educação continuada de adultos neo-leitores, como também dos programas dirigidos a crianças que estão fora da escola, devem ser clarificados¹. Os programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação continuada devem ser vistos como um processo contínuo dentro de um quadro mais amplo de educação permanente. Eles devem estar perfeitamente integrados à realidade do dia-a-dia para o enriquecimento mútuo tanto da aprendizagem quanto da própria vida.

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

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

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

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

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

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

3.2 Definição e abrangência da avaliação

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

Avaliação é um processo de coleta de provas³ e de sua utilização para julgar² o grau de qualidade ou o valor⁴ da entidade sendo avaliada¹ para diversos tipos de tomada de decisões⁵.

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

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

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

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

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

3.3 Definição e abrangência da monitoria

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

grupo de objetivos comuns.

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

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

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

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

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

Outros aspectos cruciais do ponto de vista operacional são:

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

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

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

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

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

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

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

1. Apreciação da Estrutura Ambiental
 - 1.1 Diagnóstico da situação atual e histórica no que tange, entre outros, os aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais.
 - 1.2 Levantamento de necessidades e prioridades
 - 1.3 Apreciação de recursos e potencialidades
2. Avaliação de inputs
 - 2.1 Inputs materiais
 - 2.2 Inputs não-materiais
3. Avaliação de processos
 - 3.1 Processos administrativos
 - 3.2 Processos pedagógicos
4. Avaliação de resultados imediatos
 - 4.1 Resultados intermediários
 - 4.2 Resultados da aprendizagem
5. Apreciação de Efeitos a longo-prazo
 - 5.1 No âmbito educacional
 - 5.2 No âmbito sócio-econômico e de outros aspectos relativos ao desenvolvimento

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

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

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

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

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

4. Alguns Aspectos Operacionais

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

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

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

Prosseguindo nesta direção, esta seção apresenta ainda algumas sugestões.

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

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

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

e treinamento) para controle da qualidade

4.4 Monitoria da evolução da implementação do programa

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

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

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

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

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

4.1 Apreciação das diretrizes e plano do programa global

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

4.2 Apreciação da estrutura administrativa e institucional

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

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

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

4.3 Avaliação de currículo

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Monitoria da evolução do programa

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

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

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

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

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

materiais, e sua distribuição em quantidades adequadas aos Centros de Educação de Adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

iii) Determinação da periodicidade da coleta de dados

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

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

Formas apropriadas devem ser elaboradas, experimentadas

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

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

v) A tomada de decisões em tempo hábil

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

4.5 Avaliação do Aluno

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

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

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

4.6 Avaliação de impacto

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

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

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

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

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

5. Conclusão

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

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

Notas e Referências

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

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

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

Avaliação

- mais auto-avaliação *
- mais avaliação em grupo

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

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

Aprende-se muito quando se esquecem os objetivos estabelecidos.

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

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

AFRICAN ADULT EDUCATION ASSOCIATION

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF OUT-OF-SCHOOL*

BASIC EDUCATION AND DEVELOPMENT TRAINING

PROGRAMMES*



THE TRAINING OF MIDDLE LEVEL TECHNICAL

PERSONNEL - THE AAEA EXPERIENCE

INTRODUCTION

1. Before the African Adult Education Association came into being, there were pioneer local and national organisations interested and involved in adult education. Early national organisations included the People's Educational Association of Ghana, Sebenta of Swaziland, Workers Educational Association of Sudan, and, of course, Extra-Mural Departments in a number of English-speaking African Universities. There were also conferences bringing adult educators together on a Pan-African scale. However, the idea of a Pan-African Association came from a Conference on Residential Adult Education held at Kivukoni College, Tanzania in 1964.
2. The original Association did not cover the whole continent; it was a sub-regional association covering East and Central Africa. This was a time of great hopes and aspirations on African unity, especially following the formation of the OAU in 1963. In East Africa there was a great deal of talk about a Federation of Independent East Africa, and the formation of the Adult Education Association of East and Central Africa must have been a response to, as well as have been facilitated by, the general desirability of unity which was being vigorously articulated. Interest in this Regional Association very quickly came from outside the geographical sub-region, so that the Association's 1968 Conference at Makerere was attended by seven countries including Sudan and Ghana. It was at Makerere that the decision was taken to widen the Organisation into a continental African Adult Education Association.

STRUCTURE AND WORKING OF THE AAEA

3. The AAEA is a federal organisation which brings together National Associations/Councils of Adult Education and other institutions, organisations and agencies involved in the education and training of adults for development. It was formed at a time when most of African colonies had become independent, and therefore at a time of high

* Paper prepared by the AAEA Secretariat for an International Planning Meeting on Medium-Term Training Programme, 19 to 22 October 1982 in Berline (West), Federal Republic of Germany, organised by the German Foundation for International Development.

national pride. Under the circumstances, the National Associations/Councils of Adult Education and non-governmental organisations involved in the field of adult education came together on a basis of democratic equality; and the continued existence and prospering of the AAEA has been based on its encouragement of the formation of National Associations where none existed, the strengthening of those which were in existence prior to its birth, and the bringing together of all these under its umbrella, on the basis of mutual respect. The conditions and circumstances which gave rise to and have continued to nourish the growing AAEA are important in so far as they have determined the scope and nature of its activities.

4. The activities of the Association are derived from its general objectives which includes:
 - (a) The promotion of Adult Education in all forms in Africa and particularly by encouraging, facilitating and assisting the formation of National Adult Education Associations in member countries.
 - (b) To arrange study of all research into the problems of adult education in contemporary Africa by all appropriate means, including conferences, seminars, workshops, study tours and case studies.
 - (c) To encourage the constituent National Associations to do as in (b) above.
 - (d) To publish reports of the educational activities and special studies of the Association and to encourage publication or production of books, journals, pamphlets and other materials contributing to the objectives of the Association.
 - (e) To plan suitable programmes for trainers based on their own practical experience and community needs.
 - (f) To promote the creation of networks of communication, horizontally between agencies (through their participants) in various kinds of adult education activities, and vertically between the trainers trained under the programmes and the grassroots in their countries.
 - (g) To act as a clearing house for information on all forms of adult education relating to Africa.

It is within the framework of the aims and objectives of the AAEA that the Association draws up, plans and executes its training programmes.

TRAINING NEEDS IN ADULT EDUCATION

5. Adult Education in the main developed spontaneously. As a result it is scattered and disjointed in government departments and non-governmental organisations; to the extent that many involved in it are not consciously aware that they are in the business of adult education. This has its own advantages. Yet it seems that the full impact of adult education cannot be realised unless adult educators become conscious of their role, and until government departments, non-governmental organisations and society as a whole become conscious of the adult education component in economic, social and cultural development, and come to know where assistance in this regard can be sought.

6. Today adult education is widely acknowledged as a necessary ingredient of any feasible solution to development and welfare problems in Africa. The importance of adult education is considered to be in its contribution to the facilitation of a favourable social environment in which new ideas can be embraced and new skills acquired. Adult education is hampered, as well as necessitated, by the high level of illiteracy which in many countries runs at 70% or more. Further in spite of commendable efforts to provide universal education for children, these efforts have fallen far short of declared targets, and shorter still of the task at hand. The high rates of drop-outs (and quite often push-outs or push-through) in the formal system have meant that the numbers of illiterates and semi-educated have been increasing.
7. However, the conviction about the potential of adult education in development has in the main been in the form of high-level declarations of African governments. For quite sometime this has to be so for a number of reasons. But one which concerns us here is the acute shortage of suitably qualified adult educators; the limited provision for training adult educators; as well as the absence of or the very weak communication networks to enable the horizontal and vertical flow of ideas, experiences and practices among adult educators on the one hand, and on the other between agencies involved in adult education. The basic objectives, therefore, in this area of the AAEA is to attract, pool and harness resources and talents in the area of adult education, at a continental level, so that through research, publications, conferences, workshops and training the Association encourages, facilitates, catalyses, assists and participates in the training of personnel involved in the different forms and levels of adult education; and thereby enable African governments to enjoy the full impact and benefit of adult education in their development strategies.

AAEA TRAINING OBJECTIVES

8. Africa's training needs in adult education are gigantic. Categories of workers in adult education or people whose work relates to or would require modern adult education methods and techniques include:
- (a) Adult educators in government and non-governmental departments.
 - (b) Community Workers
 - (c) Trainers in adult education
 - (d) Planners and administrators in adult education
 - (e) Decision makers
9. Obviously, none of the categories above stands out in independence of the rest, as the categories in reality overlap and merge into each other. Yet in (a) through (e) above you still have further categories of level of operation in each country, namely top (national), regional (provincial) and local (including grassroots). If AAEA attempted to involve itself in all forms and levels of training in adult education, it would hardly even be a jack of all trades. For one thing, AAEA has no country, it has a continent; and this multiplies its task manifold. Secondly, the material resources available to the Association are limited as these are raised from charitable sources and other agencies interested in adult education. Thirdly, the permanent staff of the AAEA Secretariat is a bare-bone outfit: the Executive Secretary, his Personal Secretary, the Administrative/Finance Officer cum Translators, a Typist, a Messenger and - only very recently, actually since June, a Programme Officer. Finally, there are in African countries, a

number of University and other lower level adult education institutions, which provide long- as well as medium-term training to their nationals.

10. Under the circumstances, to be able to be of some impact, the AAEA training programmes have been carefully determined. The Association's training programmes are at the Regional and Sub-Regional levels, and are planned and executed in such a way as to enable the replication of such training programmes, (with appropriate changes and modifications) including the resulting of such programmes into concrete development projects, at the national and lower levels. AAEA's training programmes therefore aim at the middle-level practitioners in adult education and those who can immediately put into use and practice the benefits derived from the training programmes, so that such benefits directly or eventually reach the grassroots.
11. With the multiplier effect, replication or ripple-effect strategy, the AAEA expects its meagre resources to go a long way, and to make some catalytic impact.

TRAINING APPROACHES

12. AAEA's training approach is determined by the Association's historical development, itself summarised in the constitution. The biennial General Meeting gives general policy guidelines on training programmes to be followed by the Association in the subsequent years. The General Meeting elects a Programme/Administrative Committee which together with the Secretariat translate the general guidelines into more concrete proposals and approves these for implementation by the Secretariat. Details and content of each training workshop or seminar are then worked out by resource persons and experts recommended by the Programme/Administrative Committee, the constituent members participating in the programme, as well as expert agencies in the programme area.
13. It is important to follow the participation in and the chain of decision-making in AAEA's programme, planning and execution. The General Meeting, a broad-based, representative body, determines in general terms, the Association's programmes and how these are to be achieved. Since the General Meeting brings together, on a representative basis, the entire membership of the Association, this ensures later popular support among the members for the Association's activities. But more than that, it enhances the chances of success of the Association's programmes since these will be based on the needs of the clientele as perceived by the members, who themselves are adult educators, trainers or practitioners. Then the Programme/Administrative Committee, together with the Secretariat (which is in constant touch with and coordinates with the membership) provides a stage for detailed work, with a considerable professional injection. To the extent that the Programme/Administrative Committee is elected, this level consolidates the popular support for the Association's activities.
14. The stage of the Administrative Committee, which acts on behalf of the Executive Committee, ensures that the General Meeting mandate is adhered to, and provides for accountability. At this level, the

the Administrative Committee also coordinates and harmonises the the Association's programmes. The stage of resource persons and experts is the point of professional concretisation of the General Meeting mandate into a series of learning/training activities to be carried out by participants. The fact that participating members are involved in the selection of resource persons and experts means that at this stage it is not experts in general who are involved, but experts whose expertise has specific or is known to be of particular relevance to the needs being addressed. The participation of constituent members in programme planning consolidates the popular support of the Association's activities, since these members are National Associations of Adult Education with wide national contacts and support, as well as Institutional Members, with definite constituencies of influence and support.

15. The Programme Proposals which emerge out of this exercise still remain provisional and are submitted for criticism to a Consultation Meeting of adult education professionals and other experts; and the contents are modified and finalised at the beginning of each workshop/seminar by the participants. The selection of participants is the mandate of our constituent members. Being closer to their own members they are in a better position to determine, again through democratic consultation, participants likely to gain most from each specific programme. In addition to all this, our Members in the host country where the workshop/seminar takes place are actively involved in the administration of the programme.

EXPERTISE

16. Over the years, through and with its constituent members, as well as directly, the AAEA has built up a bank of experts who now number over 300. The general areas of competence and interest of our expertise is wide-ranging but include adult education, literacy, distance/correspondence teaching, radio learning group campaign, community education, rural development, agriculture education and health education. Their specialised areas include programme planning and implementation, administration of adult education, primer and textbook preparation, preparing post-literacy materials, curriculum development, rural press, teacher training, mass media, evaluation and testing, etc. etc.
17. The AAEA has at its disposal adult education academics within its Institutional Membership, most of which, but not exclusively, are Institutes of Adult Education and similar Organisations of African Universities who freely provide their expertise and donation of service as resource pool for its programmes.
18. Within this expertise and with entire African continent as its base constituency, the AAEA is able to pool expertise and learners' resources and talents and concentrate them on an isolated problem at a national sub-regional or regional level. For the AAEA participatory programme planning and implementation are not merely a professional requirement of modern adult education approach; they are the life-blood of its continued existence and prospering.

TRAINING INSTRUMENTS

19. AAEA's training instruments are in the main conferences, seminars and workshops, publications and, in future, documentation. Between 1977 and 1981 the Association has convened two Regional conferences and eight workshops to assist in training in adult and non-formal education. This has involved a total of about 360 participants, from 25 African countries. Given the gigantic training needs, this is obviously a small number, even with the multiplier effect strategy. But then these are the sort of numbers one can effectively cater for in conferences or workshops, considering the under-mentioned objective of this specific training instrument.
20. Conferences and workshops have normally lasted for short periods, from a few days to two weeks. They have been planned to serve to highlight rather than explore issues in great detail, this latter responsibility being left to National Associations/Councils. The examination of issues in great detail is not a problem for our main clientele, because these are persons who have shown a potential for leadership and the capability to replicate at lower levels what they have learned at sub-regional and regional workshops. What is more, this category of workers and practitioners in adult and non-formal education is in short supply on the African Continent, and cannot be released except for short periods of time. This is also true of our expertise who lead or act as Conference/Workshop resource persons. At the same time the aims of the AAEA are broadly framed. This is deliberate and is intended to give these aims a measure of durability.
21. However, within the broad aims emphases and areas of focus change from time to time, and these are reflected in period programmes. This means therefore that AAEA's short, current training programme does not only take into account the availability of its clientele but also caters for their changing learning and training needs. Quite often changing emphases in adult education and non-formal education means the focussing in specialised fields where the number of practitioners or experts in any one country is inadequate for in-country training. In this respect AAEA's broad intra-and inter-continental links and contacts enable it to provide training opportunities within Africa, opportunities without which training would have to be sought for outside the continent.
22. The AAEA's unique position enables it to receive information and data on adult and non-formal education from all over Africa and outside which enable it to assess and determine extra- or supra- national learning and training needs. As a result the training potential which Africa taps and can tap through the AAEA is far greater than the sum-total of individual and separate efforts by African countries.

CONTENT OF TRAINING WORKSHOPS

23. The basic training objectives of the AAEA is to assist and work with African countries directly through government and through non-governmental and voluntary agencies, to initiate, strengthen and improve their own education, training and research activities at sub-regional and regional levels in those areas and specialities which cut across national boundaries, or where inter-state joint action would yield better results for each participating country and agency, as well as for the region as a whole. Sometimes the Association arranges education, training and research in those areas for which no adequate demand, resources and expertise exist at a national level.

24. Secondly, the Association's workshops bring together adult educators and practitioners from various backgrounds so that they may share their experiences and information, realise that they are part of a bigger adult education movement, and generally provide a forum for the cross-fertilisation of ideas, experiences and practices in the area of adult and non-formal education.
25. Thirdly, the workshops, seminars and conferences provide a forum for the establishment and strengthening of personal and official communication networks and information flow between nominating agencies on the one hand, and on the other among participants themselves. Further, the participants are able to establish, renew and strengthen personal contacts. In a continent beset with serious communication problems and bureaucratic indigestion such personal links often facilitate and advance action and support for adult education.
26. Fourthly, the demands and pressure of work on adult educators and practitioners is often such that they are bogged down with "doing" and have inadequate or no time for theoretical reflection and academic insights. Our workshops introduce these "doers" - practitioners, part-time and volunteers alike - to academic and theoretical sources of knowledge so that a dialectical integration of practice and ideas assists the participants to have a more comprehensive understanding of adult education, its problems and potential and that way make them more effective in their work. These Workshops therefore introduce practitioners to sources of knowledge which would enhance their appreciation of the academic concepts and principles from which their practices and activities in adult education emanate.
27. Finally, the Workshops are not meant to be an end to themselves: they are meant to be both catalytic and cathartic, enabling the participants as well as their parent National Associations to undertake similar Workshops in their countries.
28. To concretely fulfil its educational and training objectives the Association has designed, executes and is in the process of executing a few programmes:
- (1) for the reasons enumerated above;
 - (2) for showing the way to especially the infant and nascent Associations; and
 - (3) for introducing new knowledge as well as techniques and methods of transmitting messages therefrom to the adult population.
29. Below are a few of these Programmes:
- (a) Women Education for Development: Leadership Training for Women
 1. The objective of this programme is to enable selected women leaders on the African continent, in the middle range, at district and local levels, involved in training leaders in the rural and poor urban areas, to acquire skills for effective organisation and mobilisation of community groups for development, so that after three years there should be a qualitative and quantitative change of women involved in district and local leadership roles as well as a training manual for the training of such leaders at the national level. This programme is the culmination of several

years of searching, consultation and debate within AAEA and its affiliates and associates on what can be done to assist women, in their endeavours and struggles against forces in their communities which prevent them from realising their full potential, controlling their destiny, improving themselves and thereby disabling them from making a bigger contribution to the general development and welfare of their community and country. The Programme has been designed from a Consultation Workshop of our women expertise on answers to questionnaires from women themselves and is being executed in co-operation with the Voluntary Fund for UN Decade for Women, UNECA, Ford Foundation, UNESCO and the host Governments.

2. The Programme aims at the training of 60 women leaders spread over four sub-regional workshops in Francophone and Anglophone Africa. In each case the workshop participants are expected to go back to their countries and organise similar national and lower-level workshops, with the ultimate objective of leading to grassroot development action. It is also expected that a comprehensive manual of guidelines on methodologies, strategies and techniques will be produced for women leaders of local projects as well as helping to train youth in leadership roles.

The first in the series of the sub-regional workshops was held in Lesotho during September, 1982.

(b) Post-Literacy Writers Workshops

The maintenance and extension of literacy has become increasingly urgent. First of all, literacy is now accepted to be a human right; and a lot of money has been made and is being spent on it. However, much of the resources spent on literacy are not yielding the expected dividends because of inadequate or complete lack of provision of materials other than primers and textbooks for neo-literates to retain, practice, enrich and extend their reading and writing skills, as well as articulating their thoughts and experience in writing for community/rural press so that they do not relapse into illiteracy.

(c) Mass Media Serving Adult Education Programme

(i) Training Workshops for Adult Education and Media Personnel

1. The Secretariat, in accordance with the Association's direction developed Programme Proposals on Mass Media Serving Adult Education and arranged for a Consultation Meeting of High-level Media Personnel and Adult Education Professionals in March, 1982 to advise the Secretariat on what action to take.
2. The Consultation Meeting developed a syllabus and training package for Sub-Regional and National Workshops whose objectives would be:
 - (a) promote better collaboration and cooperation between decision leaders for Adult Education and the Mass Media; and

(b) to study together the ways and means of providing more substantial in-puts to the mass media in the design of adult education programmes, with the following identified training needs:

- (a) the need for a clearer understanding of the meaning and extent of adult education;
- (b) the need for those who disseminate specialist development messages to know something about adult education
- (c) the need to have adult educators know something about the media and the media people to know something of adult education; and
- (d) the need for courses at University and other levels to answer the needs mentioned above through formal and non-formal education

(ii) Radio Learning Group Campaign Workshops

1. The Radio Learning Group Campaign Workshops, the first of which is being organised in conjunction with the International Council for Adult Education, and is to be held in Swaziland in November, have the purpose of summarising the experiences in radio learning group campaigns in Tanzania and Botswana (and later other countries, such as Ethiopia) and come out with guidelines which other countries can utilise for the planning and execution of radio learning campaign programmes. For each Workshop countries will be invited to send a number of limited participants who are required to come as a team. This means participants from each country are expected to get together well before coming to the workshop. Together they are expected to prepare a country report on the use of radio for education and development. They are expected further to come along with a suggestion of a topic around which a radio learning group campaign can be developed for their country. The details of how such a programme can be initiated, planned and executed will then be worked out at these workshops.
2. The invited participants would be those who are considered to be adequately experienced and involved in education and development, especially rural development and broadcasting, as well as influential enough to be able to influence the initiation and/or participate in such radio learning group campaigning in their respective countries.

(d) Postgraduate Programme in Adult Education
in East, Central and Southern Africa

1. While AAEA's training programme is middle-level-oriented for grassroots developments, the Association is at the same time conscious of the fact that grassroot programmes need "nourishment" from above, and that they require sympathy, understanding, support and coordination from higher levels of decision making, administration, higher training and research in the area of adult and non-formal education. It is for this reason that the AAEA, in conjunction with its members, and the German Adult Education Association held a series of Consultation Meetings to design a Masters Degree Programme in Adult Education for Eastern, Central and Southern Africa where there is none now, to be based initially in the University for the first four years and later moved to another University in the Sub-Regions when the Programme has been absorbed as a regular programme by the University of Nairobi.
2. This programme has as its target group senior government adult education officers, non-formal/adult educators in government departments and voluntary agencies; senior personnel in such ministries or departments as Community and Rural Development, Broadcasting, Health, Agricultural Extension, Cooperatives, as well as senior staff development personnel in Commerce and Industry. It is hoped that over a period of twenty years, through the absorption of the Programme into their regular University Study Programmes, a few Centres for such high-level training would provide adequate members of high-level personnel to initiate and direct programmes for the continuing programmes in literacy, post-literacy and adult education. Funds are being sought to commence the Programme, which would reduce the high expenditure in training a few of such personnel in overseas Universities, where the courses are not specifically designed to meet the needs of their countries.

(e) PRODUCTION OF INSTRUCTIONAL AND
INFORMATION MATERIALS

(i) Teaching Materials for Voluntary
Field Workers in Adult Education

1. As stated under the Association considers publications and documentation as training instruments and in this context has embarked on two Projects designed to achieve even higher levels of the multiplier effect, and provide knowledge and information to adult education workers. This is the preparation of instructional materials in adult education.
2. The first Project concerns the preparation of instructional materials in adult education. The target group selected for the Project is the army of those field workers in adult and non-formal education

with minimal or no training in adult education methods and practices; field workers and educators in health, family planning, agriculture, cooperative, handicraft teachers, vocational skills teachers, voluntary group leaders etc. Many of these adult workers have a respectable content of subject matter in their profession. However, their work is often ineffective due to their failure to employ principles of adult education. It is for this purpose that the Association is undertaking the preparation of instructional manuals designed to assist them as adult educators and workers to acquire knowledge in the following areas: their role as adult educators; elements of the psychology of the adult learner; teaching methods suitable to adults; methods of research into community needs; evaluation techniques; and preparation of teaching materials utilising local resources.

3. The AAEA is currently in the process of identifying, more concretely, the major learning needs of the selected target group, using, as usual, the democratic method of consultation earlier referred to. Once this is done, complete curricula of study will be produced in booklets, each covering one topic or a series of related topics. Manuals so produced will then be distributed to our members and other related agencies, to be utilised by previously identified and organised study groups or individuals wishing to take advantage of the manuals. This way the AAEA will synthesize, summarise and build on its experiences and lessons in conferences and training workshops while at the same time reaching greater number of practitioners in adult and non-formal education. Over the years the AAEA expects to stock a bank of training manuals.

(ii) Manuals on Environmental Education

(in agro/forestry, health, industrialisation/
urbanisation and population)

1. The Association launched a Programme on Environmental Education through Adult Education Programmes which began with a Consultation Workshop of Adult Education Professionals and Environmental Experts in the areas of agroforestry, health, industrialisation/urbanisation, and population and led to the production of a Background Document for its 7th Biennial Conference/Workshop, 1980. The objectives of the Workshop were:
 - to share knowledge and experiences concerning environmental education for adults
 - to identify and analyse strategies for incorporation, an environmental dimension with emphasis in the major themes into adult education programmes.
 - to identify the target groups and design relevant programmes for them outlining content, teaching methods, resources and evaluation procedures.

2. The ultimate objective of producing of a comprehensive Handbook on the chosen major themes was not achieved. However, a Practical Guide was produced in which modules on these themes have been designed to illustrate possible approaches to tackling education and training in these fields. The specific details, contents and objectives can only be the outcome of research within particular communities, and it is towards this end that the Association has proposed up to five Sub-Regional Follow-up Workshops through the coming years, during which participants, comprising adult educators and environmental specialists from contiguous countries with similar and common environmental issues, can produce more comprehensive handbooks both as a source of easy information for adults and for the training of adult education and extension workers.

TRENDS IN TRAINING

30. After its launching, the AAEA Secretariat concentrated on high-level contacts, network and linkages in African countries where the Secretariat wanted to initiate the formation of National Associations of Adult Education or the strengthening of those associations which were already in existence. This entailed lobbying often, at the highest level, the support of ministries responsible for adult education and university departments responsible for adult education. Getting the support and sympathy at these levels has been a pre-requisite for lower-level and grassroot action in the area of education, training and research in adult education. But side by side with high-level operations the Association has been busy collecting and developing a corpus of knowledge, experiences and practices around which training can be carried out and the entire African Adult Education movement can grow.
31. The creation of corpus of knowledge on vital issues for the adult population is considered to be an integral and essential part of the Association's general objectives, although this has not been specifically spelt out. The reason for this is obvious.
32. As a teacher in the formal educational system has to be trained not only in the methodology and psychology of handling his charges as well as the contents of various subjects he has to impart to them so the adult educator has to know the methodology and psychology for dealing with his adult community so that he can transmit messages on issues, which are of vital importance to the adult. This latter implies that he has knowledge on a number of subjects and the best channels for transmission. Too often it is thought that competence in "adult education" methodology is an end in itself and therefore it is cherished as a corpus of knowledge.
33. The Adult Educator has to have messages to transmit; messages on all forms and nature of issues, which he cannot normally obtain from the training he has received. He cannot just transmit to adults the contents of the syllabi for all subjects and disciplines which are taught to pupils in the formal system, since many aspects of these education would not be of interest to them. What is required are the vital essential and basic aspects of subjects which deal with their daily life and which will make them better men and women economically and socially in their communities.

34. It is towards this end that the Association has undertaken the Programme on Environmental Education and will undertake similar studies of inter-disciplinary nature in order not only to produce corpus of knowledge relevant to the needs of our continent's adult population but also produce literature in these subjects in the level of language which can easily be assimilated and understood by them.
35. An important by-product of the creation of such corpus of knowledge would be the availability of material for post-literacy literature of a general educational nature.
36. The Association, in this domain, is engaged in the collection of data and documentation, and intends to build a bank of facts and figures on all aspects of adult education on the continent.

THE FUTURE DIRECTIONS OF AAEA'S ACTIVITIES
IN THE TRAINING PROGRAMMES

37. With National Councils/Associations formed in nearly all the English-speaking countries and two in the French-speaking countries, the AAEA will concentrate in the following objectives:
- (a) To prosecute vigorously the formation of National Associations in the French- and Portuguese-speaking countries.
 - (b) Having given the leadership to them in organising Workshops, to ensure that there is cross-fertilisation and exchange of new ideas, methodologies, and experiences among the member National Councils/Associations, the AAEA will hold annually a limited number (two/three) of Regional and/or Sub-Regional Training Workshops but support National Councils/Associations to
 - (i) design their national projects as identified by them;
 - (ii) help them to identify sources of funding;
 - (iii) identify African consultants and experts to assist them to execute their projects; and
 - (iv) advise them on the materials and documentation available at the Secretariat in order to enable them to achieve their objectives.
 - (c) To support other forms of institutional building and the creation of strong networks in Africa of agencies and organisations engaged in literacy and adult education programmes.
 - (d) To canvass for financial and professional support for the AAEA and the National Councils/Associations from African Governments to the extent that ultimately they can exist and undertake activities in support of the efforts of the African Governments from funds generated within Africa.

- (e) To set up a Documentation and Reference Library on adult education, non-formal education and literacy and post-literacy education, research and studies, which can buttress and assist member associations in on-going and future development of new programme.
 - (f) To undertake publication of studies, research, activities in adult education, etc. through Journals, Newsletters and monographs; and
 - (g) To arrange exchange of adult educators between African and other countries on specific areas of activities or programmes, which might help forward member associations to break new grounds and take new directions.
38. The above directions, will be modified in the light of a recently concluded Evaluation Exercise, whose Report will be published soon and will provide indicators as to the role of the Association vis a vis national associations.

AFROLIT SOCIETY AND AAEA MERGER

39. Since 1973, the two Organisations had been considering the desirability of a merger, which would enable the literacy programme - a key factor in development - to be placed within the proper context of adult and continuing education, as a cornerstone of adult education; and ensuring that literacy is a means to an end in itself.

It is hoped that the merger would:

- (a) promote the creation of a continental-wide professional body which would gain the confidence and respect of African Governments;
- (b) mobilise public support and understanding of and involvement in the ultimate developmental goals of continuing education;
- (c) harmonise training programmes, primarily at national level, but also at sub-regions level to enable adult education to realise their free potential and thereby originate and develop meaningful programmes for the even-present needs of the ordinary adult in Africa;
- (d) facilitate the development of indigenous teaching materials to support these programmes; and
- (e) to encourage and further at all levels, the exchange of information and documentation and research in various countries in order to promote the discipline and thereby enrich and buttress activities in the fields of literacy and adult and continuing education.

To this end the two Organisations have finalised a draft Constitution for a new Association into which both will merge, together with the process towards achieving it.

COOPERATION AND ASSISTANCE WORLD WIDE

40. Intra-continental cooperation and assistance among the AAEA membership, member countries, organisations and individuals involved in the field of adult education has been the subject of the bulk of the foregoing paragraphs. But this is not all. As Africa's window to the world in the field of adult and non-formal education, the AAEA has international links with other agencies involved in the field of adult education. These AAEA's intercontinental links are not only vital because they put Africa in the mainstream of the international movement of adult and non-formal education; they are also important because they yield finances which make the operations of the Association possible.

NAIROBI
Kenya

1st October, 1982

E.A. ULZEN
Executive Secretary
and
P. Wangoola
Programme Officer



Dec 5

DISCURSO DEL SR. JOSÉ RIVERO EN
REPRESENTACION DE LA UNESCO EN LA
CEREMONIA INAUGURAL DEL SEMINARIO
LATINOAMERICANO SOBRE EVALUACION
DE PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS

Rio de Janeiro, 22 de septembre de 1983

Excelentísimas Autoridades Nacionales y Estaduales del Brasil

Participantes y observadores de este Seminario:

Permítaseme expresar en nombre de la UNESCO nuestra gratitud al Gobierno y al pueblo del Brasil por su generosa hospitalidad y manifestar particular agradecimiento a las autoridades nacionales y estaduales que honran con su presencia esta sesión inaugural, así como presentar un saludo cordial a los participantes y observadores de esta reunión.

Consideramos que el Seminario Latinoamericano sobre Evaluación de Programas de Educación de Adultos organizado por el Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL y auspiciado por nuestra Organización tiene particular valor y puede constituirse en importante factor de desarrollo de la evaluación como elemento clave de todo proceso de educación de adultos.

Las razones por las que hacemos esta aseveración son las siguientes:

- En primer término, a pesar de los evidentes logros en la teoría y la práctica de la educación de adultos en las dos últimas décadas en América Latina, los instrumentos de evaluación, la sistematización de experiencias evaluativas y aún las mismas concepciones de evaluación en los distintos procesos de educación de adultos, siguen constituyendo problemas no resueltos. No existen, por otro lado, antecedentes significativos en cuanto a reuniones regionales especializadas que hayan abordado esta importante temática.
- En segundo término, es grande el esfuerzo hecho por MOBREAL en ubicar y convocar a los calificados especialistas y a las experiencias significativas en el campo de la evaluación de programas de educación de adultos, aquí reunidos. Los objetivos propuestos en el Seminario, la operacionalización prevista

para su desarrollo procurando que los análisis de las experiencias seleccionadas den una apreciación diagnóstica con recomendaciones y conclusiones concretas así como el propósito de divulgar los resultados a través de un libro en el que se compendien los elementos más importantes de este seminario, constituyen un marco adecuado para maximizar los aportes de los participantes y las experiencias convocadas.

- En tercer lugar, importa resaltar el contexto que nos ofrece Brasil para esta reunión. El liderazgo brasileño en la educación de adultos de latinoamérica, se expresa en el reconocimiento internacional a los esfuerzos gubernamentales a través del MOBREAL por enfrentar el difícil y aún significativo problema del analfabetismo en un país continente; en la seriedad y la profusión de trabajos de investigación en el campo de la educación de adultos realizados por sus universidades e institutos especializados; en la originalidad y el carácter precursor de buen número de experiencias en la educación popular; así como en el talento de educadores como Paulo Freire y otros, con trabajos profesionales y testimonios personales que han influido y siguen influyendo en la teoría y la praxis de la educación de adultos.

Hechas estas apreciaciones, consideramos necesario vincular el presente Seminario a un conjunto de situaciones que sugerimos tomar en cuenta en los debates, en las propuestas correspondientes.

Así, será importante considerar que desde 1981 todos los países de la región hicieron suyo el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y se comprometieron a alcanzar los objetivos centrales que asignaron al mismo, teniendo como horizonte el año 2.000. Uno de estos objetivos específicos es "eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos" concibiéndose las estrategias para erradicar el analfabetismo como un conjunto de acciones en las cuales la alfabetización de adultos es sólo una parte. De hecho, el cumplimiento de los otros dos objetivos del Proyecto Principal, es decir "asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles

una educación general mínima de 8 a 10 años" y "la mejora de la calidad y eficiencia de los sistemas educativos" son fundamentales también para la superación del analfabetismo.

La expresión de voluntad política manifestada en los actuales renovados esfuerzos de alfabetización en buen número de países, quedaría incompleta si no hubiese sido enriquecida con la afirmación tajante, hecha en el mismo Proyecto Principal, de orientar los mayores recursos a atender prioritariamente a las poblaciones más pobres y desfavorecidas. Esta acción educativa en las poblaciones más carentes así como las características de la alfabetización con programas extendidos en el tiempo, demanda evaluación periódica que retroalimente y perfile adecuadamente las correspondientes estrategias nacionales, así como superar la tendencia a evaluar sólo los resultados al final de cada acción alfabetizadora.

Esta reunión tendría, asimismo, que vincularse con los actuales preparativos para la próxima IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que la UNESCO celebrará en 1985.

Los Estados Miembros han determinado que esta IV Conferencia Internacional examinará en particular 4 aspectos centrales:

- i) la evaluación de la Educación de Adultos desde 1972 y las perspectivas de su desarrollo
- ii) la contribución que la Educación de Adultos pueda aportar a la solución de algunos de los grandes problemas del mundo contemporáneo
- iii) las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultural.

- iv) las modalidades de la cooperación internacional y regional para lograr el mejoramiento de la Educación de Adultos.

Es oportuno indicar que la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, acaba de celebrar en la Habana, Cuba, una Consulta Técnica Regional en el marco de dicha IV Conferencia y que los representantes gubernamentales y especialistas participantes señalaron que era necesario asociar estrechamente la educación de adultos a las condiciones económicas, políticas y sociales vigentes en cada país y en la región, que han posibilitado el desarrollo, el estancamiento o la distorsión experimentada en programas de educación de adultos, afirmando, además, que su futuro estará en función del proyecto económico y social que deberá redefinirse en los próximos años en cada país.

Considerando lo anterior, señalaron los participantes de dicha consulta que la educación de adultos deberá tender a:

- "Favorecer la autonomía del adulto para decidir sobre su presente y futuro como individuo y como parte de una nación"
- "desarrollar en los adultos la conciencia histórica y el juicio crítico así como la capacidad de una participación organizada, solidaria y creativa en los procesos de carácter social que les afectan"
- "contribuir muy especialmente a que las clases populares adquieran mayor capacidad de organización y poder social para lograr las transformaciones que requiere un orden social más justo y democrático".

Respecto a las cuatro áreas temáticas por examinar en la IV Conferencia Internacional, explicitaron los siguientes principales aspectos:

- "la participación de los países y de la región en su conjunto en la Conferencia debería ser resultado de un proceso previo donde los debates públicos y la difusión de conclusiones, constituyan importantes elementos"

- "Considerando las características y la significación del Proyecto Principal de Educación y de los Planes Nacionales de Acción que cada país ha elaborado para alcanzar sus objetivos, debieran abrirse verdaderos foros nacionales para analizar lo que proponen dichos Planes Nacionales respecto a la alfabetización y a la educación de adultos previstos".
- "En los debates debiera prestarse especial atención a la acción educativa con los grupos poblacionales priorizados en el Proyecto Principal: población rural, población suburbana marginal, población adolescente y femenina analfabeta o semianalfabeta".
- "Dar particular importancia al análisis sobre la educación popular, de creciente vigencia en la región, y a la participación en los debates de un amplio espectro institucional, considerando tanto a entidades públicas como no gubernamentales".
- "Considerar de modo particular en los debates, los valores que deben inspirar a la educación de adultos en cada país (contribución que ha tenido o puede tener en los esfuerzos por la paz, la convivencia, la vigencia de los derechos humanos, la solidaridad entre los pueblos y los hombres, etc.)".

Finalmente, junto con reafirmar la enorme importancia que tiene la evaluación en los programas de educación de adultos, este Seminario tendría que proponer los medios más convenientes para que ella se lleve a cabo. La evaluación requiere tiempo y que se prevean los insumos que necesita para ejecutarse con propiedad. Requiere, en suma, que tenga en cada programa de educación de adultos un tratamiento similar al de otras actividades, dotándosele de medios para que pueda realizarse.

Señoras y señores:

Quisiera concluir señalando que el cuidado y el esfuerzo puestos por el MOBREAL en los preparativos de este Seminario, no han sido en modo alguno excesivos para preparar una reunión de esta

amplitud sobre un tema cuya importancia es cada día mayor en nuestra educación de adultos latinoamericana. .

Reiterando nuestro agradecimiento por el esfuerzo desplegado y convencidos de que este Seminario dará un nuevo y gran impulso a la renovación de la educación de adultos en la región, les deseo de todo corazón el mayor éxito en los trabajos que hoy se inician.

Muchas gracias .

PARA: SEDOC

DO: DEREX / Seminários

Examinando, em anexo, o dossiê do Seminário
Técnicos - Auxiliares de Avaliação de Programas
de Educação de Adultos, para o curso de 20
dias.

Solicitamos que o relatório fiscal dos
grupos, está sendo microfilmado, e serias
enviados posteriormente.

GU, 18/10/83

Maria Vital Brasil / 18.10.83
Maria Vital Brasil
Assistente Técnico

Tania

Tratar / arquivos

19/10/83

PARTICIPANTES DO MOBRAL CENTRAL

- 1 - MARIA HELENA MACHADO - AUDIT
- 2 - TEREZINHA WIGGERS - DIAMP
- 3 - MARÍLIA PASTUK - DIAMP
- 4 - ISADORA MONIZ VIANNA - DIAMP
- 5 - GERSON NORONHA FILHO - DEREK
- 6 - ANNA MARIA VITAL BRASIL - DEREK
- 7 - EMÍLIA IGREJA PARREIRA - DEREK
- 8 - ROSA DURAN - DIREP
- 9 - RENATO BARBOSA - DEPLA
- 10 - CARLOS ALBERTO JORGE - DEPLA
- 11 - WALDICE LOPES DA SILVA - DEOPE

Esses 2 1º trabalhos:

• Projeto de Pesquisa: a situação da avaliação dos Programas / Projetos de Educação de adultos no Brasil (1960 a 1982)

e

• Documento básico do semi-úario devem ainda ser catalogados, pois chegaram ao DEREX agora (Jul. 1985)

Duogo
gestoria que será entregue em cumprimento
do relato em anexo, enviado à chefia
do Sobred. Após o pronunciamento da
referida chefia, gestoria de conformar com
osí

13/5/23

Regina de Figueiredo Avelar

Regina de Figueiredo Avelar
Chefe da DIAMP

À Chefia do DETED

Tendo em vista a realização, em setembro próximo, do Seminário Latino-americano sobre Avaliação de Programas de Educação de Adultos, e considerando que a participação do MOBRAL no referido evento se dará não só mediante a sua organização e coordenação mas, também, mediante a apresentação da situação atual da avaliação desses programas e projetos no Brasil, fez-se necessário o estabelecimento de um projeto específico para tal fim, que atendesse, de um lado, os preparativos logísticos cabíveis e, de outro, a coleta de dados que viriam subsidiar o trabalho a ser apresentado pelo MOBRAL no referido Seminário.

Com a finalidade de coletar os dados que levariam a uma visão, o mais ampla e verdadeira possível da realidade brasileira, foi solicitado à DIAMP um projeto de pesquisa, tendo como objetivo principal a elaboração de um cadastro, em âmbito nacional, dos diferentes tipos e modalidades de avaliações adotadas pelas instituições e grupos que trabalham ou trabalharam no campo da educação de adultos, no período compreendido entre 1960 e 1982.

Conforme poderá ser observado no cronograma estabelecido pelo próprio projeto, ambos em anexo, o levantamento inicial dessas instituições e grupos foi solicitado formalmente às Coordenações, através do Telex nº 096, de 15 de março pp., por intermédio da Chefia desse Departamento, oficializando os contatos telefônicos havidos entre técnicos da DIAMP e os Coordenadores e/ou seus substitutos.

A DIAMP se deparou aí com as primeiras dificuldades: as respostas à nossa solicitação, em sua grande maioria, além de não terem chegado dentro do prazo previsto, eram bastante precárias em termos do levantamento das instituições/entidades atuantes nos estados. Em muitos deles não constavam, por exemplo, as instituições/entidades que operam em nível nacional, com representações estaduais, como é o caso do SENAI, MECB etc. Por outro lado, algumas Coordenações, como

ocorreu com São Paulo e Paraná, estavam impossibilitadas de atender a nossa solicitação, devido aos compromissos já assumidos ao nível local.

Considerando a importância da inclusão destes dois estados no levantamento em questão, dois técnicos da DIAMP para lá se deslocaram a fim de realizar o trabalho.

No que concerne a viagem a São Paulo, vale ressaltar alguns pontos que prejudicaram o desenvolvimento do trabalho dentro dos padrões de qualidade esperados e pretendidos pela DIAMP:

- o apoio limitado recebido da Coordenação em função, principalmente, do processo de reestruturação pelo qual atravessa;

- o desgaste da imagem do MOBREAL frente a algumas entidades/instituições atuantes naquela capital; e

- o atraso, por parte do MOBREAL Central, no envio de recursos para a manutenção dos técnicos, mesmo tendo sido estendido o prazo de sua permanência em campo. Este fato se refletiu na dificuldade de locomoção dos técnicos para a realização dos contatos pretendidos, uma vez que, não contando com viatura da COORD e desconhecendo o trajeto habitualmente percorrido pelos transportes públicos, foram obrigados a utilizar táxis como transporte alternativo.

Quanto ao apoio recebido da Coordenação do Paraná, cabe ressaltar o seu empenho e prestatividade em colaborar com os técnicos da DIAMP em visita de trabalho àquele estado.

No que diz respeito às entidades/instituições nacionais, sediadas no Rio de Janeiro, a equipe da DIAMP, responsável pela execução da pesquisa, visitou-as, uma a uma, na tentativa de obter pessoalmente, para acelerar o processo, o endereço e nome de pessoa para contato nas suas representações estaduais.

Embora utilizando-se desta modalidade quase artesanal de coleta de dados, cabe ressaltar que, em função das dificuldades encontradas, esta foi a forma mais rápida de se realizar o levantamento.

Ainda no que se refere à identificação destas entidades/instituições vale mencionar que a listagem feita para atender às necessidades do próprio levantamento não cobre inteiramente o universo existente, devido às limitações de tempo, recursos humanos e financeiros, na medida em que a dimensão desse universo exigiria por si uma pesquisa mais específica e aprofundada.

O mesmo se aplica a todas as entidades/instituições que atuam, ao nível estadual, no campo da educação de adultos.

Considerando a relevância da pesquisa encomendada à DIAMP para o Seminário, bem como a sua importância em termos mais amplos por se tratar do primeiro levantamento e cadastramento no gênero feito no Brasil, face às dificuldades encontradas para a sua realização, a equipe responsável pela pesquisa propõe:

1- Quanto ao universo a ser pesquisado

Independente de um levantamento ao nível nacional feito por correspondência, concentrar esforços em determinados estados onde os trabalhos desenvolvidos pelas entidades/instituições neles sediadas sejam mais significativos, neste primeiro momento, para o levantamento

Além disso, a seleção dos estados seria realizada de maneira a garantir uma visão representativa do país como um todo, na medida em que seriam escolhidos um ou dois estados de cada região. Estes seriam visitados pelos técnicos da DIAMP que realizariam, in loco, o levantamento e formalizariam a entrega do instrumental da pesquisa.

A adoção desta alternativa implicaria, de um lado, na alocação de recursos financeiros necessários para as viagens, diárias e deslocamentos dos técnicos e, de outro, em um maior controle, por parte da DIAMP, dos resultados a serem alcançados por esta pesquisa, na medida em que seria mais fácil atender aos prazos estabelecidos pelo cronograma.

Cabe aqui mencionar que a experiência vivida pela DIAMP,

no Rio de Janeiro, com a pré-testagem dos instrumentais da pesquisa em questão, foi demasiadamente preocupante:

- as instituições/entidades muitas vezes não preencheram o questionário, por motivos aqui irrelevantes, mesmo diante da insistência dos técnicos do MOBRAL;

- as instituições/entidades não obedeceram, de uma maneira geral, os prazos previstos.

2- Quanto à necessidade de formalização da solicitação de preenchimento dos instrumentais

Considerando que entre as entidades/instituições a serem contatadas constam Universidades, Centros de Pesquisa, Secretarias Estaduais e Municipais de Capital (Educação, Saúde, Bem-estar Social e Trabalho) julgamos necessário a entrega de um documento oficial (carta ou ofício), assinado pelo Presidente do MOBRAL, enfatizando a importância do preenchimento do instrumental a eles encaminhado, a sua devolução no prazo estipulado, e a relevância do trabalho proposto pelo MOBRAL, enquanto representante brasileiro em um evento internacional.

Em face do acima exposto, a DIAMP se sente na obrigação de denunciar o atraso já existente no cumprimento das tarefas previstas pelo cronograma (vide anexo), fato que, além de comprometer a entrega dos resultados da pesquisa dentro do prazo previsto, se refletirá inevitavelmente na qualidade do trabalho a ser apresentado pelo MOBRAL no Seminário, em função da exiguidade do tempo que está sendo destinado à sua elaboração.

Cabe esclarecer ainda que, independentemente da adoção de uma nova estratégia de coleta de dados para acelerar o levantamento das entidades/instituições, não é possível, em função da experiência vivida no Rio de Janeiro durante a pré-testagem dos instrumentais, garantir que os prazos venham a ser respeitados por todas as entidades/instituições contatadas. O empenho da DIAMP, exposto nas sugestões por ela

apresentadas nos itens 1 e 2, é uma tentativa de minimizar as dificuldades que têm prejudicado, em muito, o bom andamento dos trabalhos.

Quanto à comprovada necessidade de se realizar uma cobrança insistente das respostas das entidades/instituições aos questionários a elas encaminhados, sugerimos, outrossim, que a mesma fique a cargo das Coordenações, mediante solicitação oficial oriunda do MOBRAL Central.

Finalmente, preocupa-nos o comprometimento com a oferta de um cadastro de entidades/instituições que atuam no campo da educação de adultos no Brasil, como resultado da pesquisa, quando, diante das dificuldades até então encontradas, o referido cadastro pode limitar-se a um levantamento preliminar.

À sua consideração

13/5/83
Regina Avelar

Regina de Figueiredo Avelar
Chefe da CIMP

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL - DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO, MÉTODOS E PESQUISA - DIAMP

Projeto de Pesquisa: "A Situação da Avaliação dos Programas/
Projetos de Educação de Adultos no Brasil (1960 a 1982)"

Justificativa

Considerando algumas das últimas conclusões levantadas nos Seminários sobre Educação de Adultos, particularmente aqueles realizados sob o patrocínio da UNESCO e com participação de países da América Latina, África etc., entendemos que tais conclusões apontam sobretudo para a fragilidade dos paradigmas orientadores dos trabalhos de avaliação e de pesquisa, no campo de Educação de Adultos, como também para necessidade de aprofundar uma discussão acerca das possibilidades e dos limites dos esforços avaliativos, até então, produzidos. É neste sentido que o Seminário Internacional de Avaliação dos Programas de Educação de Adultos, patrocinado pelo MOBRAL e UNESCO a ser realizado no Rio de Janeiro, em setembro próximo, tem como intenção principal trabalhar criticamente sobre a atividade de avaliação, buscando estabelecer articulação com problemas advindos da prática das instituições voltadas para estes fim.

Em uma primeira aproximação, recuperamos a definição proposta para fins do Seminário e que é, provisoriamente, assumida na medida em que, possivelmente, poderá ser enriquecida no decorrer da investigação ora proposta: a avaliação deverá ser compreendida como uma atividade de julgamento, dos efeitos de uma ação educativa, realizada em níveis micro ou macro. Tal julgamento possui características de uma aferição científica e técnica (teoria, métodos e técnicas) e se orienta a partir de padrões reconhecidos como valores, que englobam, por isso, questões relacionadas à valoração. A avaliação deverá, também, ser considerada como um recurso destinado a subsidiar momentos específicos do trabalho de uma instituição e estar voltada para a execução de seus programas, ajudando a conhecer melhor os problemas relativos à natureza da ação, à infra-estrutura material e técnica etc.

Ainda, segundo o Projeto do Seminário (MOBRAL/1982), o interesse da Instituição neste evento estaria centrado na avaliação em programas de massa; avaliação como componente do processo pedagógico; avaliação como recurso institucional para aferir resultados de investimentos técnicos e financeiros e avaliação das ações não formais frente aos padrões de avaliação do sistema formal.

Neste sentido, tem-se como objetivo geral do Seminário a realização de um diagnóstico do processo e do estado atual da Avaliação de

Educação de Adultos nos países da América Latina e africanos de língua oficial portuguesa, assim como de um levantamento dos principais obstáculos encontrados para a realização de avaliação e incorporação dos seus resultados à prática educativa. Como objetivos específicos do Seminário pretende-se a promoção da troca de experiências entre os participantes; o levantamento das relações atualmente existentes entre avaliação e ação; a busca de formas para que a produção teórica, sobre a avaliação e investigação, referente à Educação de Adultos, seja utilizada pelos organismos e instituições que a desenvolvem.

O projeto de pesquisa ora apresentado, busca discriminar algumas das questões relativas à contribuição e participação do MOBRAL neste Seminário Internacional.

Além da importância e necessidade imediata para o Seminário, é também relevante, para esta Instituição, aprofundar um conhecimento sistemático sobre o estado atual das avaliações de Programas de Educação de Adultos realizadas por outras instituições (privadas e públicas), em âmbito federal e estadual, uma vez que permitirá ao MOBRAL situar, acompanhar e retroalimentar seu esforço avaliativo.

Objetivos

A execução desta pesquisa sobre a Situação da Avaliação dos Programas/Projetos desenvolvidos na área de Educação de Adultos no Brasil, por instituições envolvidas nesta tarefa, durante o período de 1960 a 1982, visa atingir os seguintes objetivos:

1. Produzir um cadastro público das instituições nacionais envolvidas na tarefa da Educação de Adultos, bem como dos trabalhos de avaliação já produzidos.
2. Descrever e analisar o atual estágio das avaliações sobre programas e projetos de Educação de Adultos no Brasil.
3. Subsidiar a contribuição do MOBRAL na realização do Seminário Internacional, no sentido da apresentação do referido cadastro.
4. Servir de instrumento para enriquecimento da própria prática do MOBRAL e das demais instituições, na medida em que as manterá informadas, de modo geral e mais sistemático, não só das produções publicadas nesta área específica de atuação - Avaliação dos Programas/Projetos de Educação de Adultos - como também das estratégias adotadas neste sentido pelas diversas instituições.

Operacionalização

Pretende-se, em princípio, a realização de dois tipos de levantamento, a saber:

1. Levantamento geral, para fins de cadastramento, de todas as produções bibliográficas mais significativas em termos da Avaliação de Programas/Projetos de Educação de Adultos feitas por instituições públicas e privadas que trabalham em função deste tipo de clientela, de 1960 até a atualidade (1). Este levantamento, de acordo com entendimentos mantidos, deverá ser feito pela equipe do INEP e enviado para o MOBREAL, que buscará sistematizar os trabalhos levantados.
2. Levantamento geral de todas as instituições e dos grupos mais significativos, em âmbito nacional, voltadas para o desenvolvimento de Programas/Projetos de Educação de Adultos, no período 1960 a 1982 com a finalidade de elaborar um cadastro.
3. Envio de questionários (2) às instituições e aos grupos mais significativos visando contemplar os seguintes aspectos: perfil da instituição levantada, perfil dos programas/projetos, perfil das avaliações realizadas e perfil dos recursos humanos.

O Perfil da Instituição, o Perfil dos Programas e Projetos desenvolvidos e o Perfil das Avaliações adotadas deverão ser cadastrados segundo as seguintes categorizações (3):

1. Instituições, programas e projetos, avaliações, que privilegiam como objetivo da Educação de Adultos a diminuição das desigualdades sócio-econômicas;
2. Instituições, programas e projetos, avaliações, que privilegiam como objetivo da Educação de Adultos o desenvolvimento de processos de conscientização, de organização e de revalorização cultural de segmentos ou grupos da população;

-
- (1) Este recorte de tempo faz-se necessário na medida em que o Seminário deverá acontecer em setembro próximo, tornando o tempo da pesquisa restrito, o que não impede que se façam, a posteriori, os desdobramentos que forem de interesse da Instituição.
 - (2) Se necessário, realização de entrevistas complementares com os responsáveis pelos programas/projetos e/ou avaliações.
 - (3) Esta categorização não supõe exclusão nem se propõe como exaustiva, portanto, deverá ser enriquecida, no decorrer desta investigação, no sentido de manter correspondência com os objetivos mais predominantes observados em relação a instituições, programas/projetos e avaliações.

Tal categorização está sendo extraída do Projeto elaborado para o Seminário Internacional de Avaliação de Programas de Educação de Adultos.

3. Instituições, programas e projetos, avaliações, que privilegiam como objetivo de Educação de Adultos a promoção social;

De modo geral, buscaremos discriminar algumas variáveis que deverão ser contempladas para elaboração dos referidos perfis:

- Perfil da Instituição:

- . nome e endereço;
- . tempo de atuação;
- . princípios, diretrizes gerais de atuação e objetivos educacionais adotados;
- . abrangência da área de atuação em relação à proposta de Educação de Adultos (dimensão e tipos de clientela envolvida, número de programas/projetos desenvolvidos);
- . abrangência da área de atuação em termos geo-políticos (municipal, estadual, regional e federal);
- . recursos financeiros (recursos destinados à ação e recursos destinados a projetos de avaliação);
- . recursos humanos (número de pessoal técnico envolvido, áreas de formação e especialização, número de pessoal envolvido em projetos de avaliação e/ou estritamente na prática educativa);
- . articulação com outras instituições/entidades.

- Perfil dos Programas/Projetos:

- . objetivos dos Programas/Projetos;
- . tipos e modalidades de Programas/Projetos;
- . metodologia, procedimentos adotados e etapas de operacionalização;
- . formas de veiculação e material didático utilizado;
- . características sociais da população envolvida (faixa etária, escolarização, inserção ocupacional etc.);
- . características sociais dos agentes (faixa etária, escolarização, inserção ocupacional etc.);
- . abrangência da área de atuação geo-política (municipal, estadual, regional e federal);
- . características econômicas da área de atuação geográfica;
- . tempo de duração dos Programas/Projetos;
- . articulação entre Programas/Projetos da instituição;
- . articulação com outras instituições/entidades.

- Perfil das Avaliações:

. tipos e modalidades de avaliação, como categorização preliminar (4):

- a) avaliação em programas de massa: acompanhamento visando verificar o grau de compatibilidade entre o planejamento e as atividades e/ou ações executadas; avaliação de resultados e avaliação do processo educativo;
- b) avaliação como componente do processo pedagógico: avaliação do ensino - aprendizagem; eficácia do aprendizado para vida pessoal e social;
- c) avaliação como recurso institucional: para aferir resultados de investimentos técnicos e financeiros; a visão da instituição confrontada com a visão da população;
- d) avaliação das ações não formais frente aos padrões de avaliação do sistema formal: possibilidade de ações de avaliação conjunta (instituições, grupos e população); avaliação participativa:

. frequência ou sistematicidade da tarefa de avaliação dos Programas/Projetos e das atividades (sistemática ou assistemática);

. uso institucional das avaliações desenvolvidas ("feed-back", realimentação influenciando a tomada de decisões, divulgação);

. "avaliação geral": o esforço avaliativo envolve todos os programas/projetos e atividades desenvolvidos;

. "avaliação específica": de determinados programas/projetos ou atividades;

. articulação com outras instituições/entidades para execução das avaliações.

- Perfil dos Recursos Humanos:

. dados pessoais;

. histórico profissional: área de formação e especialização acadêmica, trajetória ocupacional, tempo de formado, tempo de atuação na área de Educação de Adultos, tempo de trabalho na instituição e/ou grupo;

-
- (4) Projeto para o Seminário Internacional de Avaliação de Programas de Educação de Adultos. Esta categorização deverá ser desdobrada para permitir uma classificação mais precisa de tipos e modalidades de avaliação para aplicação no instrumental a ser elaborado.

- . experiência em avaliações de programas/projetos em Educação de Adultos;
- . apreciação sobre sua experiência e o estágio atual das avaliações de programas/projetos em Educação de Adultos;
- . envolvimento em projetos de avaliação e/ou prática educativa;
- . grupo de trabalho isolado ou vinculado à instituição.

Em relação à organização e tratamento dos dados, pretende-se realizar, em uma primeira etapa, uma descrição geral das informações coletadas por meio dos questionários, que serão enviados às instituições. Em uma segunda etapa, a partir do cadastro, buscar-se-á selecionar uma amostra estratificada, por modalidade de avaliação e programa e segundo outros critérios a serem definidos, na base de 20% do universo total dos trabalhos cadastrados, objetivando aprofundar a descrição e análise no sentido de compor um perfil sobre o estágio atual das avaliações em programas de Educação de Adultos.

Buscar-se-á privilegiar determinados temas, de maior interesse de acordo com as Diretrizes de Atuação do MOBREAL, tais como: pesquisa e avaliação participativa e formas de avaliação caracterizadas por sua abrangência e simplicidade para serem aplicadas a programas de massa, permitindo sua operacionalização por parte dos agentes envolvidos nesta tarefa.

O resultado final do trabalho será a produção de um catálogo das instituições, seus esforços avaliativos e publicações produzidas buscando recuperar e ampliar os eixos de categorização sugeridos, com a finalidade de elaborar uma descrição e apreciação do estágio atual da avaliação em Educação de Adultos no Brasil.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL - DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO, MÉTODOS E PESQUISA - DIAMP

Projeto "A Situação da Avaliação dos Programas/Projetos de Educação de Adultos no Brasil (1960 a 1982)"

DADOS GERAIS

1. Entidade

Nome: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL

Qualificação: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização -
MOBRAL, Rio de Janeiro, CGC nº 34.103.010/0001-74

Nome e cargo do dirigente: Cláudio Augusto Joaquim Moreira -
Presidente do MOBRAL

2. Setor da entidade responsável pelo Projeto

Nome: Divisão de Avaliação, Métodos e Pesquisa - DIAMP
Departamento Técnico-Educacional - DETED

Endereço: Rua Visconde de Ouro Preto, 62 - 4º andar - Botafogo -
Rio de Janeiro/RJ

3. Projeto

Título: A Situação da Avaliação dos Programas/Projetos de
Educação de Adultos no Brasil (1960 a 1982)

Pesquisadores responsáveis: Helena Severiano Ponce Maranhão
(Sociologia) e Marília Pastuk
Boabaid (Sociologia).

Endereço do trabalho: Rua Visconde de Ouro Preto, 62 - 5º andar

Endereço particular: Rua Prof. Ortiz Monteiro, 276 - Bl. "C"-
ap. 421 - Laranjeiras/RJ - Tel.: 205-3124
Av. Epitácio Pessoa, 4720/401 - Lagoa/RJ
Tel: 246-3830

Participantes e áreas de especialização:

José Luiz Montenegro Magalhães (técnico em educação)
Elizabeth Belloc (técnico em educação)
Fausto Henrique dos Santos (Museologia)
Marcio da Costa (estagiário - área sociologia)

Duração: 7 meses (a partir de maio de 1983)

Total de recursos solicitados: Cr\$ 1.000.269,00

março/83
mlcs

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL
DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL - DETED
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO, MÉTODOS E PESQUISA - DIAMP

Projeto: "A Situação da Avaliação dos Programas/Projetos de Educação de Adultos no Brasil (1960 a 1982)"

PROPOSTA FINANCEIRA

1. Recursos Humanos

. Equipe Técnica e Administrativa - despesas a cargo do MOBRAL.

2. Passagens e Diárias

Roteiros de Viagem:

2.1. Rio - São Paulo - Rio

Proposta: 02 viagens a São Paulo com envolvimento de 02 técnicos em cada viagem para permanência de 04 dias.

Custo: 02 passagens RIO/SP/RIO = Cr\$ 56.140,00 + 02 taxas de embarque = Cr\$ 1.206,00

16 diárias (01 diária MOBRAL = Cr\$ 15.200,00) =
Cr\$ 243.000,00

Total: Cr\$ 56.104,00 + Cr\$ 1.206,00 + Cr\$ 243.200,00 =
Cr\$ 300.510,00

2.2. Rio - São Luís - Rio

Conexão: Salvador
Recife
Natal
Fortaleza
Teresina
São Luís

Proposta: 01 viagem a São Luís com conexão em Salvador, Recife, Natal, Fortaleza e Teresina, com envolvimento de 01 técnico para permanência de 02 dias em cada Estado.

Custo: 01 passagem RJ/SL/RJ = Cr\$ 192.223,00 + 07 taxas de embarque = Cr\$ 1.973,00

12 diárias = Cr\$ 182.400,00

Total: Cr\$ 192.223,00 + Cr\$ 1.973,00 + Cr\$ 182.400,00 =
Cr\$ 376.596,00

2.3. Rio - Porto Alegre - Rio

Conexão: Curitiba
Florianópolis
Porto Alegre

Proposta: 01 viagem a Porto Alegre com conexão em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre, com envolvimento de 01 técnico para permanência de 03 dias em cada Estado.

Custo: 01 passagem RJ/PA/RJ = Cr\$ 79.954,00 + 03 taxas de embarque = Cr\$ 1.151,00

09 diárias = Cr\$ 136.800,00

Total: Cr\$ 79.954,00 + Cr\$ 1.151,00 + Cr\$ 136.800,00 =
Cr\$ 217.905,00

2.4. Rio - Brasília - Rio

Proposta: 01 viagem a Brasília com envolvimento de 01 técnico para permanência de 03 dias.

Custo: 01 passagem RJ/BSB/RJ = Cr\$ 59.000,00 + 01 taxa de embarque = Cr\$ 658,00

03 diárias = Cr\$ 45.600,00

Total: Cr\$ 59.000,00 + Cr\$ 658,00 + Cr\$ 45.600,00 =
Cr\$ 105.258,00

Total custo passagens e diárias = Cr\$ 1.000.269,00

3. Serviços

Despesas a cargo do MOBRAL

4. Material de Consumo

Despesas a cargo do MOBRAL

março/83
mlcs

CRONOGRAMA PARA APRESENTAÇÃO DO PROJETO NO SEMINÁRIO (SET/83)

Atividades	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto
. Elaboração do Projeto	■					
. Levantamento das Instituições (COORD)	■					
. Levantamento bibliográfico (solicitação ao INEP)						
. Elaboração dos questionários	■	■				
. Envio dos questionários		■				
. Elaboração do sistema de cadastro (DIAMP/SEDIN)		■	■			
. Prazo máximo para recebimento dos instrumentais			■	■		
. Organização do cadastro e preparação do catálogo.				■	■	
. Tabulação				■	■	
. Datilografia e Arte Final				■	■	
. Envio para gráfica					■	
. Gráfica						■

*in esta
inclui*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAF

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO SOBRE
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1. JUSTIFICATIVA

1.1. O Seminário Frente às Recomendações Internacionais

As três últimas décadas viram o surgimento da idéia e um consenso cada vez maior em torno da importância da inclusão da educação de adultos nas estratégias de desenvolvimento sócio-econômico do Terceiro Mundo.

Os resultados de várias Conferências Internacionais, Encontros e outros eventos sobre o assunto constituíram importantes etapas para a evolução do conceito de Educação de Adultos.

A primeira dessas Conferências, a de Elseneur, em 1949, enfatizou a extensão Universitária e a educação para o lazer. A de Montreal, em 1960, ressaltou a importância da participação do Estado na educação de adultos, sobretudo nos países do Terceiro Mundo. Em Tóquio, 1972, formalizou-se o conceito de Educação Permanente e observa-se, pela primeira vez, o envolvimento efetivo dos Governos na organização e implementação de programas voltados para os adultos.

A ênfase dada à alfabetização de adultos em Teerã (1965), enquanto fator interveniente no desenvolvimento sócio-econômico, foi gradativamente dando lugar a outras conceituações mais amplas, abrangentes e centradas na auto-determinação do homem. Assim, em Persépolis (1975), considerou-se a alfabetização como um direito humano e político, e a Conferência de Dar-es-Salam (1975) enfatizou o seu papel para o desenvolvimento humano.

A recomendação de Nairobi, 1976, salientou o papel da Educação de Adultos como parte de um projeto global de Educação Permanente. Pretendia-se obter a realização integral do homem e sua participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

Já no início desta década, em Madras (1980), a Conferência sobre Educação de Adultos e Pobreza e o Seminário de Udaipur (1982) levantam a questão da redução das desigualdades e da pobreza.

Apesar de todas essas conferências e, sobretudo, dos esforços envidados em prol da Educação de Adultos, a situação atual indica a existência de mais de 800 milhões de analfabetos no mundo. E, o que é mais grave, ainda que a percentagem da população analfabeta apresente uma redução, o seu número em termos absolutos continua crescendo.

Na América Latina a tendência é a mesma.

Durante as duas últimas décadas, nas reuniões regionais de nível ministerial ou de caráter técnico sobre educação, assim como nos estudos sobre as relações entre a educação e o desenvolvimento sócio-econômico e cultural, vem-se repetindo o mesmo diagnóstico: não obstante o notável crescimento dos sistemas educativos, particularmente nos níveis médio e superior, e as reiteradas intenções de reforma, persistem e se acentuam necessidades fundamentais de educação da população, que ainda não foram satisfeitas e, também, a eficiência dos sistemas assim como a qualidade e adequação da educação, que se oferece, se apresentam insatisfatórias em relação às necessidades de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades da região.

A Declaração do México, em 1979, assinalou as carências de educação, que qualificou como graves e que estão em estreita relação com a extrema pobreza em que se encontram vastos setores da população. Dentre estas carências, destacam-se:

- . a persistência de baixa escolaridade em alguns países;
- . a existência de 45 milhões de analfabetos na região para uma população adulta de 159 milhões;
- . uma taxa excessiva de evasão nos primeiros anos de escolaridade;
- . sistemas e conteúdos de ensino na maioria das vezes inadequados para a população a que se destinam;
- . desajustes na relação entre educação e trabalho;
- . insuficiente articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural;
- . alguns casos de deficiência na organização e administração dos sistemas educacionais.

Face a este quadro, optaram os países da região por levar adiante o Projeto-Principal de Educação visando atender, através de um esforço renovado, intenso e contínuo, até o ano 2.000, carências e necessidades educativas fundamentais não satisfeitas e indispensáveis para enfrentar o desenvolvimento dos países, respondendo a objetivos compartilhados por todos e mediante ação em que o esforço próprio de cada País se beneficie da cooperação horizontal, sub-regional, regional e internacional.

A reunião de Quito, 1981, ao reafirmar os princípios e objetivos da Declaração do México, traçou e recomendou como objetivos educacionais específicos do Projeto-Principal:

- . assegurar a escolarização, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 08 a 10 anos.

- . eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos;
- . melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, através da realização das reformas necessárias;

Em agosto de 1981, o Ministério da Educação e Cultura, em resposta às recomendações de Quito, promoveu o Seminário Nacional sobre o Projeto Principal em Educação para a América Latina e o Caribe, com a participação de representantes dos seguintes setores do Governo brasileiro: Educação e Cultura, Relações Exteriores, Planejamento, Ciência e Tecnologia, Saúde, Trabalho, Agricultura, Previdência Social e Interior.

O Seminário Nacional cumpriu a primeira etapa do processo planejamento do Projeto Principal a nível nacional evidenciando a coincidência dos objetivos do aludido Projeto com a política educacional brasileira nas suas dimensões social e cultural, bem como a correspondência com a política de cooperação internacional brasileira, no que se refere às múltiplas necessidades e possibilidades de cooperação com os países em vias de desenvolvimento.

Com base nas propostas dos países da Região, no marco do Projeto Principal, a Reunião do Comitê Regional Intergovernamental realizada em Santa Lúcia, em julho de 1982, estabeleceu as linhas básicas do Plano Regional de Ação do Projeto Principal, indicando os interesses, necessidades e possibilidades de cooperação técnica.

Os objetivos do Projeto Principal, não poderão ser atingidos e não teriam um sentido pleno sem mudanças e inovações na orientação, no conteúdo e nos métodos da educação, assegurando a esta uma eficiência e um nível de qualidade adequados e, particularmente, funcionalidade e adequação às reais necessidades e aos interesses dos indivíduos, das comunidades e das sociedades dos países da região.

As reuniões de âmbito nacional e intergovernamental realizadas foram enfáticas nesse aspecto, e ressaltaram explicitamente, a qualidade e a eficiência da educação como um dos objetivos específicos do Projeto.

Tais mudanças e inovações e a própria qualidade da ação educativa não poderão prescindir de trabalhos de avaliação e pesquisa.

Os últimos Seminários promovidos pela UNESCO apontam para esta necessidade, ao mesmo tempo em que alertam para a fragilidade dos paradigmas que orientam os trabalhos de avaliação e de pesquisa no campo da Educação de Adultos.

Acresce-se a isso o fato de que a realização de um Seminário Latino-americano sobre Avaliação de Programas de Educação de Adultos vem ao encontro não somente dos objetivos traçados no âmbito do Projeto Principal, mas também de recomendações de outros instrumentos e/ou reuniões internacionais que apontam para a necessidade de um maior aprofundamento e estudo sobre esta questão.

1.2. A Significação do Seminário Frente à Ação do MOBRAL

Os esforços e as tentativas do MOBRAL no sentido de enfatizar a avaliação como tarefa técnica, incorporada ao cotidiano da prática educativa, têm sido bastante significativos ao longo de seus 12 anos de atuação.

Concebida a avaliação como componente intrínseco à ação educacional, sua presença deve-se consolidar na própria gênese dos programas. E, neste sentido, o esforço do MOBRAL pode ser vislumbrado, por um lado, nas práticas de supervisão e avaliação voltadas para um feedback imediato da ação educativa e, de outro, na realização permanente de pesquisas, que informem sobre fenômenos menos perceptíveis presentes e/ou relacionados à prática pedagógica.

O voltar-se retrospectivamente para esta prática, desenvolvida ao longo de 12 anos, evidencia de imediato a evolução da preocupação e pensamento do MOBRAL: se, de início os levantamentos foram considerados o ponto fundamental da avaliação e pesquisa, hoje percebe-se uma tendência crescente na eleição e formulação de problemas para investigação com contornos mais claros, além da adoção de tratamentos teórico-metodológicos diferenciados, segundo as diferentes prioridades de ação do MOBRAL e segundo as abordagens utilizadas nas ciências sociais.

Assim é que, os trabalhos de investigação desenvolvidos pelo MOBRAL podem ser agrupado em cinco grandes dimensões temáticas:

- investigações na área de Educação de Adultos - lato sensu;
- investigações na área do Processo Educativo;
- investigações relacionadas ao MOBRAL, enquanto instituição educacional;
- investigações na área da Lingüística;
- investigações referentes à interrelação da variável Educação com as demais variáveis sociais (Trabalho, Saúde, Cultura, Economia, Ação Comunitária).

Esta evolução, presente no pensamento do MOBRAL, se explica pelo sentir de uma dupla necessidade: a revisão permanente dos objetivos educacionais, face a uma realidade em processo de transformação; e a adequação crescente de uma prática de trabalho aos objetivos, visando uma maior produtividade do próprio sistema.

Isto significa que os trabalhos de investigações, desencadeados pelo MOBRAL, além de visarem a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação de adultos, entendida como processo educativo e como processo social, portam um sentido permanente de aplicabilidade, assumindo o papel de retro-alimentação do sistema. Isto, no entanto, não implica em dizer que seja adotada unicamente uma conduta imediatista, abandonando-se, por assim dizer, a investigação de temas que possam abrir novas frentes de atuação do próprio MOBRAL.

E é neste sentido que o ano de 1982 adquire no MOBRAL um significado impar, uma vez que caracterizou-se nitidamente por um debruçar-se de toda a Organização, sobre a revisão, a reflexão e a tentativa de sistematização de toda uma prática de investigação desenvolvida ao longo desses doze anos. Tal postura, decorrente da necessidade de um repensar dos próprios caminhos da Organização, face às novas diretrizes Educacionais emanadas do Ministério de Educação e Cultura, em consonância com a própria política social deflagrada pelo Governo Federal, orientada para um processo de desburocratização e descentralização sob forma participativa, possibilitou uma retomada de importantes recomendações contidas em trabalhos de investigação, ao mesmo tempo em que fez com que se enfrentasse questões/obstáculos, das mais distintas naturezas, presentes na prática da investigação educacional.

Sem esquecer a grande problemática da busca de parâmetros para avaliação de programas de massa, deve ser evidenciada a questão relativa à própria apropriação institucional dos resultados de trabalhos de investigação. Com efeito, tem-se observado a ausência de um espaço no planejamento educacional, capaz de assimilar ao mesmo tempo o pragmatismo, inerente à consecução das diretrizes emanadas de esferas político-educacionais, e as recomendações presentes nos trabalhos de investigação, orientadas para reformas de natureza filosófica, metodológica ou mesmo prática.

Na verdade, tal postura se justifica face à própria grandeza da problemática educacional brasileira — reformas, muitas vezes, significariam uma interrupção, ainda que momentânea, na ação, o que evidentemente poderia reverter numa ampliação da magnitude dos problemas já existentes.

No entanto, o espaço no planejamento educacional, acima mencionado, parece iniciar seus contornos diante da própria política social deflagrada pelo Governo Federal, onde a descentralização sob forma participativa adquire posição de ponta. E, no III PND, o conceito da participação na área educacional torna-se nítido: "a busca de ações educativas, passíveis de se constituírem também em fatores

de desenvolvimento social, só pode se dar através de um trabalho conjunto com a população"... "Esta mecânica deve-se substanciar numa troca de saber na qual educadores e população assumam conjuntamente as tarefas de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das novas propostas educacionais"...

A diretriz, em questão, vem ao encontro de antigos anseios/recomendações presentes em trabalhos de investigação do MOBREAL. No entanto, a reflexão sobre esta questão encontra-se em um momento bastante embrionário, estando a merecer uma discussão mais ampla e, principalmente, a contribuição de especialistas com experiência nacionais e/ou internacionais.

A oportunidade e significação de um seminário internacional voltado para esta e outras questões presentes na tarefa da avaliação e pesquisa educacionais, será, portanto, da maior pertinência, uma vez que estará ensejando o encontro e o conhecimento de diferentes experiências voltadas para uma preocupação já, permanentemente, incorporada à dinâmica institucional.

2. OBJETIVOS DO SEMINÁRIO

A amplitude do quadro subjacente ao tema "A Avaliação de Programas de Educação de Adultos" ultrapassa a oportunidade da troca técnica dirigida para o conhecimento de novos modelos e métodos de avaliação voltados para o processo ensino-aprendizagem e para os efeitos da ação educativa.

Este tipo de atualização pode ser facilmente obtido através de contatos individuais ou institucionais ou de outras situações como a leitura de publicações especializadas. O que se pretenderá é trocar experiências, falar de tentativas bem e mal sucedidas, enfim realizar um exercício crítico e cooperativo centrado na atividade de avaliar.

É, portanto, intenção neste seminário trabalhar criticamente sobre a atividade técnica de avaliar, relacionando-a com os problemas advindos da prática de instituições voltadas para a Educação de Adultos, em países da América Latina, Caribe, e africanos de língua portuguesa.

Ao serem conduzidos os trabalhos do Seminário nesta direção, será possível discutir as possibilidades e os limites da avaliação a questões e problemas, considerados relevantes. Encarando-se assim a avaliação, deve-se permitir o tratamento objetivo do assunto, uma vez que a atividade deixa de ser encarada como uma mera construção teórico-metodológica, pois sofre os efeitos das condições e circunstâncias onde é elaborada e exercida. Ao optar por esse tipo de abordagem crítica, espera-se

que as diferentes metodologias a ser apresentadas ganhem um significado real e amplo, enquanto instrumentos de trabalho, voltados para o aperfeiçoamento das ações educativas. Neste quadro, e considerada a ação educativa dentro de seu caráter social e cultural, essas metodologias adquirem significado face às interferências e influências sociais e culturais, onde são gerados.

Para os fins deste Seminário, a avaliação deverá ser compreendida como uma atividade de julgamento dos efeitos de uma ação educativa realizada, em níveis micro ou macro. Tal julgamento possui características de uma aferição científica e técnica (teoria, métodos e técnicas), que se orienta a partir de parâmetros reconhecidos como valores, e que engloba por isso questões relacionadas à valoração. Na avaliação pretende-se enfatizar as ações realizadas, objeto do estudo. Esta ênfase dada em termos sociais, culturais, econômicos ou científicos, e tem como objetivo a realização de ações corretivas ou construtivas, se necessárias.

A avaliação deve também ser considerada como um recurso destinado a subsidiar momentos específicos do trabalho de uma instituição, voltada para a execução de seus programas, ajudando a conhecer melhor os problemas relativos a natureza da ação, à infra-estrutura material e técnica.

Mas se, por um lado, existe por parte da instituição uma preocupação legítima em aferir os resultados dos seus esforços técnicos e financeiros - notadamente quando a instituição é compreendida como uma gênica comprometida com planos ou projetos de desenvolvimento - existe, igualmente, por parte da população a quem se dirige a ação educativa, uma avaliação dessa oferta educativa. A população tem também seus critérios e realiza um julgamento sobre os resultados, comparando o que se obtém com o processo educativo proposto com o que é pretendido por ela.

Este julgamento, a partir da visão da população, deve ser necessariamente levado em conta pelo corpo teórico, que abriga a questão da avaliação, e é necessário que se desenvolvam esforços metodológicos e técnicos nessa direção. Isto implica em rever os parâmetros, as medidas e as práticas técnicas, tradicionalmente utilizadas por uma avaliação unilateral da instituição, podendo mesmo alterá-las para incorporar outros valores de julgamento e outros procedimentos.

A inclusão do sistema de valores da população aprofunda o conceito de participação popular na ação educativa. Conforme já citado anteriormente, o III PND explicita esta posição. No entanto, são raras as experiências, em nível mundial, que levam em consideração o planejamento, controle e avaliação participativos. Da mesma forma, experiências práticas, com abordagens participativas são igualmente bastante raras.

O quadro acima parece, portanto, determinar a necessidade de uma maior concentração de estudos teóricos e práticos na área.

O Brasil, contudo, tem demonstrado um crescente compromisso, voltado para o enfoque participativo. É significativo o número de pronunciamentos oficiais e projetos governamentais, que apontam para uma prática educacional participativa.

Além disso, o desafio de incorporar a participação em programas governamentais é maior e com diferentes problemas a serem enfrentados.

Os aspectos acima evidenciados explicam e justificam o tratamento tradicional presente nos seminários e encontros desenvolvidos sobre avaliação educativa. É, neste sentido, que novas alternativas para a exploração do tema deverão ser oferecidas neste Seminário Internacional, promovido pelo MOBREAL/UNESCO.

Pelo que foi acima exposto, poderíamos tentativamente indicar algumas áreas que seriam tomadas como questões amplas, dentro das quais se coloca a atividade de avaliação:

- avaliação em programas de massa: a necessidade do planejamento versus as necessidades de acompanhamento; a avaliação de resultados e a avaliação do processo educativo;
- a avaliação como componente do processo pedagógico: a avaliação do ensino-aprendizagem; eficácia do aprendizado para a vida pessoal e social; o acompanhamento dos egressos;
- a avaliação como recurso institucional para aferir resultados de investimentos técnicos e financeiros: a visão da instituição confrontada com a visão da população;
- a avaliação das ações educativas não formais frente aos padrões de avaliação do sistema formal: uma questão de avaliação pedagógica ou de valoração social? As ações inter-institucionais dirigidas para uma dada população implicam em ações de avaliação conjunta?

Feitas essas considerações essenciais para referenciar os objetivos do Seminário, são eles definidos enquanto geral e específicos:

- . OBJETIVO GERAL: - promover troca de experiências e informações com os diversos países da América-Latina, do Caribe e da África de fala portuguesa, no campo da avaliação dos programas de Educação de Adultos, fornecendo subsídios teóricos e práticos aos participantes para o aperfeiçoamento de suas atividades técnicas em seus países de origem.
- . OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - buscar conteúdos atualizados, que subsidiem as atividades de formação e capacitação de quadros técnicos;

- avaliação de propostas educacionais para adultos;
- buscar diferentes formas de avaliação de cunho mais participativo.

3. METODOLOGIA

A troca de experiências entre países engajados em programas de Educação de Adultos, assim como a demanda por constante atualização sobre a produção intelectual que se vêm realizando neste campo de conhecimento especializado - quer referente aos processos pedagógicos e práticas comunitárias, quer quanto a metodologias de avaliação dos programas de educação não-formal de natureza participativa - fundamentam a organização do presente Seminário. Pretende-se, neste Seminário, discutir, ampla e profundamente, a problemática da avaliação, centrando-a sobre estas e outras questões consideradas cruciais para o sucesso dos programas e das atividades educacionais em nossos países. Recomendações de anteriores congressos internacionais, e constantes do documento "Projeto-Principal" de Educação na América Latina e no Caribe", coordenado pela UNESCO, apontam os temas abordados nos capítulos anteriores como sendo os mais significativos para o debate, visando subsidiar a elaboração de políticas nacionais de Educação congruentes com as necessidades dos países do continente.

A orientação que preside a estruturação do presente Seminário baseia-se em um enfoque metodológico que salienta dois pontos principais:

1. cooperação técnica entre países em desenvolvimento

A participação de delegados de todos os países da América Latina e Caribe, assim como de estados africanos de expressão portuguesa cujas realidades sócio-culturais-econômicas são semelhantes, permitirá a troca de experiências almejada. Trata-se, aqui de se aproveitar do momento do Seminário para que sejam apresentadas diversas alternativas de solução ao problema da avaliação participativa;

2. O princípio da diversidade (de abordagem, ações, métodos e experiências)

Neste Seminário a problemática da avaliação será enfocada a partir dos grandes temas da Educação de Adultos. Assim, serão tratados problemas referentes ao treinamento e capacitação dos recursos humanos (agentes comunitários=; às relações inter-organizacionais (públicas e/ou privadas); aos graus de articulação entre os sistemas de ensino (formal e não-formal) e quanto às modalidades e formas de operacionalização do planejamento e avaliação participativas.

Este Seminário, por outro lado, terá a oportunidade de tomar conhecimento e, ao mesmo tempo, de discutir a experiência que o MOBREAL, junto ao Departamento de Educação da Universidade Santa Úrsula, do Rio de Janeiro, desenvolverá na área de treinamento

avançado de especialização universitária em Educação Básica não-formal, no período de março a agosto de 1983.

Este curso de abrangência latino-americana se assenta sobre moldes da pedagogia participativa, na qual aluno e professor são chamados a participar de uma tarefa cooperativa visando alcançar a integração entre os referenciais teóricos e metodológicos, que embasam as práticas educativas de Educação não-formal e a própria praxis substantiva. O curso não esgota aí a sua proposta participativa. Seu objetivo maior será desenvolver técnicas e métodos pedagógicos no sentido de que seus egressos no trabalho de campo desenvolvam, ao lado da transmissão de conhecimentos e habilidades específicas, modo de auto-expressão, de auto-organização e de auto-determinação das populações envolvidas nesta tarefa educativa.

A variedade temática a ser abordada neste Seminário, embora privilegiando-se a questão da participação comunitária no processo pedagógico, bem como o destaque que se dará à discussão de propostas metodológicas alternativas e de estratégias de políticas educacionais diferenciadas, confirma e garante o princípio da diversidade de pontos de vista dos participantes na busca de se chegar a um relativo consenso sobre a eficácia da prática educativa para a população jovem e adulta dos estratos de rendas baixas em nossos países.

4. DA ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

4.1. Preparação do Seminário

Para tanto, está-se prevendo uma reunião prévia no Rio de Janeiro:

- 15 a 17 de dezembro de 1982 - 1ª reunião prévia, a ser realizada com representante da OREALC, objetivando:

- . discussão das linhas gerais que nortearão o Seminário - temas centrais e metodologia;
- . identificação dos órgãos/instituições latino-americanas e africanos a serem convidados para participação no Seminário;
- . seleção de experiências relevantes, suscetíveis de se constituírem em documentos de trabalho do Seminário;
- . estabelecimento de pauta para elaboração dos documentos de trabalhos;
- . elaboração de carta-convite e documento da apresentação do Seminário, a serem dirigidos a instituições/especialistas, previamente selecionados, para fins de apresentação de experiências e produção (prévia ao Seminário) de material escrito (documentos oficiais);
- . elaboração de carta-convite e documento de apresentação do Seminário, com vistas, inclusive, ao levantamento de expectativas, por parte dos convidados, em torno dos temas a serem abordados durante o evento.

4.2. Realização do Seminário

4.2.1. A Mecânica do Seminário

O Seminário constituir-se-á de 3 grandes blocos:

- o 1º destina-se à discussão dos documentos de trabalho, referentes às experiências selecionadas (no máximo em nº de 10); de conferências e debates; de trabalhos de grupo; de apresentação de resultado de pesquisas realizados dentro da temática de Avaliação em Educação de Adultos (5 dias);
- o 2º destina-se à observação, por grupos de participantes, de trabalho de campo, quanto ao sucesso e/ou dificuldades de avaliação dos vários programas do MOBRAL (4 dias, incluindo os deslocamentos). Os grupos de especialistas estrangeiros e nacionais, que se deslocarão para o campo, não estarão obrigatoriamente envolvidos em observações de experiências de avaliação mas, sempre em situações de questionamento, de reflexão sobre questões de avaliação. Pensa-se em envolver nos preparativos que antecedem a ida a campo os Coordenadores do MOBRAL cujas coordenações serão objeto dessa visita. Durante esses trabalhos prévios seriam apresentados: tópicos para a observação (questões); situação dos programas no Estado; situação do município onde se efetuará a observação; e outras informações básicas, que se completarão posteriormente com a equipe das Coordenações. Cada grupo de visitantes será sempre acompanhado por um elemento do MOBRAL Central.
- o 3º destina-se à discussão das percepções sobre o trabalho de campo e à elaboração de um documento final do Seminário com recomendações para os países participantes e com sugestões para a agenda de próximos encontros nacionais e internacionais (dois dias).

5. ASPECTOS RELATIVOS À EXECUÇÃO

5.1. Local: Rio de Janeiro/Brasil

5.2. Data de Realização: de 15 a 26 de agosto de 1983

5.3. Responsabilidade Operacional: MOBRAL/MEC e UNESCO

5.4. Coordenação Institucional: MOBRAL/MEC

- . Coordenação Geral do Seminário (situa-se na esfera da Administração Superior)
 - . Subcoordenação Técnica (apoio à Coordenação Geral)
 - . Subcoordenação Administrativa (apoio à Coordenação Geral)
- Apoio e colaboração da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO)

5.5. Participantes

- 5.5.1. Representantes de todos os países da América Latina e Caribe e países africanos de fala portuguesa que estarão presente na condição de: observadores, apresentadores de trabalhos, conferencistas, coordenadores de grupos/sessões, debatedores, relatores e sintetizadores - 26 participantes.
- 5.5.2. Especialistas internacionais, convidados na qualidade de articuladores de temas e/ou conferencistas - 4 especialistas internacionais.
- 5.5.3. Técnicos brasileiros, especializados em Educação de Adultos, pertencentes a organismos governamentais e não governamentais, vinculados a instituições de pesquisa e docência, a órgãos de planejamento e promotores de ações educativas, que participarão na condição de: observadores, relatores e sintetizadores - 26 técnicos.
- 5.5.4. Técnicos do MOBRAL Central e membros do Comitê de Coordenadores do MOBRAL, responsáveis pelo efeito multiplicador dos resultados do Seminário, no interior dos seus respectivos órgãos. Participarão como: observadores, apresentadores de trabalhos, coordenadores de grupos/sessões, debatedores, relatores e sintetizadores - 36 técnicos.
Total: 94 participantes.

5.6. Programação Tentativa

1º dia: 15/08/83 - 2ª feira

Manhã: 9:00 hs Inscrição dos participantes
10:00 hs Abertura solene

- . Pronunciamento do Ministério de Educação e Cultura
- . Pronunciamento do Representante da UNESCO
- . Pronunciamento da Presidência do MOBRAL
- . Apresentação dos participantes estrangeiros e organismos internacionais

12:00 Coquetel

12:45 Almoço de confraternização

Tarde: 15:00 Abertura dos trabalhos: exposição da agenda e dinâmica dos trabalhos do Seminário

15:15 Apresentação do MOBRAL: "A evolução da proposta educativa do MOBRAL e sua prática"

16:30 Café

16:45 Conferência: "Balanço da situação da Educação de Adultos no Mundo e na América Latina: vitórias e malogros - seus ensinamentos".

17:30 Debates: sistematização do tema e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores.

18:30 Finalização da sessão.

2º dia: 16/08/83 - 3ª feira

Manhã: 9:00 Conferência: "Educação e Pobreza - categorias necessariamente interdependentes?"

9:45 Debates: sistematização do tema e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores

10:15 Café

10:30 Apresentação de experiências estrangeiras e nacionais em sessões paralelas, prevendo-se a atuação de 1 coordenador e 1 relator

Temática: "Articulação entre subsistemas de ensino formal e não formal e a Educação de Adultos: validação social e legal das ações educativas"

Relato A

Relato B

Relato C

Relato D

11:15 Apresentação da síntese dos relatos e das discussões em grupo.

11:45/12:30 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário

Tarde: 15:00 Conferência: "Educação, Trabalho e marginalidade na América Latina"

15:45 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores.

16:15 Café

16:30 Apresentação de experiências estrangeiras e nacionais em sessões paralelas, prevendo-se a atuação de 1 coordenador e 1 relator

Temática: "A avaliação das atividades vinculadas ao treinamento de mão-de-obra: a inserção no mercado de trabalho formal e não formal"

Relato A

Relato B

Relato C

Relato D

- 17:15 Apresentação da síntese dos relatos e das discussões em grupo
- 17:45/18:30 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário.
- 3ª dia: 17/08/83 - 4ª feira
- Manhã: 9:00 Conferência "O significado e a prática da avaliação participativa"
- 9:45 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores.
- 10:15 Café
- 10:30 Apresentação de experiências estrangeiras e nacionais em sessões paralelas, prevendo-se a atuação de 1 coordenador e 1 relator
- Temática:
Temática: "Educação de Adultos: a visão institucional, a visão comunitária"
- Relato A
Relato B
Relato C
Relato D
- 11:15 Apresentação da síntese dos relatos e das discussões em grupo
- 11:45/12:30 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário
- Tarde: 15:00 Apresentação de experiências estrangeiras e nacionais em painel
Temática: "A comunidade acadêmica: seu compromisso, suas contribuições para a prática educativa".
Modulo A: "A questão do treinamento de pessoal de nível superior na área de Educação de Adultos"
- 15:00 Relato A - Universidade Federal da Paraíba
- 15:30 Relato B - MOBRAL/Universidade Sta. Úrsula
- 16:00 Relato C - CREFAL
- 16:30 Relato D - Universidade Simón Bolívar
- 17:00 Café
- 17:15/18:00 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário

4ª dia: 18/08/83 (5ª feira)

Manhã: 9:00 Módulo B (continuação da temática anterior):

"A contribuição da pesquisa educacional para os programas de Educação de Adultos: como são apropriados/incorporados seus resultados na formulação/reformulação de políticas e de ações pedagógicas"

9:00 Relato A: PUC/Rio de Janeiro

9:30 Relato B: Fundação Carlos Chagas

10:00 Relato C:

10:30 Café

10:45 Relato D

11:15/12:00 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário

Tarde: 15:00 Apresentação de experiências estrangeiras e nacionais em painel.

Temática: "Educação à distância e modelos avaliativos de aprendizagem"

15:00 Relato A - A TVE Maranhão

15:30 Relato B

16:00 Relato C

16:30 Relato D

17:00 Café

17:15/18:00 Debates: sistematização e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores - síntese das discussões em plenário

5ª dia: 19/08/83 (6ª feira)

Manhã: 9:00 Trabalhos de grupo: reunião dos grupos para elaboração de documento preliminar contendo os resultados das discussões - consolidação das sínteses realizadas no decorrer da semana

10:00 Café

10:15 Apresentação dos resultados pelo grupo de relatores

11:00/12:00 Debates: sistematização dos resultados e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores - síntese da primeira semana de trabalhos

Tarde:

15:00/18:00 Preparação da viagem a campo: organização dos grupos e discussão da agenda de observação - informações sobre o trabalho desenvolvido pelas Coordenações a serem visitadas.

Noite: 20:00 Visita a uma experiência em periferia metropolitana
- COMET

6º dia: 20/08/83 (sábado) Livre

7º dia: 21/08/83 (domingo) Deslocamento para as Coordenações

8º dia e 9º dia: 22 e 23/08/83 (2ª e 3ª feira)

Trabalho de Campo:

- . Trabalho na Coordenação - apresentação da equipe e dos programas realizados no Estado, informações sobre o município a ser visitado, organização final da agenda para observação de campo.
- . Deslocamento para o(s) município(s)
- . Situações de trabalho de campo: reuniões com o Prefeito e a COMUN, reunião com monitores, grupos locais, alunos, ex-alunos, entidades locais, observação de programas/projetos em funcionamento, etc.

10º dia: 24/08/83 (4ª feira)

Deslocamento para o Rio de Janeiro

11º dia: 25/08/83 (5ª feira)

Manhã: 9:00 Apresentação dos resultados da observação de campo feita pelos coordenadores das equipes (8 equipes)

9:00 Relato equipe 1

9:30 Relato equipe 2

10:00 Relato equipe 3

10:30 Café

10:45 Relato equipe 4

11:15 Debates: sistematização dos resultados e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores.

Tarde: 15:00 Relato equipe 5

15:30 Relato equipe 6

16:00 Relato equipe 7

16:30 Relato equipe 8

17:00 Café

17:15 Debates: sistematização dos resultados e colocação de questões para o plenário, conduzido por 2 debatedores.

12º dia: 26/08/83 (6ª feira)

Manhã:

9:00/12:00 Trabalho de grupos para subsidiar a produção de um documento final do Seminário, incluindo a produção da primeira semana e os resultados da observação de campo.

Tarde: 15:00 Reunião dos coordenadores para elaboração do Documento Final do Seminário, incluindo recomendações gerais e específicas para os países participantes, além de sugestões para a agenda dos próximos Encontros Regionais.

17:00/18:00 Encerramento solene

13º dia: 27/08/83 (sábado)

Viagem de regresso dos participantes.

6. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO/RESPONSABILIDADE

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DURAÇÃO PREVISTA		INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
	INÍCIO	TÉRMINO	
A. FASE DE PREPARAÇÃO			
. Encaminhamentos/aprovação de solicitação de apoio financeiro à SEPLAN/SUBIN	NOV 82	MAR 83	MOBRAL/MEC/SEAI
. Reuniões preparatórias da Coordenação do Seminário	NOV 82	AGO 83	MOBRAL
. 1ª Reunião Prévia do Seminário - Coordenação do Seminário e especialista da OREALC/UNESCO	DEZ 82	DEZ 83	MOBRAL/UNESCO
. Elaboração de versão definitiva de documento de apresentação do Seminário	DEZ 82	DEZ 82	MOBRAL/UNESCO
. Envio de Documento final sobre o Seminário a MEC/SEAI, SEPLAN/SUBIN, MRE/DCOPT/DCINT e UNESCO	DEZ 82	DEZ 82	MOBRAL
. Convites a especialistas/instituições nacionais e internacionais	JAN 83	JAN 83	MOBRAL
. Assinatura do Convênio SUBIN/MRE/MEC/MOBRAL/UNESCO	MAR 83	MAR 83	MOBRAL
. Contatos/Correspondência com especialistas/Instituições nacionais e internacionais convidadas	JAN 83	AGO 83	MOBRAL
. Elaboração/preparação/impressão de material de apoio	JAN 83	AGO 83	MOBRAL
. Elaboração de documentos relativos a experiências relevantes em avaliação	JAN 83	JUN 83	INSTIT. CONVIDADAS
. Recebimento, reprodução e disseminação dos documentos relativos a experiências relevantes em avaliação	JUN 83	JUL 83	MOBRAL
. Contrato de assistência médica aos participantes	JUL 83	AGO 83	MOBRAL
. Montagem de infraestrutura/local do Seminário	JUL 83	AGO 83	MOBRAL
. Obtenção de acomodação para os participantes não residentes no Rio de Janeiro (nacionais e estrangeiros)	MAI 83	AGO 83	MOBRAL
. Emissão de passagens aéreas para os participantes nacionais e estrangeiros	JUL 83	AGO 83	UNESCO/MOBRAL/ INSTIT. SOCIO-EDUCAT. NACIONAIS

D E S C R I Ç Ã O D A S A T I V I D A D E S	DURAÇÃO PREVISTA		INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
	INÍCIO	TERMINO	
B. FASE DE EXECUÇÃO			
. Recepção e acomodação de 4 especialistas internacionais 2 dias antes do início do Seminário	AGO 83	AGO 83	MOBRAL
. Realização do 1º Momento do Seminário	AGO 83	AGO 83	MOBRAL
. Realização do 2º Momento do Seminário: viagem e observação de campo	AGO 83	AGO 83	MOBRAL
. Realização do 3º Momento do Seminário	AGO 83	AGO 83	MOBRAL
C. FASE DE AVALIAÇÃO			
. Avaliação final do Seminário e elaboração da versão preliminar do Relatório Final do Seminário	AGO 83	AGO 83	PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO
. Elaboração de Relatório de Execução de Projeto de Cooperação Técnica Aprovado Financeiramente pela SUBIN e encaminhamento à Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional da Secretaria de Planejamento da Presidência da República - SEPLAN (SUBIN)	SET 83	SET 83	MOBRAL
. Elaboração/Impressão do Relatório Final do Seminário	SET 83	NOV 83	MOBRAL
. Expedição/Disseminação do Relatório Final do Seminário aos participantes/outras Instituições Nacionais/Internacionais	DEZ 83	DEZ 83	MOBRAL
D. FASE DE ACOMPANHAMENTO			
. Realização de Seminários Internos	SET 83	DEZ 83	MOBRAL
. Realização de Seminários Nacionais	-	-	-
. Realização de Seminários Regionais/Internacionais	-	-	-

7. RESPONSABILIDADE FINANCEIRA DO PROJETO

7.1. Da UNESCO

A UNESCO ficará responsabilizada pelas despesas referentes ao traslado aéreo dos participantes estrangeiros e de seus próprios membros, totalizando o valor de Cr\$ 12.300.000,00, assim discriminado:

. Passagens de 26 participantes da América Latina e África		10.400.000,00
. Passagens de 4 conferencistas/especialistas internacionais		1.900.000,00
TOTAL	Cr\$	12.300.000,00

* Esses cálculos devem ser considerados como estimativas, portanto, magnitudes monetárias aproximadas.

7.2. Da SUBIN

À SUBIN está sendo solicitada ajuda financeira para a rubrica de gastos internos, que se desdobram em dois subitens:

7.2.1. Referentes a despesas de manutenção dos participantes estrangeiros:

. Hospedagem, alimentação, taxa de serviço do Hotel e ajudas de custo no Rio de Janeiro (26 participantes latino-americanos e africanos, 4 especialistas/conferencistas internacionais e Institutos de Pesquisas)		5.812.840,00
SUB-TOTAL	Cr\$	5.812.840,00

7.2.2. Referentes à reserva técnica (5%)

		290.642,00
SUB-TOTAL	Cr\$	290.642,00
TOTAL	Cr\$	6.103.482,00

7.3. Do MOBRAL

7.3.1. Despesas de Viagem:

7.3.1.1. **Passagens**

Passagens para técnicos do MOBRAL para o Rio de Janeiro (representantes da COEST e do PRESI)	1.380.000,00
--	--------------

Passagens para técnicos nacionais convidados para o Rio de Janeiro	805.000,00
--	------------

SUB-TOTAL	Cr\$ 2.185.000,00
-----------	-------------------

7.3.1.2. Gastos de Manutenção (Hotel, Alimentação, Taxas de Serviços)

Técnicos do MOBRAL Central, das COEST e Presidência	1.873.042,00
---	--------------

SUB-TOTAL	Cr\$ 1.873.042,00
-----------	-------------------

7.3.2. Despesas de Apoio

Material de Secretaria	100.000,00
------------------------	------------

Impressão do Programa do Seminário	30.000,00
------------------------------------	-----------

Impressão de Certificados	150.000,00
---------------------------	------------

Impressão do Relatório Final do Seminário	200.000,00
---	------------

Combustível	215.000,00
-------------	------------

Serviços de reprodução de documentos	300.000,00
--------------------------------------	------------

Serviços de comunicação (telex, telegrama, correio)	500.000,00
---	------------

SUB-TOTAL	Cr\$ 1.495.000,00
-----------	-------------------

7.3.3. Material Permanente

Aparelhos de retroprojeção, audio-visuais, mesas, cadeiras, máquinas de escrever, etc.	684.000,00
--	------------

SUB-TOTAL	Cr\$ 684.000,00
-----------	-----------------

TOTAL	Cr\$ 6.237.042,00
-------	-------------------

7.3.4. Reserva Técnica

311.855,00

TOTAL GERAL	Cr\$ 6.548.897,00
-------------	-------------------

7.4. QUADRO RESUMO - CUSTO TOTAL DO PROJETO

UNESCO 12.300.000,00

SUBIN 6.103.482,00

MOBRAL 6.548.897,00

Cr 24.952.379,00

I N D I C E



Doc. 1

1º DIA - 22/09/83 - SOLENIDADE DE ABERTURA

Discursos: Dr. CLAUDIO MOREIRA (Presidente do MOBRAL)
Dr. SERGIO PASQUALI (Secretário-Geral do MEC)
Dr. JOSÉ RIVERO (Representante da UNESCO)

2º DIA - 23/09/83 - 1ª PLENÁRIA: "O ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS"

- RAVINDRA H. DAVE - "Elaboração de um Sistema de Avaliação e Monitoria de Programas de Alfabetização e Pós-Alfabetização".
- EDWARD A. ULZEN - "Observations on the CIDA/AAEA Evaluation on the Association (AAEA)" e "Development and Evaluation of out of school Basic Education and Development Training Programmes".
- MARCO ANTONIO VERONESE (sem título)
- MARCELA GAJARDO - "Tendencias y Problemas de la Educacion de adultos en América Latina - Algunas Consideraciones"

Coordenador: JOSÉ RIVERO

3º DIA - 24/09/83 - 2ª PLENÁRIA: "A SITUAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS"

- ADOLFO LOPES - "La Experiencia de Seguimiento, Evaluación y Control en el Programa de Educación de Adultos"
- BENJAMIN ALVAREZ - "Modelos y Standards de Evaluación en la Educación de Adultos"
- CARLOS RODRIGUES BRANDÃO - "Quem Julga os Juizes? Algumas idéias para pensar um ritual de fim de períodos: a avaliação"

Coordenador: LILIANA VACCARO

49 DIA - 26/09/83 - 3.^a PLENÁRIA: "QUESTÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO
E AVALIAÇÃO"

- EDMUNDO CAMPOS COELHO (não apresentou documento escrito)

Coordenador: MARIO GUZMAN

- 4.^a PLENÁRIA: "AVALIAÇÃO, DIAGNÓSTICO
E PESQUISA PARTICIPATIVA"

- JOSÉ RAMON LLOVERA - "Aproximación a un Instrumento de Evaluación de Incidencias"
- VICENTE SANTUC LABORDE - "Regulación, Evaluación y Redefinición de un Proyecto Técnico-Social de Promoción Campesina en el Norte del Peru - 1972-1973"
- JOSE SOTELO - "Evaluación el la Educación Popular: una Experiencia de Organización Campesina en Mexico"
- JULIO JACOBO WASELFISZ: "Sobre a Avaliação em Educação: do Quantitativismo à Participação"

Coordenador: JUGO LOVISOLO

59 DIA - 27/09/83 - 5.^a PLENÁRIA: "EVALUACION DE LA ACCION
CULTURAL: ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA PADRES E HIJOS"

- HOWARD RICHARDS - "La Evaluación de la Acción Cultural: Estudio Evaluativo del Programa Padres e Hijos, Osorno, Chile"

Coordenador: CARLOS COLOMA

"Avaliação Participante"

- PEDRO DEMO - "Avaliação Participante"

Coordenador: MARIA JULIETA COSTA CALAZANS

6º DIA - 28/09/83 - 6ª PLENÁRIA

- LEONEL ZUÑIGA MOLINA - "Evaluación de la Educación de Adultos: Algunas consideraciones de caracter teorico, ideopolítico y metodológico"
- JOÃO BOSCO G PINTO - "Reflexões Críticas sobre o Laboratório de Ação Comunitária"

Coordenador: HELENA LEWIN

7º DIA - 29/09/83 - 7ª PLENÁRIA

- Apresentação e discussão dos Relatórios do Grupos A, B, C e D

8º DIA - 30/09/83 - ENCERRAMENTO

Discursos: Dr. JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO
Dr. JOÃO FRANCISCO DE SOUZA

TRABALHOS APRESENTADOS

Grupo A - EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS QUE ENFATIZAM, ENTRE SEUS OBJETIVOS, A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

- ✓ - ALAIN DUNBERRY - "Quelques Reflexions Personnelles sur la pratique de L'evaluation"
- ✓ - MARIA DE IBARROLA - "La Política de Formación para el Trabajo. Cuatro Retos para la Investiación Educativa"
- ✓ - MARIA TERESA SIRVENT - "Estilos Participativos. Sonhos ou Realidades?" S.R.
- ✓ - LUIS CARLOS BORRERO A. - "Estudio Evaluativo del Centro de Capacitación Popular de Adultos - Alfonso Lopez Pumarejo"

TRABALHOS APRESENTADOS

Grupo B - EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS OU PROJETOS QUE ENFATIZAM, ENTRE SEUS OBJETIVOS, PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO, DE ORGANIZAÇÃO E DE REVALORIZAÇÃO CULTURAL DE SEGMENTOS OU GRUPOS DA POPULAÇÃO

- ✓ - RUBEN DE DIOS - "Programa por Multimedios de Capacitación Agropecuaria y Organización Campesina para el Desarrollo de Comunidades Rurales"
- HEINZ PETER GERHARDT - "A Primeira Experiência com o "Sistema Paulo Freire" - Angicos/RN"
- GONZALO CRUZ - "Alfalit Internacional - Plan de Trabajo"
- ✓ - CARLOS COLOMA - "Reflexiones y Experiencia de Evaluación en la Educación Indígena en el Ecuador"
- JORGE CHATEAU - "La Evaluación como Medio de Conocimiento de los Sectores Populares: Necesidad y Posibilidad"
- PÉRLIO REBOUÇAS - "Uma Perspectiva Psicanalítica Social sobre a Questão Desigualdade Social e Educação de Adultos"
- CARLOS MINAYO - "Reflexões em Torno do Processo de Auto-Avaliação da FASE"

TRABALHOS APRESENTADOS

Grupo C - EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS OU PROJETOS QUE ENFATIZAM, ENTRE SEUS OBJETIVOS, A PROMOÇÃO INDIVIDUAL

- ERIKA HIMMEL - "Evaluación de un Plan de Teleducación" ?
- MARIA CRISTINA DAVINI - "La Integración Educación-Trabajo: Proyecto Larga-Escala - Una Proposta Efectiva"
- PHILIP R. FLETCHER - "O MOBREAL e a Alfabetização: a Promessa, a Experiência e Alguma Evidência dos seus Resultados" ?
- CLAUDETT DE JESUS RIBEIRO - "História de uma Escola para o Povo - Projeto João-de-Barro" ?
- ZULEIKA AUM ATTAB - "Dificuldades na Implantação de um Método "Adequado" à Alfabetização de Adultos"
- PETROBRÁS - "Operacionalização dos Programas de Alfabetização-Funcional e Educação Integrada"
- T. NÁDIA JAIME MENDONÇA - "MOBRAL: Do Discurso à Realidade" ?
- DANIEL FILMUS - "Evaluación de la Experiencia: Curso de Nivelación para los Ingresantes a los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Dirección Nacional de Educación del Adulto"
- TEREZINHA WIGGERS DE ALMEIDA e EQUIPE - "A História e Situação Atual da Avaliação do MOBREAL" ?
- SENAC - "O Programa de Formação Profissional por Correspondência no SENAC"
- LILIANA VACCARO - "Evaluación en Curso de Proyectos de Educación Popular Extra-Escolar" ?

INFORMES - Grupo A

S/Trabalho escrito.

- . MARÍLIA PASTUK - "A Situação da Avaliação dos Programas de Educação de Adultos no Brasil" - DIAMP/MOBRAI
- . MARIA JULIETA COSTA CALAZANS - "Projeto de Análise do PRONASEC/PRODASEC" ?
- . PEDRO JORGE BEZERRA F. LIMA - "Avaliação do Projeto de Desenvolvimento Integrado ESPLAR/CE"
- . JOAQUIM PINTO RIBEIRO - "Alfabetização na Guiné-Bissau" ?

INFORMES - Grupo B

- ✓ . MARIA LAÍS MOUSINHO GUIDI - "Pesquisas sobre Educação de Adultos apoiadas pelo INEP/DF"
- . KIMIKO NAKANO - "O Novo Programa e o Manual de Alfabetização "Ja Ciga Ora" ?
- . MARIA ISABEL CHEJ DE PEÑALOZA - "Diseño Preliminar de Evaluación del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia" ?

-0-0-0-0-0-0-

- . Resumos enviados à Coordenação do Seminário e distribuídos aos participantes
- . Relação de Participantes

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
	<p>HUGO LOVISOLO Rua Gen. Goês Monteiro, 8 c/704 Botafogo CEP: 22290 Tel: 295-7601 (021) Rio de Janeiro - RJ BRASIL</p> <p>Fundação MOBRAL Rua da Alfândega, 214 Centro Rio de Janeiro - RJ BRASIL</p>
A	<p>001. ADOLFO LÓPEZ CAMPOS Ministerio de Educaciõn Vice Ministerio de Educaciõn de Adultos Complejo Cívico "Camilo Ortega Saavedra" <u>MANAGUA, NICARAGUA</u></p>
A	<p>002. ALAIN DUNBERRY Bureau de la recherche Faculté de l'education permanente Université de Montréal TEL: 343-5937 <u>MONTREAL, QUEBEC</u></p>
B	<p>003. ALDA DA COSTA VERA CRUZ CUNHA Direcção da Educação de Adultos (MEC) C.P. nº 41 TEL: 21477 <u>SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE</u></p>
B	<p>004. AMADIO VITORETI Praça Raul Zobot, 50 Bairro Oficinas CEP: 88700 <u>TUBARÃO - SC - BRASIL</u></p>
C	<p>005. ANA MARIA DE BARROS SALDANHA SENAC - Departamento Nacional Rua Dona Mariana, 48 Botafogo CEP: 22230 TEL: 266-1522 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	006. ANA MARIA LEONEL VIEIRA DOS SANTOS Secretaria de Educação/SP Rua Fradique Coutinho, 795 - AP 65 CEP: 05461 (05416) TEL: 814-5748 <u>SÃO PAULO - SP - BRASIL</u>
C	007. ANTONIA ADELAIDE DA ROCHA NERI Departamento de Ensino Supletivo - DSU/AC Rua Rui Barbosa, 188 CEP. 69900 TEL: 224-2029 <u>RIO BRANCO - AC - BRASIL</u>
A	008. ANTONIA LOBO ELIFIO SHIN Q107 Conj. 04 Casa 01 Lago Norte CEP: 70000 TEL: 577-1929 EMBRATER - BSB Av. W3 Norte Q515 Lote 03 CEP: 70000 TEL: 273-4003 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
C	009. BENJAMIN ALVAREZ HEREDIA Carrera 10 ≠ 65.48 TEL: 2117447 <u>BOGOTA - COLOMBIA</u>
C	010. CALORINDA MARIA DA CONCEIÇÃO MIKOSZ Marechal Deodoro, 430 AP. 72 Edifício Walkiria CEP: 80000 TEL: 232-1054 CURITIBA - PR DESU-SEED/PR Rua Leoncio Correia n° 615 CEP: 8000 TEL: 242-7611 - R/184 <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	011. CARLOS COLOMA Apartado Postal 2184 QUITO - ECUADOR Projeto MACAC Apartado Postal 8712 SUC. 7 <u>QUITO - ECUADOR</u>
B	012. CARLOS CORTEZ ROMERO Rua Dona Mariana, 48 SENAC - DN Botafogo <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	013. CARLOS MINAYO Rua Gen. Cristovão Barcelos, 24/802 Laranjeiras CEP: 22251 TEL: 245-7258 FASE <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	014. CARMEM LUZIA DE SOUZA GUIDARINI Secretaria de Educação/SC Rua Jonas Alves Messina, 20 - JARDIM STA. MÔNICA CEP: 88000 TEL: 330397 (DDD 0482) <u>FLORIANÓPLIS - SC - BRASIL</u>
C	015. CLAUDETT DE JESUS RIBEIRO Rua das Palmeiras - Q. 62 - Casa 5 Jardim Renascença Bairro São Francisco CEP: 65000 Universidade Federal do Maranhão <u>SÃO LUIS - MA - BRASIL</u>
D	016. CLÁUDIO AUGUSTO FERREIRA DE SALES Conjunto Bela Vista - Q.07 - Casa 19 TEL: 224-2675 COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRAF/ACRE Rua Franco Ribeiro, 99 TEL. 224-6493 <u>RIO BRANCO - AC - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	<p>017. DAMASO SALVADOR RIBEIRO Q E - 34 Conj. R - Casa 4 - Guarã II CEP: 71000 TEL: 567-4455</p> <p>MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB SCS - Quadra 3 - Bloco A - Loja 79 CEP: 70300 TEL: 225-2999 225-2959 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u></p>
C	<p>018. DANIEL FERNANDO FILMUS Tucuman 974 - 1º Piso 1049 - Capital Federal Instituto de Investigaciones Económico-Sociales - Sindicato del Seguro FLACSO <u>REP. ARGENTINA</u></p>
B	<p>019. DASZI SANTINA VOLPATO Rua Luiz Delfino, 136 Bairro COHAB CEP: 88700 FUNDESCO - SC <u>TUBARÃO - SC - BRASIL</u></p>
A	<p>020. DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ Rua Apiacãs, 313 - Vila Rica CEP: 79100 TEL: 3835962 (DDD 067) Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul <u>CAMPO GRANDE - MS - BRASIL</u></p>
C	<p>021. DESIA CARLOTA PEIXOTO Rua Paraíba, 942 - Jardim dos Estados CEP: 79100 TEL: 624-0304 (DDD 067) Secretaria de Educação <u>CAMPO GRANDE - MS - BRASIL</u></p>
C	<p>022. DORA MARIA ALVES PINTO Rua Cel. Murilo Barros, 441 - Farol TEL: 241-3209</p> <p>Secretaria Alagoas (Diretoria de Educação Supletiva) Rua Barão de Alagoas, 141 - Centro TEL: 221-5564 - R/229 <u>MACEIÓ - AL - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
C	023. EDMÉE NUNES SALGADO Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - Divisão Nacional) Rua Dona Mariana, 48 CEP: 22230 TEL: 266-1522 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	024. EDWARD ABRAHAM ULZEN African Adult Education Association P.O. BOX 50768 <u>NAIROBI, QUENIA</u>
D	025. ELEONORA CRETTON ABÍLIO ENPEC da Coordenação Estadual do RJ Av. Estácio de Sá (ou Roberto Silveira) nº 306 CEP: 24230 TEL: 711-0262 ICARAI <u>NITERÓI - RJ - BRASIL</u>
C	026. ELIA PINTO CATARINO Secretaria de Educação e Cultura Coordenadoria de Ensino Supletivo Rua Major Gama s/nº CEP: 78000 <u>CUIABÁ - MT - BRASIL</u>
B	027. ELIANE SANTOS DE OLIVEIRA SBN - Q. 01 - BL "B" - Ed. Roberto Simonsen CEP: 70040 SESI - DN - DF <u>BRÁSÍLIA - DF - BRASIL</u>
A	028. ELIDA REIS CAMPOS Conj. Sta. Madalena - Bloco 38 - AP 302 Rio Vermelho CEP: 40000 TEL: 237-0421 COMUN-MOBRL/BA <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
C	029. ELIZABETH MEDEIROS DE ALMEIDA MARTINS PETROBRÁS Refinaria Landulpho Alves - RLAM Rodovia BA - 849 - Km 4 CEP: 43970 <u>MATARIPE - BA - BRASIL</u>
B	030. ELLYENNE RAYOL FREDERICO Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC Rua Joaquim Nabuco, 1768 TEL: (092) 232-5280 <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
D	031. ELZANETE AMORIM DE LIMA OLIVEIRA Rua Paysandu, 381 - BL. A - AP. 1102 Boa Vista CEP. 50000 TEL: 222-3204 RECIFE- PE COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRAL Av. Manoel Borba, 951 Boa Vista CEP: 50000 TEL: 222-4213 222-1661 <u>RECIFE - PE - BRASIL</u>
C	032. ERIKA HIMMEL Casilla 114 - D Alameda 340 Universidade Católica <u>SANTIAGO - CHILE</u>
C	033. ESPEDITA GOMES DE OLIVEIRA Conjunto Village dos Mares, Bloco " N ", Q. 14 - AP. 201 Capim Macio CEP: 59000 SEC - RN <u>NATAL - RN - BRASIL</u>
B	034. FERNANDO GARCIA VARGAS Secretaria de Educación Jefe División Educación No-Formal y Educación de Adultos Gobernación del Valle Oficina 740 <u>CALI - COLOMBIA</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	035. FRANCISCA MATOS IERAM - Instituto de Educação Rural do Amazonas Rua Argentina, 21 - Conj. Eldorado/Parque Dez CEP: 69000 <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
C	036. GERARDO CHACON CHINCHILLA Instituto Nacional de Aprendizaje Apartado 5.200 <u>SAN JOSE - COSTA RICA</u>
B	037. GERSON NORONHA FILHO Fundação MOBRAF Departamento de Relações Externas - DEREK Rua da Alfândega, 214 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	038. GESULINDA ALAIDE SIQUEIRA SESI - DN - DF QNF 24 - Módulo D - Área Especial Norte de Taguatinga CEP: 72000 <u>TAGUATINGA - DF - BRASIL</u>
B	039. GONZALO CRUZ Alfalit Internacional Apartado # 292 <u>ALAJUELA - COSTA RICA</u>
B	040. HEINZ PETER GERHARDT Universidade Federal do Rio Grande do Norte Departamento de Educação Caixa Postal 1049 CEP: 59000 <u>NATAL - RN - BRASIL</u>
A	041. HELIO RAIMUNDO SILVA Rua das Palmeiras, 93 AP. 608 Botafogo CEP: 22270 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	<p>042. HELOISA GOUVEA COLLET Rua Itaocara, 165 Santa Rosa TEL: 722-6298 711-2722 Universidade Federal Fluminense <u>NITERÓI - RJ - BRASIL</u></p>
A	<p>043. HILDA COELHO FAGUNDES Rua Fonte da Saudade, 247 - AP. 704 Lagoa CEP: 22481 SENAC/DN(Rio) <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>
B	<p>044. HOWARD RICHARDS 985 Bourlanaque App. 1 Quêbec P.Q GIR 2 PI TEL: 413-529-0640 Earlham College <u>CANADÁ</u></p>
C	<p>045. INÊS SOARES VIEIRA Av. GEN. MacArthur, 1645 - Bloco G - AP. 53 CEP. 05338 TEL: 268-4284</p> <p>CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional Rua Rodolfo Miranda, 636 Bom Retiro CEP: 01121 TEL: 228-1922 - R/150 <u>SÃO PAULO - SP - BRASIL</u></p>
D	<p>046. IOLANDA DA SILVEIRA SOARES SPINELLI Estr. Galeão, 2980 Rua Oito, Casa 172 Portuguesa Ilha do Governador TEL: 393-1539 e 393-8229</p> <p>COORDENAÇÃO DO MOBRAF RIO/SUL Rua Otawa, 35 Vigário Geral TEL: 351-1314 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
D	047. IRAN BATISTA DE SANTANA Rua Lagarto, 952 Centro CEP: 49000 TEL. 222-2366 222-5228 <u>ARACAJU - SE - BRASIL</u>
B	048. IRENE LOEWENTEIN Av. Patrice Lumumba, 424 C/4 MAPUTO <u>REPUBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE</u>
B	049. IRIS SCHRAMM FRÖES Rua Marques de Monte Santo Ed. Pedra Redonda - AP. 303 Rio Vermelho CEP: 40000 TEL: 248-4030 SEC - BA <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>
B	050. ISABEL REGINA COELHO MARQUES DE OLIVEIRA SESC - Departamento Nacional Rua Voluntários da Pátria, 169 - 12º andar Botafogo TEL: 286-5152 - R/178 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	051. IVANETE CARLOS NOGUEIRA Av. Epaminondas Jácome, 1790 Cadeia Velha CEP: 69900 TEL: 224-5804 SEC - AC <u>RIO BRANCO - AC - BRASIL</u>
B	052. IVANETE FONTES Rua Uarirã, 300 TEL: 461-2681 226-7396 Assessoria Comunitária Caetano Furquim <u>BELO HORIZONTE - MG - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
C	<p>053. IVONETE CORRÊA MATOS CERQUEIRA Rua Real Grandeza, 38/402 Botafogo</p> <p>SENAC - Departamento Nacional Rua Dona Mariana, 48/5º andar TEL: 226-1454 266-1522 - R/158 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>
D	<p>054. JOANA EDVIGES DA CONCEIÇÃO VILLANOVA Coordenadora Adjunta Coordenação Territorial do MOBRAL/RR Av. Capitão Ene Garcez, 214 CEP: 69300 TEL: (095) 224-3964 <u>BOA VISTA - RR - BRASIL</u></p>
A	<p>055. JOÃO BATISTA BASTOS Rua Leopoldo, 411/301 Andaraí CEP: 20541 TEL: 238-8732 Universidade Federal Fluminense <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>
A	<p>056. JOÃO BOSCO GUEDES PINTO Av. Ulisses Montarroyos, 95 - AP. 302 Piedade CEP: 54000 JABOATÃO - PE - BRASIL</p> <p>SUDENE - DRH/OIT - 8º andar Engº do Meio CEP: 50000 TEL: 271-1044 - R/116 <u>RECIFE - PE - BRASIL</u></p>
B	<p>057. JOÃO FRANCISCO DE SOUZA Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação/Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação Campus Universitário TEL: (081) 271-2005 <u>RECIFE - PE - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	058. JOAQUIM PINTO RIBEIRO Caixa Postal 353 D.E.A. Ministério da Educação Nacional <u>REPUBLICA DA GUINÉ-BISSAU</u>
B	059. JORGE CHATEAU Casilla 3213 C. Central TEL: 225-9938 225-7357 FLACSO <u>SANTIAGO - CHILE</u>
B	060. JORGE VICENTE MUÑOZ Rua Barão do Flamengo, 22/803 Flamengo CEP: 22222 NOVA <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	061. JOSÉ MASTRÂNGELO SENAC - DN Conj. Hab. GSI - Q. 5 - C. 2 CEP: 69900 <u>RIO BRANCO - AC - BRASIL</u>
A	062. JOSÉ OLIVEIRA ARAPIRACA Rua João das Botas, 32/604 Canela Universidade Federal da Bahia <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>
B	063. JOSÉ RAMON LLOVERA CESAP: Centro al Servicio de la Acción Popular San Jose Del Avila a San Isidro (al lado de La Abadia) San Jose Del Avila Dirección Postal: Apartado 4240 TEL: (02) 813885 - 827423 <u>CARACAS 1010 - VENEZUELA</u>
A	064. JOSÉ RIBAMAR RIBEIRO Universidade Federal da Paraíba Mestrado de Educação de Adultos Campus Universitário CEP: 58000 TEL: (083) 224-7200 - R/2140 <u>JOÃO PESSOA - PB - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	065. JOSÉ SOTELO Condor 134-2 Col. Alpes Sr. Angel <u>MÉXICO D.F. - ZP 01010</u> CEE
B	066. JOSEPHINA RABELLO ALBANO Rua Miguel Pereira, 18 - AP 301 Humaitá CEP: 22261 PUC - Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	067. JUAN DÍAZ BORDENAVE Consultor Internacional em Comunicação e Educação Av. Alexandre Ferreira, 318 CEP: 22470 TEL: 226-2213 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	068. JUAN EDUARDO HUIDOBRO Erasmus Escala 1835 Casilla 13608 TEL: 87153 CIDE <u>SANTIAGO - CHILE</u>
A	069. JUAN MARIO GUZMAN Rua Tripoli Q-51A Casa 06 CEP: 69000 <u>CAMPOS ELISEOS - AM - BRASIL</u> IICA
B	070. JULIO JACOBO WEISELFISZ Rua Lucas de Oliveira 1500/401 CEP: 90000 TEL: 32-9469 IICA <u>PORTO ALEGRE - RS - BRASIL</u>
B	071. JURACI GUTIERRES WUERZIUS Gabinete de Planejamento e Coordenação POLONOROESTE/MT Rua Campo Grande, 271 CEP: 78000 TEL: 321-2117 <u>CUIABÁ - MT - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	072. KIMIKO NAKANO Pça. Almeida Junior, 32 - V. Assunção CEP: 09000 TEL: 444-4502 IDAC/SP <u>SANTO ANDRÉ - SP - BRASIL</u>
C	073. LEA DEPRESBITERIS Rua Cristovão Viana, 1089 - AP. 151 Cerqueira César CEP: 05411 TEL: 263-1992 SENAI Av. Paulista, 750 - 7º andar Bela Vista TEL: 289-8022 - R/401 <u>SÃO PAULO - SP - BRASIL</u>
D	074. LEONARDA MARIA AMIN CASTRO Rua Silva Jardim, 408 TEL. 222-5062 Coordenação Estadual do MOBRAL/MA Rua do Apicum, 109 CEP: 65000 TEL: 222-4236 <u>SÃO LUIS - MA - BRASIL</u>
B	075. LEONEL ZUÑIGA MOLINA CREFAL Quinta Erendira Patzcuaro Mich 61600 <u>MEXICO</u>
C	076. LILIANA VACCARO PIIE Brownsur 247 <u>SNTIAGO - CHILE</u>
C	076. LUCIA LOCATELLI FLÖRES SEC - SC Centro de Estudos Supletivos Rua Aracy Vaz Callado, 979 Estreito CEP: 88000 <u>FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	077. LUIS CARLOS BORRERO A. Carrera 25 Nº 5 - 90 Centro de Capacitación "Alfonso López Pumarejo" <u>CALI - COLÔMBIA</u>
A	078. MARCELA GAJARDO Rua Jequitiba 1, Bloco 1, Ap. 301 Gávea CEP: 22740 IICA Rua do Passeio, 62 - Sala 1303 CEP: 20021 <u>RIO DE JANEIRO -RJ - BRASIL</u>
D	079. MARGARIDA ISOLDE ESTUQUI Rua Moura, 880 Barreiros - São José TEL: 447623 COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRAL/SC Rua Bernardino Vaz, 154 Estreito TEL: 440344 <u>FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL</u>
D	080. MARGARIDA DE SOUZA QUEIROZ Rua São Clemente 120/511 Botafogo TEL: 246-6992 Fundação MOBRAL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	081. MARIA ADELAIDE MARINHO Conjunto José Dubeux Leão Qd. 04 - Rua G - nº 136 Tabuleiro dos Martins CEP: 57000 MACEIO - AL COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRAL/AL Av. Duque de Caxias, 2014 - Centro <u>MACEIO - AL - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	082. MARIA AUGUSTA TEIXEIRA Rua Gago Coutinho, 62 - AP. 702 CEP: 22221 FUNABEM <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	083. MARIA DO CARMO POLARI CASTELO BRANCO Rua 07 C/295 - Conj. Castelo Branco, Parque 10 CEP: 69000 SEDUC - AM Av. Joaquim Nabuco, 1768 - Térreo <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
B	084. MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO SEE: PRODASEC/PRONASEC/RJ Rua Cristóvão Barcelos, 24/802 Laranjeiras CEP: 22251 TEL: 245-7258 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	085. MARIA DA CONCEIÇÃO SENNA Rua Albita, 422/201 Cruzeiro CEP: 30000 COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRL/MG Rua Albita, 192 Cruzeiro <u>BELO HORIZONTE - MG - BRASIL</u>
C	086. MARIA CRISTINA DAVINI Av. Canal de Marapendi, 2500 - BL 4, Ap. 1703 Cond. Riviera del Fiori CEP: 22600 O. P. S. <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	087. MARIA EDNIR LIMA ENSUP COORDENAÇÃO ESTADUAL DO MOBRL/CE Rua Solon Pinheiro, 898 - Centro CEP: 60000 TEL: 231-1722 <u>FORTALEZA - CE - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	088. MARLENE EMÍLIA PINHEIRO DE LEMOS S.Q.S 404 - BL. E - AP. 212 CEP: 70238 TEL: 223-3681 MEC- Subsecretaria de Educação Supletivo/BSB <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
D	089. MARIA GAVIORNO Coordenação Estadual do MOBRAL/ES Rua Desembargador Sampaio, 335 - Praia do Canto CEP: 29000 TEL: 227-5575 227-7681 VITÓRIA - ES Rua Lins do Rego, 24 P. R. Laranjeiras CEP: 29160 TEL: 228-3970 <u>SERRA - ES - BRASIL</u>
D	090. MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA MARIÛBA Coordenação Estadual do MOBRAL/RO Rua José do Patrocínio, 668 - Edifício Bichara Ap. 2 TEL: 221-2431 Rua Ma1. Deodoro, 2450 TEL: 221-6142 221-7474 CEP: 78900 <u>PORTO VELHO - RO - BRASIL</u>
D	091. MARIA HELENA MACHADO Rua do Matoso, 171/508 Tijuca CEP: 20270 Fundação MOBRAL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	092. MARIA DE IBARROLA Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN Apdo. Postal 19-197 <u>MÉXICO D.F. 03900</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	093. MARIA ISABEL CHEJ DE PEÑALOZA SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) Edifício Sta. Isabel, Bloque B, Piso 0 - Avenida Arce <u>LA PAZ - BOLÍVIA</u>
B	094. MARIA JOSÉ BEZERRA CORREA SECUC (Secretaria de Educação e Cultura Rua Joaquim Nabuco, 1768 TEL: 232-5280 (092) MANAUS - AM Rua Santa Luzia, 40 Bairro São Geraldo TEL: 233-8183 (092) <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
A	095. MARIA JULIETA CALAZANS IESAE (Pos-Graduação Educação) FGV Praia de Botafogo, 186 - 3º andar TEL. 551-5755 RIO DE JANEIRO - RJ Rua Alm. Alexandrino; 1808/301 Santa Tereza TEL: 252-3327 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	096. MARIA LAIS MOUSINHO GUIDI INEP - DF Anexo I do MEC - 1º andar - Ala A Espalanada dos Ministérios - Bloco "L" CEP: 70047 TEL: 225-6127 225-1351 BRASÍLIA - DF SQN 106 - Bloco "J" - AP. 102 CEP: 70742 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
C	097. MARIA LAURA CORREIA LIMA DE FARIA Secretaria de Educação e Cultura Coordenação de Ensino Supletivo Rua Major Gama s/nº CEP: 78000 TEL. 321-4410 <u>CUIABÁ - MT - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	098. MARIA DA SALETTE IVO Rua Ministro Viveiros de Castro, 46 - AP 301 Copacabana CEP: 22021 SUDAM <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	099. MARIA LUCIA ISMAEL NUNES MORICONI Conselho de Educação do Distrito Federal Palacio do Buriti - 9º andar - Anexo CEP: 70000 TEL: 224-6213 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
C	100. MARIA LUISA DE FÁTIMA TAVARES Ministério da Educação B.P. 353/DEA/MEN Dep. Educação Adultos M. Educação TEL: 215639 - Serviço 215948 - Residência <u>GUINÉ-BISSAU</u>
D	101. MARCIA MARIA JULIO MEIRELES Rua Guilhermina Guinle, 74/404 CEP: 22270 TEL. 286-2940 Fundação MOBRAL Rua da Alfândega, 214 - 6º andar <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	102. MARIMAR MULLER STAHL Rua Almte. Alexandrino, 1740/101 Santa Teresa CEP: 20241 PUC/RJ <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	103. MARIA OLINDA BASTOS DA COSTA Coordenadora Adjunta Coordenação Estadual do MOBRAL/PA Av. Governador José Malcher, 915 TEL: 223-0577 BELEM - PA Alameda Lucio Amaral, 74 - Av. Gentil Bittencourt Bairro de Nazaré TEL: 224-009 <u>BELEM - PA - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	104. MARIA OLINDINA PEREIRA TRINDADE SQN 313 Bloco E - AP. 403 CEP. 70766 TEL: 273-6957 MEC/INEP - DF <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
A	105. MARTÍLIA PASTUK Av. Epitácio Pessoa, 4720/401 Lagoa Fundação MOBRAL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	106. MARIA RAIMUNDA SOARES SALGADO Av. 4 nº 542 Itaipū CEP: 24300 NITERŌI - RJ Av. Roberto Silveira, 306 Icaraī CEP: 24230 <u>NITERŌI - RJ - BRASIL</u>
D	107. MARIA DO SOCORRO LAGES DE CARVALHO SOUZA Coordenador Adjunto do MOBRAL/PI Rua 24 de Janeiro, 248-N <u>TERESINA - PI - BRASIL</u>
D	108. MARIA LUCIA MARQUES Coordenação Estadual do MOBRAL/RN Rua Mipibu, 511 Petrópolis CEP: 59000 TEL: 222-1376 222-4120 NATAL - RN Rua Acre, 110 - Neópolis - CEP: 59000 TEL: 231-2267 <u>NATAL - RN - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
D	<p>109. MARIA TERESA DA FONSECA Rua Gen. Nepomuceno Costa, 452 TEL: 382-0063 CAMPO GRANDE - MS</p> <p>Coordenação Estadual do MOBRAL/MS Av. Afonso Pena, 1771 CEP: 79100 TEL: 383-4878 <u>CAMPO GRANDE - MS - BRASIL</u></p>
A	<p>110. MARIA TERESA SIRVENT Secretaria de Educação do Espírito Santo Av. Cesar Hilal, nº 1111 - Sala 108 CEP. 29000 TEL. 227-4144 - R/137 <u>VITÓRIA - ES - BRASIL</u></p>
C	<p>111. MARIA TERESA PIANCASTELLI DE SIQUEIRA MEC/SEPS - COAGRI AV. L2 SUL Q. 604 - L. 28 CEP: 70200 BRASÍLIA - DF</p> <p>S.Q.S. 109 BL- "C" - AP. 508 CEP: 70372 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u></p>
B	<p>112. NADIA RODRIGUES DA SILVA Fundação MOBRAL Rua da Alfândega, 214 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>
D	<p>113. NADJA PESSOA AMARANTE DE SOUZA Coordenação Estadual do MOBRAL/PB Av. João Machado, 125 - Centro CEP. 58000 TEL: (081) 221-2082 <u>JOÃO PESSOA - PB - BRASIL</u></p>
D	<p>114. NARCISO JOSÉ DO PATROCÍNIO Presidente da COMUN de Salvador Rua Engenheiro Silva Lima, 99 TEL: 243-3408 Alto do Abaeté, 20 <u>ITAPUÁ - SALVADOR - BA - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	<p>115. NELCI EICH VIEIRA Rua Bororôs, 708/10 B CEP: 80000 Vila Isabel TEL. 242-1529 CURITIBA - PR</p> <p>SEEDI - DESU Rua Leôncio Correia, 615 Água Verde CEP: 80000 TEL: 242-7611 R: 184 - 182 <u>ÁGUA VERDE - CURITIBA - PR - BRASIL</u></p>
D	<p>116. NEUSA FAGUNDES ZACONTEGUY - ENPEC - Coordenação Estadual do MOBRAL/RS Av. Julio de Castilhos, 596 CEP: 90000 TEL: (0512) 26-8900 26-8514 <u>PORTO ALEGRE - RS - BRASIL</u></p>
C	<p>117. NEUZA MARIA C. SOUZA Parque São Bráz, Conj. 15 Bloco I a. Ap. 304 - Federação CEP: 40000 SALVADOR - BA</p> <p>CECUP - Centro de Educação e Cultura Popular Rua Areial de Baixo, 29-B Centro CEP: 40000 <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u></p>
D	<p>118. NEUZA MARIA MOACYR SANTOS CARVALHO Coordenação Estadual do MOBRAL S.D.S. Ed. Venâncio IV - 1º andar BRASÍLIA - DF</p> <p>QE 19 - Conj. I - Casa 25 - Guarã II <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u></p>
C	<p>119. NEUZA ROBALINHO SENAC Rua Dona Mariana, 48 Botafogo CEP: 22230 TEL: 266-1522 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	120. NILDA MARIA FERREIRA ARAÚJO Rua Jamboeiro, 3 - IBES Vila Velha CEP: 29100 TEL: 2274144 - R/137 SEDU - ES <u>VILA VELHA - ES - BRASIL</u>
B	121. NUBIA GRIPP VIANNA SHCGN 707 Cl. F - Casa 19 CEP: 70740 TEL: 272-2620 MEC/Secretaria Geral <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
A	122. PEDRO JORGE BEZERRA F. LIMA Rua Ildefonso Albano, 267 - AP. 100 Praia de Iracema IICA CEP: 60000 <u>FORTALEZA - CE - BRASIL</u>
C	123. PHILIP FLETCHER Stanford University Libraries Jonsson Library of Government Documents Stanford, <u>CALIFORNIA 94305 - EE.UU.</u>
C	124. PERCY ENGEL SENAI - Depto Regional do Paraná Rua Chile nº 1678 - Caixa Postal - 999 CEP: 80000 TEL. 233-0322 - R/172 <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>
B	125. PÉRLIO REBOUÇAS Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos Rua Ademar de Barros, S/Nº Ondina CDRH - BA TEL: 235-6214 245-6215 <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	126. RACHEL GRYNER Rua Paissandu, 179/601 Flamengo CEP 22210 TEL. 286-5152 - R/176 SESC - DN - RJ <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	127. RAIMUNDO LUIZ DA CRUZ Vice-Presidente de FIDEA Federação Interamericana de Educação de Adultos Rua Padre. Mororô, 1060 TEL: 223-6307 FIDEA - CE <u>FORTALEZA - CE - BRASIL</u>
B	128. RAUL RIBEIRO DE CARVALHO Rua das Palmeiras, 55 Botafogo CEP: 22270 Projeto RONDON <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	129. RENATO BARBOSA Fundação MOBRAL Rua da Alfândega, 214 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	130. RÔMULO CÂNDIDO DE SOUZA ENPEC - COORD/SP Rua Araujo, 124 TEL: 258-0391 257-2805 <u>SÃO PAULO - SP - BRASIL</u>
B	131. ROSAMARIA BECK MONGUILHOTT SEC/SC Rua Antonio Luz, 101 - Sala 403 TEL. 223877 - R/281 FLORIANÓPOLIS - SC Rua Des. Pedro Silva, 1332 - Ap. 207 Itaguaçu <u>FLORIANÓPOLIS SC - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	<p>132. ROSÂNGELA JORGE FREIRE SUDEPE - RJ Praça XV de Novembro, 02 - Edifício Cibrazem 4º andar - Centro RIO DE JANEIRO - RJ</p> <p>Av. Henrique Valadares, 41/806 Centro CEP: 20000 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u></p>
C	<p>133. ROSE MARY PURIFICAÇÃO GONÇALVES Secretaria da Educação Unidade Operacional de Ensino Subunidade de Ensino Supletivo Rua Antonio Luz, 101 - 4º andar - Sala 403 CEP: 88000 <u>FLORIANÓPOLIS - SC -BRASIL</u></p>
D	<p>134. ROSANE CAVALCANTE DE SOUZA LEMOS Coordenação Estadual do MOBRAF/GO Av. Mutirão, 6098 - Setor Oeste GOIÂNIA - GO</p> <p>Av. D, 375, Ap. 304 - Setor Oeste <u>GOIÂNIA - GO - BRASIL</u></p>
B	<p>135. RUBEN DE DIOS INCUPU Rivadavia 1275 RECONQUISTA <u>SANTA FE - ARGENTINA</u></p>
D	<p>136. SARAH HELENA DOS REIS GREGO Coordenação Estadual do MOBRAF/MG-Su1 Rua Sergipe, 1492 CEP: 30000 TEL: 221-4805 221-7445 <u>BELO HORIZONTE - MG - BRASIL</u></p>
C	<p>137. SENIR LOURENÇO FERNANDEZ SENAC - SÃO PAULO Rua Caio Prado, 102 CEP: 01303 TEL: 259-5009 <u>SÃO PAULO - SP - BRASIL</u></p>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
D	138. SONIA KRAMER Rua Rainha Elizabeth, 521/603 Copacabana CEP: 22051 TEL. 257-3219 Fundação MOBRAF <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	139. SONIA MARIA CHAVES MARACEMIV Alameda Princesa Izabel, 1675, AP. 41 Bigorriño CEP: 80000 TEL: 233-6885 SEC - PR Prefeitura Municipal de Curitiba <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>
A	140. SONIA MARIA DE VARGAS Av. João Luis Alves, 232/102 Urca TEL: 542-1951 FUNTEVÊ Rua da Imprensa, 16/109 andar TEL: 220-0840 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	141. SÔNIA REGINA DE LEMOS MENEZES SES-MEC SQS 302 - Bloco J - Ap. 405 CEP: 70330 TEL: 223-8835 <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
C	142. TEREZINHA NÁDIA JAIME MENDONÇA Av. T-15, Qd. 591, L.8 - Nova Suíça CEP: 74000 GOIÂNIA - GO Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação CEP: 74000 <u>GOIÂNIA - GO - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
D	143. TARCISO BARBOSA PAIXÃO Rua Moura Brasil, 61 - AP 802 CEP: 22231 TEL: 245-3768 Fundação MOBRAL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	144. TÂNIA SIQUEIRA MONTORO SUDEPE Praça XV de Novembro, 2 - sala 308 Ed. Cibrazem CEP: 20000 TEL: 231-3440 252-6880 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
D	145. TEREZINHA NOLETO BARROS Rua Joaquim Murtinho, 588 TEL: 321-8032 COORD/MOBRAL-MT 322-8604 RESIDÊNCIA <u>CUIABÁ - MT - BRASIL</u>
C	146. TEREZINHA WIGGERS DE ALMEIDA Fundação MOBRAL Rua da Alfândega, 214 <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
B	147. TIMOTHY DENIS IRELAND Universidade Federal da Paraíba - Cidade Universitária Mestrado em Educação CEP: 58000 TEL: (083) 224-7200 - R/2140 <u>JOÃO PESSOA - PB - BRASIL</u>
D	148. VALDECI DE QUEIROS MONTEIRO Parque dos Flamboyants, Qd. E - Bl. M - Ap. 202 TEL: 248-9129 BITUBA Rua Bocanera Junior, 26/28 Bairro Barris TEL: 243-6211 243-6078 <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
A	149. VALQUIRIA T. MOLINARI Rua Visconde do Rio Branco, 1799 - Ap. 11 COMUN - Curitiba <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>
A	150. VICENTE SANTUC LABORDE Apartado 305 TEL. 328634 CIPCA PIURA <u>PERU</u>
B	151. VICTOR EMILIO SILVEIRA CREFAL Pätzcuaro Michuacan MÉXICO Diego Lamas, 1256 <u>RIVERA - URUGUAY</u>
C	152. VILMA REIS E SOUZA Departamento de Educação Continuada/SEC Av. Ademir de Barros, s/nº Ondina CEP: 4000 TEL: 247-1433 SALVADOR - BA Rua Catamue Paraguassu, 86 - Ap. 1201 Graça CEP: 4000 TEL: 245-2326. <u>SALVADOR - BA - BRASIL</u>
A	153. WALDICE LOPES DA SILVA Rua Paissandu, 111 - Cob. 2 Flamengo CEP: 22210 Fundação MOBRAL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
D	154. WALTEMBERG ALENCAR VIANA Av. Sete de Setembro, 1212 Centro CEP: 69000 TEL: 234-3586 234-3442 <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
D	155. YOLANDA VETTINER Av. Prado Junior, 78 - Cobertura CEP: 22011 Copacabana TEL: 275-8864 Fundação MOBRL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
A	156. ZILMA SILVA SOUZA IERAM - Instituto de Educação Rural do Amazonas Av. 7 de Setembro, 1639 CEP: 69000 TEL: 233- 8939 MANAUS - AM Rua 7 - Casa 86 - Japiim I CEP: 69000 TEL: 237-1664 <u>MANAUS - AM - BRASIL</u>
C	157. ZULEIKA AUM ATTAB Rua Cristovão Colombo, 2265 Jardim Nazareth Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNEIP CEP: 15100 <u>SÃO JOSÉ DOS RIO PRETO - SP - BRASIL</u>
	158. RAUL HUMBERTO FORTINA Tucuman 974 - 1º Piso 1049 - Capital Federal <u>REP. ARGENTINA</u>
	159. ISADORA ALBA VERONESE MONIZ VIANNA Rua Constante Ramos, 136/901 Copacabana Fundação MOBRL <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

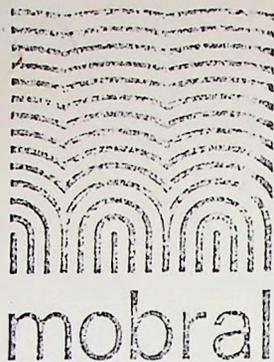
SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
C	160. ELISA MARINA DO NASCIMENTO MACHADO Rua Figueiredo de Magalhães, 823 - AP. 410 Copacabana <u>RIO DE JANEIRO - RJ - BRASIL</u>
C	161. ANNA MARIA DANTAS ANTUNES VILLABOIM Fundação Educacional do Distrito Federal SGAN - Qd. 607 - Projeção D <u>BRASÍLIA - DF - BRASIL</u>
	162. ONILZA BORGES MARTINS Setor de Educação Universidade Federal do Paraná Rua Gen. Carneiro, 460 - 1º andar Tel: 264-2522 - R/240 <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>
	163. SEVERINO ALVES DE LUCENA FILHO Rua Olímpio Ronald, 468 - Santo Amaro CEP: 50000 <u>RECIFE - PE - BRASIL</u>
A	164. ANGELA MARIA TURRA Rua Itajubá, 269 - Novo Mundo CEP: 80000 COMUN - Curitiba <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>
	165. MARIA DO ROSÁRIO KNECHETEL Setor de Educação Universidade Federal do Paraná Rua Gen. Carneiro, 460 - 1º andar TEL: 264-2522 - R/240 <u>CURITIBA - PR - BRASIL</u>

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

GRUPO	NOME/ENDEREÇO/ENTIDADE
B	166. JOÃO BAPTISTA DE ALVARENGA BASTOS Universidade Federal Fluminense <u>BRASIL</u>
B	167. SERGIO HADDAD Colégio Santa Cruz <u>SÃO PAULO - BRASIL</u>
B	168. TEREZINHA FAGUNDES MSC - UFBA <u>BRASIL</u>
C	169. CHRISTINA MONTEIRO SALLES CAPPELLETTI Rua São Salvador, 75/101 Laranjeiras CEP: 22.231 TEL: 2050506 FUNDAÇÃO MOBRL <u>RIO DE JANEIRO - BRASIL</u>
D	170. EULALIO MODESTO DE OLIVEIRA FILHO Rua Santa Catarina, 112 Santa Rita CEP: 68.900 Coordenação Territorial do MOBRL no Amapá - COORD/AP <u>MACAPÁ - AMAPÁ - BRASIL</u>



SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS



Doc. 2

DISCURSO DE ABERTURA DO
PRESIDENTE DO MOB RAL
CLAUDIO MOREIRA

22.09.1983

As três últimas décadas viram o surgimento da idéia, e de um consenso cada vez maior, em torno da importância da inclusão da Educação de Adultos nas estratégias de desenvolvimento sócio-econômico do Terceiro Mundo. Os resultados de várias Conferências Internacionais, Encontros e outros eventos sobre o assunto, vêm confirmando o papel da Educação de Adultos, como parte importante de um Projeto Global de Educação, cada vez mais comprometida com um processo de desenvolvimento sócio-econômico.

Apesar de todas essas Conferências e, sobretudo, dos esforços enviados em prol da Educação de Adultos, a situação atual indica a existência de mais de 800 milhões de analfabetos no mundo. E o que é mais grave, ainda que a percentagem da população analfabeta apresente redução, o seu número em termos absolutos continua crescendo.

A Declaração do México, em 1979, assinalou estas carências de educação, que qualificou como graves, e que estão em estreita relação com a extrema pobreza em que se encontram vastos setores da população.

Em suas grandes linhas, o diagnóstico atual da situação educacional no Brasil coincide com o quadro apresentado no México. No que concerne à escolarização da faixa etária de 07 a 14 anos e à Alfabetização de Adultos observou-se, na década de 70, uma melhoria muito discreta no índice de escolarização (de 67,2 para 67,7%), apesar de ter havido um acréscimo de 1.500.000 crianças na população escolarizada dessa faixa etária. Segundo o censo de 1980, mais de 7.000.000 de crianças — de 07 a 14 anos — estavam à margem do

Sistema Escolar. Durante a década de 70, apesar de um esforço concentrado do Governo Federal através do MOBRAF e dos Sistemas de Ensino, procurando diminuir o ingresso de novos analfabetos na idade adulta, registrou-se, segundo dados do IBGE, um decréscimo modesto no Índice de analfabetismo (de 33,6% para 25,9%), tendo o contingente aumentado de 18,1 para 19,3 milhões. Esta situação evidencia que a Educação de Adultos terá que arcar, além do seu próprio ônus, com todo o atraso resultante do baixo atendimento do Sistema de Ensino Regular. Por outro lado, estes números parecem sugerir que a Educação de Adultos terá que se articular fortemente com os Sistemas de Ensino Regular, para que juntos possam atacar o problema do analfabetismo e da baixa escolarização nas diferentes faixas etárias. Neste esforço solidário ter-se-á que avaliar, em cada caso, se a escola de "per si", pode dar as respostas desejáveis, ou se alternativas não-formais mais comuns à Educação de Adultos deverão também ser utilizadas para estancar no tempo certo a fonte de analfabetismo.

Ao preconizar a necessidade desta articulação quero ressaltar que a Educação de Adultos de que falo é aquela que no momento atual volta-se prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas da população de baixa renda, balizada pelos referenciais mais amplos de uma Educação Não-Formal. É nesse sentido que o MEC aponta para uma tendência não-formal da educação como resposta às necessidades de cada clientela, em cada meio, no momento em que o objetivo-síntese da política social do Governo é o de desenvolver e democratizar a sociedade brasileira (III PND - 1980/1985).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização está empenhado nesse propósito. Os documentos que contêm as Políticas Diretrizes da Instituição para 1984 expressam a necessidade de as ações educativas de natureza não-formal estarem permanentemente adequadas à realidade, buscando uma crescente participação da população na construção e gestão das propostas educativas. Tal orientação implica, por parte dos técnicos da Instituição, uma constante busca de conhecimento da realidade. Implica, também, na necessidade de compromisso desses técnicos com a população de baixa renda, colocando sua competência à serviço do fortalecimento das organizações populares, do seu saber e do seu poder.

Esta é a vocação natural do MOBREAL. Tal vocação resultou do fato de estar a Instituição até por força da lei de sua criação em contato constante e íntimo com as populações de baixa renda, nos municípios, para prestar serviços educacionais. Através desse contato sistemático a oferta educativa inicial se ampliou no sentido de abrigar outras carências e outras expectativas dessa população — carências de saúde, carências de capacitação para o trabalho, expectativas de continuidade de estudos, carências de alimentação. Mas, é claro que o órgão possui limitações de várias ordens e trabalha especificamente no setor educacional.

Como instituição que assume sua vocação colocam-se dois papéis para o MOBREAL: o primeiro de atender às carências manifestadas pela população, dentro de suas limitações institucionais; o segundo de intermediário quando tais carências escapam às possibilidades do órgão. Tal intermediação é realizada entre o pólo-população e

instituições específicas ou entre o pólo-população e as lideranças políticas ou entre o pólo-população e a opinião pública.

Vale observar que esse papel de intermediação não deve passar pelos caminhos da manipulação ou de silenciar a população, tornando-se o MOBREAL seu porta-voz, mas se coloca dentro de uma perspectiva dialética enquanto ponte facilitadora de diálogo.

Dentro dessa perspectiva é que o MOBREAL tem nos seus Programas de Alfabetização Funcional e de Educação Continuada os espaços que lhe permitem trabalhar de modo educativo a realidade imediata do educando: a sua vida nas suas limitações e carências e, também, nas suas potencialidades de adaptação, criação e organização.

Esta concepção nos leva à compreensão do papel do MOBREAL, que vai além dos parâmetros puramente pedagógicos do órgão. Embora dentro do Setor Educacional, como uma modalidade de atendimento Educacional Não-Formal que não deve ser confundido com um atendimento marginal e de segunda qualidade e não integrado ao Sistema Educacional Brasileiro.

Pensar na população para a qual a educação não-formal basicamente se volta nos nossos países implica considerar a seletividade do sistema formal, que por vezes agrava as desigualdades sociais já existentes. A Educação Não-Formal é um direito e tem de estar a serviço dessa população.

Essa modalidade da Educação Não-Formal na pluralidade de matizes de suas ofertas, tem como concepção fundamental o fato de que todas

essas ações compreendem aspectos ou áreas da Educação de Adultos em nível inicial de Alfabetização ou em nível de Post-Alfabetização. Nesse sentido, desejo ressaltar o fato de que a alteração dos conteúdos e a combinação diferenciada dos elementos que interagem num Programa Educativo ao longo do tempo, são condições da realidade social que se modificam historicamente e que também não são iguais sob condições sócio-econômicas distintas. Logo não serão a uniformidade ou a universalidade ou a imutabilidade que irão validar o trabalho desta Instituição, que por estar inserida na realidade social do país e por estar dirigida para a população adulta — com papéis sociais definidos — fica sujeita mais do que o Ensino Formal às mudanças que obrigatoriamente vão ocorrendo na Sociedade Nacional.

Aí é que se situam, a meu ver, as virtualidades dessa modalidade de ensino, que na sua funcionalidade permite que se crie formas mais efetivas de nos aproximarmos da população, de ouví-la, de estar junto. Funcionalidade que proporciona condições mais livres e mais criativas na elaboração de propostas educativas mais adequadas à realidade, mais flexíveis nos modos de encaminhá-las, mais ágeis em dar respostas imediatas às necessidades e aspirações cada vez mais exigentes das camadas populares, atualmente grupo majoritário da Sociedade Brasileira e dos países do 3º Mundo. É essa funcionalidade que dá também aos administradores e educadores dos Programas de Educação de Adultos condições mais objetivas de perceberem a própria ambigüidade das propostas educativas que são encaminhadas à população, ambigüidade esta mais claramente percebida no espaço dos Programas de Alfabetização Funcional, onde o fenômeno do analfabetismo é visto de modo diferente ao passar pela ótica do Administrador e do Educador ou pela ótica da própria população.

Os Administradores dos Programas de Alfabetização Funcional e seus Agentes intervêm na realidade através da sua prática educativa e, para que essa intervenção se faça de um modo educativo, é preciso que sua leitura do fenômeno do analfabetismo tenha o máximo de clareza e de objetividade sob o risco de graves distorções na percepção da situação e portanto na própria orientação do trabalho. Julgo que só através de uma visão clara, rigorosa e objetiva é que será possível problematizar criticamente o fenômeno do analfabetismo e equacioná-lo não como um mal em si mesmo, mas como um dos muitos sintomas do tecido social (fome, miséria, delinqüência, etc.) que, enquanto tais, têm as suas raízes na própria estrutura da sociedade e no processo social no qual a população analfabeta se acha inserida. Acredito que só através dessa percepção é que Administradores e Agentes terão condições de encontrar formas mais criativas e modos mais corretos e competentes para buscar soluções eficazes para a resolução de uma equação que, pelo número e complexidade de suas variáveis, representa um dos grandes, talvez o maior desafio para a educação neste fim de século. Equacionamento que tem por base o reconhecimento de que o analfabetismo é de fato uma "deficiência culturalmente grave mas que nada tem de sociologicamente anormal", sendo, isso sim, mais um dos indicadores da natureza do sistema econômico/social e da etapa onde se encontra o processo de desenvolvimento nacional de cada país. Essa leitura tem condições de evitar ou minimizar naqueles que respondem pela administração de tais Programas uma ação movida por sentimentos de alarme e de catástrofe como a de quem vê o analfabetismo como um mal social a ser extirpado a curto prazo e a todo custo, trazendo como conseqüência um açodamento na ação, um ativismo cujo custo é muito alto frente a resultados

relativamente pouco expressivos.

No entanto, na ótica da população, do usuário, a percepção do fenômeno do analfabetismo provoca representações diferenciadas: para aqueles cuja inserção no mundo do trabalho vai exigir ou a necessidade de um mínimo de domínio das técnicas da escrita/leitura (para assinar o próprio nome — seu passaporte social) ou um domínio cada vez mais rigoroso no campo do conhecimento, o analfabetismo se lhe coloca como um problema que precisa ser resolvido a curtíssimo prazo e a todo custo. Mas também existem aqueles, talvez o maior número em nossas realidades, que têm a consciência da necessidade da alfabetização como que amortecida, frente às necessidades mais prementes da luta pela própria sobrevivência.

Parece-me ser bem essa a percepção que um representante de uma comunidade do Nordeste nos transmitia por ocasião do Seminário Discutindo o Nordeste promovido pelo MEC/MOBRAL em Fortaleza/CE — maio/83, Sr. Ulisses Roque da Silva, atual Prefeito Municipal de Pau D'Alho em PE: "Para mim não encaixa muito bem essa história de quem não quer saber. Ainda existem pessoas que são condicionadas a um sistema em seu viver, aonde viver e para que viver. Muitas vezes as pessoas dizem que não querem saber, porque a maneira como vivem, como são recebidas, como são enganadas faz com que percam a esperança em tudo. Por isso é que se diz até que eles não querem saber".

A partir dessas percepções, que venho construindo ao longo de três anos à frente de um órgão como o MOBRAL, é que, a cada dia reforço a crença no potencial contido nas propostas não-formais na área de

Educação de Adultos. Considero-as mesmo, como estratégias sócio-educativas mais eficazes, para atuarem em nossas realidades que, no momento atual, se situam dentro de um panorama de recursos caracterizados pela sua limitação crescente, diante de uma situação de crise internacional e de desordem econômica e financeira, que se anunciam como sinais dos tempos para a década de 80.

Nesse contexto é que julgo ser ainda maior a responsabilidade daqueles que, ao decidirem sobre as políticas e estratégias na área da educação, ou fazerem as suas opções quanto aos níveis, tipos e modalidades de educação que se devem priorizar, o façam com o máximo de clarividência.

Para o momento histórico em que vivemos, acredito que o Ensino Não-Formal em suas diferentes modalidades possui alto grau de eficácia, na viabilização de maiores espaços educativos, com vistas a atender às necessidades de uma real democratização das oportunidades educacionais — que vejo como o maior desafio para a Educação em nossas sociedades, de países do Terceiro Mundo.

Para vencer tal desafio, há que reunir esforços, integrar ações e concentrar recursos — materiais e humanos — como meios, para se conseguir, através de um esforço solidário, respostas globais à situação crítica da Educação de nossos povos. Nesse sentido é que a UNESCO, através do Projeto Principal, tem colaborado com o compromisso das Nações, em propor e se engajar em tarefas que visem à melhoria de condições de vida dessas populações.

É nessa árdua e problemática tarefa de se estabelecer prioridades

na área do social e no campo da educação, nesse momento crítico em que as sociedades se encontram, é que insisto na importância de que ao se formular e administrar as políticas e diretrizes que dão corpo aos Projetos Globais de Educação para nossos países, que não se dê apenas prioridades aos Sistemas Formais de Ensino, mas que se defina também, com mais clareza, o papel e o lugar dos Programas de Educação de Adultos nas suas modalidades não-formais, como uma estratégia do planejador sensível aos problemas do investimento nos seus aspectos de custo/benefício dos Projetos Sociais. Penso que essa prioridade equilibrada poderá, de um lado, garantir melhor os próprios investimentos feitos nos Sistemas de Ensino Regular e por outro, otimizar os investimentos, geralmente bem mais modestos feitos na área de Educação de Adultos, uma vez que ambos não se constituem como áreas estanques, mas possuem uma capilaridade que, dependendo do modo como interagem, podem se complementar concorrendo para o avanço dos Projetos Globais de Educação ou funcionar como sérios bloqueios para o alcance dos objetivos propostos.

Por outro lado, o nível de abrangência e complexidade exigida para que Programas de Educação de Adultos possam se inserir em nossas realidades com o grau de eficiência e eficácia necessários, me faz crer que a magnitude dessa tarefa não depende apenas de uma decisão do Governo. Essa tarefa passa, também, pela esfera do político no seu sentido mais amplo ao exigir que seja partilhada por todos em um processo através do qual, o Estado pela mediação de seus Órgãos e Instituições que atuam no campo do social e do econômico, passem a abrir novos espaços para que também a população possa de fato tomar parte tendo voz e vez na construção desse novo Projeto Educacional.

Aí sim, a participação atuante na busca de seus próprios caminhos de desenvolvimento e promoção social é um exercício do poder da população, a construtora fundamental da sociedade democrática.

Nesse contexto, a Ministra da Educação e Cultura, professora Esther de Figueiredo Ferraz, assinala que a educação de adultos, nas suas modalidades não-formais, "é um grande gesto", no sentido de recuperar aqueles que perderam a oportunidade de entrar no ensino regular e por outra forma teriam sido condenados a figurar nas estatísticas do analfabetismo.

Hoje, a educação não-formal tem um compromisso com a participação, já que:

"Na atual conjuntura da sociedade brasileira, o regime político encontra-se em fase de transição, procurando ampliar o espaço democrático no país."

"É indispensável destacar o papel das forças populares que procuram, sob diversas formas, abrir um espaço próprio e significativo, de modo a garantir a sua participação efetiva na orientação das transformações da economia e da sociedade".

Enfim, nessa concepção de educação não-formal, o povo deve "caminhar com seus próprios pés, pensar com sua própria cabeça, e o papel dos agentes das instituições é fortalecê-lo para isso."

O MOBREAL, enquanto órgão comprometido com esta Proposta e procurando ser coerente com ela, vem ao longo dos dois últimos anos

se empenhando em realizar reformas internas de natureza estrutural, para que a sua prática educativa se faça dentro de um processo de democratização da própria Instituição. Para isso, tem buscado modos de descentralizar a ação, através de mecanismos que permitam a delegação de poder para as bases passando pelos níveis intermediários e quadros médios da Organização. No entanto, vale observar que tal mudança de estruturas e modos de orientar a nossa ação não se faz através de uma simples decisão administrativa. É um processo, e enquanto tal, se dá nas dimensões de um tempo que não é imediato e de um novo espaço educativo que se constrói com dificuldade, exigindo de todos nós um nível de competência técnica, uma postura que passa por uma paciência pedagógica e uma sabedoria política. São por essa via é que poderemos ampliar os limites já bastante cristalizados e decorrentes de uma herança de centralismo burocrático e autoritarismo tecnocrático da nossa própria sociedade.

Gostaria de repetir aqui considerações externadas no Encontro Nacional de Desburocratização em agosto deste ano.

"Além desta dimensão política, a desburocratização inclui uma inegável dimensão cultural, social e econômica, na medida em que alimenta um propósito ainda mais ambicioso e abrangente. Trata-se de promover o que denominamos de "aterrissagem no Brasil real".

Esta aterrissagem exige que se proclame com toda a nitidez que o centralismo burocrático vem se constituindo no maior obstáculo que se antepõe às nossas aspirações de renovação e à satisfatória solução de nossos problemas econômicos e sociais. Chegamos aqui à mais importante dimensão da desburocratização: a da descentralização

administrativa, intimamente ligada ao fortalecimento da Federação.

Esse processo de descentralização, que vem ocorrendo no seio de nossa Organização, passa pela esfera do político mas é, ainda, para todos nós, gestores do Programa, Agentes e População, a ocasião de participarmos como "alunos" de um processo educativo que vai buscar nos parâmetros de uma Pedagogia Participativa, os modos de nos reeducarmos para a participação.

Julgo que um Seminário como este, de natureza regional, que contempla a participação de toda a América Latina e Caribe, além de países africanos de fala portuguesa, tem um significado altamente estratégico, na medida que representa um recorte específico na abrangente categoria sócio-política e econômica do 3º Mundo. É este o espaço que se pretende transformar em fórum de debates, de questionamentos e até mesmo de nossas perplexidades, a medida em que através dessa análise crítica e reflexiva, aprofundamos a problematização das nossas práticas avaliativas.

Os últimos Seminários promovidos pela UNESCO, apontam para esta necessidade ao mesmo tempo que alertam para a fragilidade de paradigmas que orientam os trabalhos de avaliação e pesquisa no campo de Educação de Adultos.

A amplitude do tema Avaliação de Programas de Educação de Adultos ultrapassa a oportunidade da troca técnica dirigida para o conhecimento de novos modelos e métodos de avaliação voltados para o processo ensino-aprendizagem e para os efeitos da ação educativa. Penso que antes de mais nada iremos trocar experiências, falar de

tentativas bem e mal sucedidas, enfim realizar um exercício crítico e cooperativo centrado na atividade de avaliar. Da minha ótica vejo muito a avaliação como uma atividade de julgamento, de valoração dos efeitos de uma ação educativa e do seu impacto em uma determinada realidade.

É ainda na condição de administrador, embora não preocupado somente com os resultados da avaliação para fins de gerir esta Fundação, que também questiono o modo de realizar a avaliação, a direção que toma a avaliação.

Em outras palavras, ao tratarmos de atividades educativas não-formais dirigidas a população de adolescentes e adultos, não estamos reeditando, repetindo, usando parâmetros, métodos e técnicas que são comuns e usuais na avaliação de práticas educativas formais?

Não estaremos incorrendo em um erro de concepção original? Erro esse que também já existiu na própria atividade educativa dirigida ao adolescente e adulto analfabeto que recebia um tipo de atendimento educacional igual ou copiado daquele que era ministrado às crianças e aos jovens do sistema regular?

E ao fazermos essa avaliação fortemente influenciada por experiências formais, não estaremos procurando uma validação técnica entre as práticas educativas formal e não formal?

O que me parece é que ao contrário de aproximar e articular harmoniosamente modos de fazer, cria-se e até alimenta-se as barreiras entre essas duas modalidades do serviço educacional.

Não seria antes o caso de partirmos para um esforço de distinguir os códigos de avaliação entre esses dois sistemas: Formal e Não-Formal? Enquanto o primeiro privilegia registros de resultados, obtidos através de processos numéricos, mesmo quando se trata de aspectos qualitativos, o segundo deveria privilegiar a análise de um processo em que a iniciativa local, as formas locais, os desenhos locais são os elementos próprios da prática educativa. Estamos aí tratando de elementos de natureza diferente, mas não excludentes.

Uma outra questão que me inquieta é: a quem interessa avaliar uma atividade educativa não-formal dirigida para adolescentes e adultos? Não será a avaliação, nesta modalidade, uma atribuição dessa mesma população que é supostamente a beneficiária desse processo?

Com essas perguntas, que são também reflexões sobre o tema, não estamos descartando a avaliação como um recurso que deve subsidiar momentos específicos do trabalho de uma Instituição voltada para a execução, que lança luzes, clareia situações específicas, ajuda a conhecer melhor os problemas da natureza de ação, ou os problemas ligados a infra-estrutura material e técnica colocados a disposição da ação. Nem mesmo colocamos em dúvida o valor de tal instrumento quando procura revelar o impacto social de um projeto educacional.

Mas se por um lado existe uma legítima preocupação institucional em aferir os resultados dos seus esforços técnicos e financeiros, principalmente quando se trata de Instituições compreendidas como agências integradas a planos e projetos de desenvolvimento nacional,

existe igualmente, por parte da população a quem se dirige a ação educativa, um direito natural de avaliar esses serviços segundo a sua própria ótica.

A população tem também seus critérios e realiza um julgamento sobre os resultados, comparando o que é obtido com o que é pretendido por ela, população. Creio que este julgamento, a partir da visão da população, deve ser necessariamente levado em conta pelo corpo teórico que contém a questão da avaliação, e é necessário que se desenvolvam esforços metodológicos e técnicos nessa direção. A inclusão do sistema de valores da população, aprofunda o conceito da participação popular na própria ação educativa. Isto implica em rever os parâmetros, as medidas e as práticas técnicas da avaliação de nossos programas encontrando o seu campo próprio, que não me parece ser aquele ditado pela preocupação unilateral das Instituições nem por uma distorção para atender a uma falsa aproximação com as modalidades formais de Educação.

Acredito ter lançado, neste tempo que me foi destinado, algumas idéias sobre o papel da Educação de Adultos, sobre as virtualidades das alternativas não-formais de atendimento, bem como algumas preocupações que imagino partilhar com aqueles que administram programas educativos. Fiz também algumas incursões sobre o tema deste Seminário — privilegiando a avaliação de processos educativos não-formais dirigidos para a população adulta.

Gostaria de sentir no decorrer deste nosso Encontro que esta primeira contribuição não foi interpretada como um ato puramente

formal, pois acredito que estamos todos aqui para participarmos com coragem, liberdade e responsabilidade de uma discussão e de um momento de construção de novos conhecimentos a serem colocados efetivamente não apenas a serviço de nossas Instituições mas principalmente da própria população.

Quero renovar meus agradecimentos a todos os presentes, em particular aos painelistas e conferencistas pela sua contribuição sugerindo temas, elaborando documentos, etc. Quero também manifestar todo nosso reconhecimento aos diversos organismos e instituições aqui representados em especial à UNESCO, através de seu Escritório Regional de Educação para a América Latina e Região do Caribe (apoio técnico e financeiro);

À Secretaria de Planejamento da Presidência da República, através da SUBIN (Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (apoio financeiro);

Fundação Getulio Vargas (espaço físico e instalações);

Ministério das Relações Exteriores, através do Departamento de Cooperação Técnica e Científica e Cultural (apoio nas negociações com a UNESCO e com os países aqui representados);

Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Assuntos Internacionais e da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo Graus;

Ao Governador do Estado do Rio de Janeiro, nosso anfitrião, aqui

representado pela titular da Secretaria Estadual de Educação.

Imagino que nossas expectativas em relação a este Seminário, com os desafios que encerra para todos os presentes, nos chame a uma participação que é ainda mais necessária tendo em vista o momento de crise pelo qual passa o mundo inteiro e particularmente os nossos países, cada um tentando retirar deste período os ensinamentos para a construção de uma sociedade talvez mais despojada, mas por essa razão provavelmente mais justa e mais solidária; de uma sociedade mais identificada com a nossa realidade brasileira e provavelmente dos nossos países irmãos.

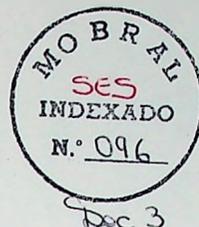
Finalizando, permitam-me, ainda, citar o Ministro Helio Beltrão, que na busca da identidade do nosso país assim se exprime:

"Existe entre nós uma curiosa inclinação para raciocinar, legislar e administrar tendo em vista um país imaginário, que não é o nosso; um país dominado pelo exercício fascinante do planejamento abstrato, pela ilusão de ótica das decisões centralizadas e das concepções macroeconômicas, pelo deslumbramento ante as soluções importadas, sofisticadas e onerosas, incompatíveis com a nossa realidade e com os modestos padrões de renda de nosso povo.

A miragem desse país imaginário tem atrasado o reencontro com a nossa verdadeira identidade e obstruído a redescoberta do Brasil real, constituído predominantemente de gente simples, que permanece à espera de soluções igualmente simples e compreensíveis para os problemas que constituem o drama de seu cotidiano."

Muito obrigado a todos.

OBSERVATIONS ON THE CIDA/AEA EVALUATION
ON THE ASSOCIATION (AAEA)



By Mr. E.A. Ulzen Executive Secretary, AAEA

1. Introduction

1.1. It would be presumptuous of me, I think, to go beyond a descriptive treatment of the subject, since study of the Evaluation Report and its recommendations is being made by the national, institutional members of the Association as well as by the Executive and Administrative Committees, whose combined summation would put the Association in a better position to modify its aims, objectives, programmes and activities to respond more closely to the needs of Adult Education in the Sub-Saharan Africa. This Paper on the Evaluation is therefore not an attempt either to summarise or analyse the results of the Evaluation carried out on the AAEA during 1981/82, but a brief comment upon the genesis and need for the evaluation, the terms of reference, the methodology utilised by the Evaluators, and the value of the evaluation for the future programmes and activities of the Association.

1.2 There is, however, one important consequence emanating from the Evaluation: it has made it possible for the Association to have the data which will enable a better and more intimate examination of itself in order to plan for its future work from 1984.

2. Historical Summary of the Association

2.1. The birth of the African Adult Education Association on January 4, 1968, in Kampala, Uganda, was preceded by movements at national and international levels aimed at bringing together professionals in adult education for the promotion of adult education programmes and with a vision of achieving a Pan-African Association.

2.2 At a national level, there was the foundation of such bodies as the People's Educational Association in Ghana, Sebenta in Swaziland, and Workers Educational Associations in the late 1940's.

2.3. In early 1954, the first step towards achieving an international forum for adult education was taken in the holding of a conference on "Adult Education in a Changing Africa", organised by the then Institute of Extra-Mural Studies of the University College of the

Gold Coast and the International Federation of Workers' Education Associations in Legon, Gold Coast which brought together people from West and East Africa and the Sudan. This was the first gathering of persons interested in the development of a voluntary organization for adult education, to complement the earlier concern with government programmes. In the early 1960's a further step was taken, again in Ghana, towards an inter-African organisation of university adult educators, through a meeting of adult educators from universities in North America and Africa, thus starting an exchange programme amongst African countries themselves and between two continents.

- 2.4 However, the first real attempt to form a Pan-African organization took place at Kivukoni College, Dar es Salaam, in 1964 during a conference on residential education, under the auspices of the University of East Africa, when the participating countries of Kenya, Tanganyika, Rhodesia, Uganda and Zambia formed the Adult Education Association of East and Central Africa. Four years later, in Kampala, Uganda, the African Adult Education Association, was formed by adult educators from Ethiopia, Ghana, Kenya, Tanzania, Sudan, Uganda and Zambia.

2.5 Key Dates

- 1964 * Formation of AEAECA at Kivukoni College, Dar es Salaam
- * Biennial Newsletter on Adult Education in East and Central Africa and Protectorates, produced by Institute of Adult Education, University of Salisbury (4 issues 1964-1965, until UDI)
- 1965 * AEAECA ratified at Lusaka meeting
- 1968 * First general meeting and formal formation of AAEA at "Continuing Literacy" Conference, Kampala, Uganda
- 1969 * Second general meeting at Khartoum, Sudan: "Training for Adult Education", with 40 participants from 12 countries, African and non-African, 5 international organisations, and two NAAEs (Sudan and Nigeria).
- 1971 * Third general meeting at Dar es Salaam, Tanzania: "Adult Education and National Development", with 1 NAAE, 18 institutional members, and 33 individual members from 10 African countries.

- 1973 * Fourth general meeting at Addis Ababa, Ethiopia: "Adult Education and the Development of Skilled Manpower", with 79 participants, two national associations and 20 member institutions from 12 African countries.
- 1975 * Fifth general meeting at Kinshasa, Zaire: "The Relationship between Formal and Non-Formal Education in Africa", with 36 participants, 4 national associations, 14 institutions, representing 8 African countries.
- 1976 * Registration under Kenya Societies Act, 1968
- * First offices opened at Kenyatta Conference Centre.
- 1977 * First full time salaries Executive Secretary.
- 1978 * Sixth general meeting at Nairobi, Kenya: "The Implementation of UNESCO's Recommendation on the Development of Adult Education" with 112 participants, 9 national associations, 20 institutions, representing 17 African countries.
- * One workshop on "Demystification of Evaluation"
- 1979/80 * One issue of AAEA journal
- * Five workshops on Participatory Research, Post-Graduate Study of Adult Education, Environmental Education for Adults, Self Help Associations and Part-time Adult Education.
- * Two investigations into environmental education, using participatory methods and the possible introduction of Diploma Courses in adult education in French-speaking countries.
- 1980/81 * Seventh general meeting at Luyengo, Swaziland: "Environmental Education through Adult Education Programmes", with 130 participants, 9 national associations, 21 member institutions, from 21 African countries.
- * Two Studies into the relevance of the Education System to employment in the rural areas and for rural development in Kenya and into the links between formal and non-formal education systems in English-speaking West African countries.
- * Three workshops on Evaluation, Writers, and Adult Education in the Community - formation of Burundi NAEC.
- * Second issue of AAEA journal

- 1981/82 * Two workshops - one for media and Adult Education and another on Women and Development.
- 1982/83 * Eighth general meeting to be held in Abidjan, Ivory Coast: "Integrated Community Education: Identification of Issues for Adult Educators in Integrated Rural Development.
- * Four workshops on Leadership Training for Women, Adult Education in the Community - formation of Ivory Coast Council, Technical meeting on Adult Education, and Radio Learning Groups.

3. Why the Evaluation?

- 3.1 In 1980 the Association had been in existence for twelve years, its Secretariat had been opened for four years and had been undertaking projects for three years; and CIDA had not only been providing the seed money for the opening of the Secretariat in 1976 but had also continued to make annual subventions for the ensuing years for the costs of the core administration.
- 3.2 CIDA's proposal and initiative that an evaluation exercise should be undertaken, as a regular stage in its procedure for the provision of development support, was welcomed by the Association. The Executive and Administrative Committees considered that the exercise would provide an unique opportunity for examining whether the programmes, which the Secretariat had been undertaking, responded to the wishes of the Association as expressed during its Biennial Conferences. The Executive Secretary also welcomed the proposal, for the same reason as the Committees, since he wanted to be assured that he was carrying the Association with him in the Programmes and, further, because he wanted the donor agencies and cooperating partners to comment upon the appropriateness of the activities for which they had been making grants.
- 3.3 Several other considerations made the timing of the Evaluation very much welcome:
- (a) Naturally, although not specifically stated in the Terms of Reference, it was assumed that the Evaluation would examine the aims and objects of the Association over the years, both preceding and consequent upon the assumption of

duties of the Executive Secretary, in order to determine future development.

- (b) Since the Training and Research Programmes of the Association were only commenced from the inception of the Secretariat and were funded by and organised in cooperation with a number of International Governmental and Non-Governmental Organisations, the evaluation would examine relationship between them and the Association, and enable the two sides to modify existing for fashion new modes of cooperation.

- (c) The Secretariat needed to know whether its Regional Programmes, with its Sub-Regional Workshops, which had been designed with the multiplier - effect in mind, was being achieved at the national levels. If, as it was feared, there was no multiplier-effect, to investigate the reasons and to consider ways of achieving it.

- (d) The Secretariat needed to know whether the relationship it was attempting to establish with, especially, National Associations was the desirable and effective one - a relationship which while not impinging upon the autonomy of the latter, would nevertheless contribute ; the forging of very close ties and cohesion between them and the Regional Organisation, especially in the area of partnership in the organisation of Regional and Sub-Regional Projects, and the flow of information. In Short, an evaluation of the nascent structure of the AAEA and its member Associations with the intervention of a Secretariat, not envisaged in the Constitution, needed to be examined.

- (e) The matter of the merger of the Afrolit Society and the Association, which although had been accepted in principle in 1972 and by a resolution in 1980, had aroused contrary emotions among individual members of both Organisations, and it was deemed appropriate that this issue should be examined in order to afford the Association the basis upon which to proceed in order to implement the merger resolution.
- (f) The securing of funds for supplementing CIDA's annual subvention both for the core administration costs and programmes and projects had been proving difficult, and it was hoped that the views of donor agencies (besides CIDA), of Governments, and of members on the strategies, which the Secretariat was utilising would need modification and variation as well as the evolution of new and more effective strategies for the purpose.
- (g) The Association had been grappling with the problem of promoting National Councils/Associations, Institutional and Individual Members in the Franco and Lusophone Africa countries, and it was thought that the Evaluation might yield some other demensions of the problem, which had not come and attention of the Secretariat.

In short, the Association wanted the Evaluation to cover its existing structures, methods, linkages, publications, finances, strategies, programmes, etc. as well as provide prognoses and indicators for its future existence in order to enable it to intensify its promotion of adult education associations and thus become the voice and advocacy for adult education practice and profession in Africa.

4. Terms of Reference

4.1 The Senior Programme Officer, INGO of CIDA and the Executive Secretary worked out the preliminary terms of reference in May 1980. These terms were considered by the Administrative Committee and additional terms were proposed, which were considered by the Executive Committee in July of the same year and transmitted to CIDA. The final terms of reference

- (1) Examine interface of roles between AAEA and ICAE.
 - (a) How is AAEA relationship with ICAE a special one compared with other regional bodies?
 - (b) What particular contribution does each organisation make to the operation and activities of the other?
- (2) Examine AAEA Training and Research Programmes and how they inter-relate with activities of other Organisations:
 - (a) United Nations Organizations, e.g. UNESCO, BREDA, UNEP, etc.
 - (b) Pan-African Regional Organizations, e.g. UNECA, I.P.P.F, Afrolit, O.A.U., Pan African Institute for Development, etc.
 - (c) N.G.O.s in Kenya and other African countries
- (3) Examine the Training Programmes in relation to the objective of the "multiplier-effect" objective and recommend any improvements in the strategies to achieve these, if necessary.
- (4) Examine the feed-back processes of information and activities of National Associations to the AAEA Secretariat; and make recommendations for improvements. Examine the structure of the AAEA and National Associations and the relationship of their structure to their effectiveness.
- (5) Examine the AAEA/Afrolit Merger Proposal and suggest and advise where appropriate.
- (6) Examine the funding strategies of AAEA and the donors engagement in AAEA activities, evaluation and functions.
- (7) Assist AAEA in any Programming difficulties and strategies for funding, taking into account the impending merger.
- (8) Examine AAEA promotion of National Associations in Franco - and Luso-phone regions and make recommendations.

5. The Funds for the Evaluation

5.1 CIDA provided the funds for the honorarium, travel, and allowances of the Evaluators, while the Association provided the administrative secretarial, and logistic support for the work. Had the Association been able to raise more funds, the Evaluation would have been more extensive than it eventually was and would have yielded more data

than it did actually.

6. The Choice of Consultants

6.1 CIDA allowed the Association a free hand in the selection of the consultants. The Executive Committee, conscious of the fact that the exercise had to be objective and valid in order to make the Report acceptable, decided that the consultants should not only be professional as well as practising adult educators with insight and understanding of the "profession" but should also not be immediately involved in the committee work or day-to-day organisation of the AAEA and the administration of its Secretariat. The final responsibility of the selection was left to the Administrative Committee, which eventually selected two consultants - one Canadian and one African. Both consultants were actively engaged in adult education programmes but were not intimately associated with the Association.

7. The Methodology

7.1 The evaluation was intended to cover all areas of AAEA activities and those of its national associations/councils and institutional members, which have been generated by the former and relate these to its objectives.

7.2 While the AAEA was formed in 1968, the evaluation was mainly limited to the work and activities of the Association since the time it got a full-time Executive Secretary to administer and coordinate its activities.

7.3 To get information on all areas that are stated in the terms of reference, the evaluators identified and sought information from the following categories of people:

- * the AAEA Secretariat
- * the Institutional and National Member Associations
- * the participants in AAEA Conferences and Workshops

- * the individual members who had not been participants
- * the donor agencies
- * some cooperating bodies

7.4 The schedule of Evaluation Activities included the following:

- * review of AAEA documents and files
- * interviews with Government of Kenya officials, CIDA, Afrolit etc. in Kenya
- * preparation and mailing of questionnaires to participants in AAEA events, members and donors
- * visits to donor agencies and co-operating organisations
 - CIDA (Ottawa)
 - ICAE (Toronto)
 - DVV and Freiderich - Naumann (Bonn)
 - British Council and Commonwealth Secretariat (London)
 - UNESCO (Paris)
 - ICAE (Toronto)
 - DAU and UNECA (Addis Ababa)
- * visits to African countries: Liberia, Nigeria, Sierra Leone, Ethiopia, Ivory Coast, Niger, Senegal, Kenya, Botswana, Swaziland, Zambia, Tanzania, and Mauritius.
- * discussions and interviews with more than one hundred persons, excluding seventeen interviews in five countries outside Africa

7.5 The evaluators discussed during their visits and interviews:

- position of adult education and national development;
- the structure and membership of the National Associations;
- activities and achievements of the AAEA;
- relationship with donors and international organisations;
- the proposed merger with Afrolit Society;
- suggestions for the future

These issues were also raised in mailed questionnaire (in English and French) to participants, the individual members who had not participated in any of the AAEA activities, donor agencies, and the National

Associations and institutional members. The return of the questionnaire was almost one in eight, which was considered by the evaluators as a reasonable response.

8. The Report

8.1. The Evaluation yielded numerous comments on almost every aspect of AAEA programmes and activities vis a vis donor agencies and cooperating organisations, national associations, institutional members and individual members. The Executive and Administrative Committees are currently digesting and discussing the views, comments and observations from all these persons and organisations and these taken together with the Recommendations of the Evaluators will be considered in the formulation of new programmes, strategies, etc. in the future and especially after the consummation of the merger of the Afrolit Society and the Association in 1984.

8.2 In the meantime the Administrative Committee, charged by the Executive Committee to look into the Section on Issues and Initiatives in the Report, which summarises the Evaluators' findings on miscellaneous issues, such as:

- New activities
- Specific assistance to African Adult Educators
- New Aims
- Literacy
- Criteria for Priorities
- Future AAEA Locations
- Activity Priorities
- Programme Priorities

is considering what programme activities should be recommended to the Executive Committee, which will be meeting in December 1983.

8.3 Because of the emphasis that the Report states should be placed on literacy and post-literacy programmes even before the merger with Afrolit Society, the Administrative Committee has already held working sessions with the Executive Secretary of the Afrolit Society to work out literacy/post-literacy programmes, which reflect the needs and requirements of these programmes in Africa, for execution from 1984 in addition to adult and non-formal education programmes:

- (i) Planning and Production of Post Literacy Materials, (including low cost).
- (ii) Techniques for Illustrating Literacy Materials, (Illustrative Development).
- (iii) Production and use of Audio-Visual Aids and Techniques for Teaching and Training in adult Basic Education.
- (iv) Preparation and Utilisation of Rural Press for Education and Development.
- (v) Evaluation Techniques for Literacy Programmes.
- (vi) The Planning and Production of Case Studies of Innovative Adult Literacy and Adult Education Programmes.
- (vii) Planning Literacy Campaigns to motivate and mobilise.

9. Conclusion

9.1 The general concensus of the members of Executive and Administrative Committees on the Evaluation Report has been one of admiration for the tools and methodology used for Evaluation, which enabled a wide variety of organisations and persons involved cooperating with AAEA and/or funding AAEA programmes to be reached. The committees are also gratified by the truly democratic way in which the Evaluators brought all comments and observations made to them by the numerous interviewees, and members to the attention of the Executive and the Administrative Committees for their comments as a body, and to the Executive Secretary for his comments, before the final Report was published.

9.2 The Evaluators in this context state in the Introduction of the Report the following:

"Readers might bear in mind some of the limitations of any such exercise. For example, the evaluation includes only a selection of the facts, data and opinions gathered during the study, and it also pays more attention to some issues than others.

We have been guided in this selection and weighting by what seemed most important to us, the AAEA and those we spoke to. Moreover it presents a snapshot of the situation of the AAEA around the end of 1981 and beginning of 1982; by the time this report is read some aspects of it will be out of date."

"On some of the more contentious issues we have attempted to put both sides of the argument, so that we demonstrate to those who voiced concerns that they had been accurately heard, and also that the AAEA response has been listened to. Our view has been that the development of AAEA is best served by bringing criticisms out into the open for discussion and resolution."

9.3. The immediate result of the mail survey on the priorities that AAEA should allocate to their major activities (interpreted by the Secretariat in a list of 17 activities) and five proposed workshop topics, yielded the following rankings respectively, which are now guiding the Secretariat in its work:

(a) List of Activities

-
- | | |
|------|-------------------------------------|
| | * research on adult education |
| | * fund-raising for AAEA Secretariat |
| HIGH | * organising AAEA workshops |
| | * encouraging formation of NAAEs |
| | * AAEA Journal |
-
- | | |
|--------|---|
| | * AAEA newsletter |
| | * correspondence with individuals and organisations |
| | * participatory research |
| MEDIUM | * reports of AAEA workshops, conferences, etc. |

- * supporting work of NAAEs
 - * organising AAEA biennial conferences
 - * lobbying on behalf of adult education
-

LOW

- * attendance at meetings and international conferences by AAEA staff and officers
 - * fund-raising for NAAEs
 - * visits by AAEA staff and officers
 - * organising AAEA Executive Committee meetings
-

(b) Five proposed workshops

HIGH

- * Integrated Community Education; Identification of issues for the Adult Educator in Community/Rural Development
-

- * Women's Development and Education Leadership Training for Development
-

- * Environmental Education through Adult Education Programmes
 - * Mass Media Serving adult educators
 - * Annual Writer's Workshop
-

These activities, are already the subject of a Policy Paper proposed by the Executive Secretary and Programme Officer for the consideration of the Association alongside the recommendations and decision on the Evaluation Report.

Nairobi

16 September, 1983



Discurso do Secretário -
Geral do MEC, Sérgio
Pasquali

22. 9. 83

É COM SATISFAÇÃO QUE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, DA FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL - E EM CONJUNTO COM A UNESCO, A SUBIN E O CNPQ - PROMOVEM ESTE SEMINÁRIO LATINO - AMERICANO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

ENTENDEMOS QUE A PRESENÇA DOS SENHORES NESTE EVENTO, REPRESENTANDO INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E DE DIVERSOS PAÍSES DA AMÉRICA E DA ÁFRICA, É UMA OPORTUNIDADE RARA E ÚNICA DE INTERCAMBIARMOS EXPERIÊNCIAS, INFORMAÇÕES E SUGESTÕES, VISANDO A ENCONTRAR SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS QUE EM CADA UM DOS NOSSOS PAÍSES SE COLOCAM À EDUCAÇÃO E, PARTICULARMENTE, À DE ADULTOS.

EM NOSSO CASO, O III PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ELEGEU COMO PRIORITÁRIA DO GOVERNO BRASILEIRO UMA POLÍTICA SOCIAL DIRECIONADA PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E DOS DESEQUILÍBRIOS REGIONAIS, VOLTADA PREFERENCIALMENTE PARA AS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA, OBJETIVANDO A REDISTRIBUIÇÃO DOS BENEFÍCIOS DO CRESCI

MÊNTO E O ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.

EM CONSONÂNCIA COM ESSES PRINCÍPIOS FOI ELABORADO O III PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO PARA O MESMO PERÍODO, NO QUAL SE COLOCAM AS CINCO PRIORIDADES FUNDAMENTAIS APOSTADAS PELO III PND: EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL; EDUCAÇÃO NAS PERIFERIAS URBANAS; DESENVOLVIMENTO CULTURAL; PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO; APERFEIÇOAMENTO DA CAPTAÇÃO E ALOCAÇÃO DE RECURSOS.

EM SÍNTESE, AS PRIORIDADES DO SETOR DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS SE CONCENTRAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL.

CABE ASSINALAR QUE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA É COMPLEXO E AMPLO, POIS SE TEM EM MIRA ASSEGURAR AOS MEMBROS DA SOCIEDADE A AUTO-REALIZAÇÃO COMO PESSOAS, A QUALIFICAÇÃO COMO AGENTES ECONÔMICOS E A PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE SUAS RESPONSABILIDADES SÓCIO-POLÍTICAS.

PARA ENFRENTAR OS GRANDES DESAFIOS DA ÁREA EDUCACIONAL, ENTRE OS QUAIS SE INCLUI A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, O MEC TEM PROCURADO VALER-SE DE TODOS OS MEIOS E RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS E FINANCEIROS DISPONÍVEIS, SOMANDO ESFORÇOS E BUSCANDO SOLUÇÕES INOVADORAS. A CRIAÇÃO DO MOBRL, EM 1967, É UM EXEMPLO SIGNIFICATIVO DESSA POSTURA.

A ATUAÇÃO DO MOBRL, COMO ENTIDADE DE CARACTERÍSTICAS PECULIARÍSSIMAS DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, REVESTE-SE DE BASILAR IMPORTÂNCIA.

DE FATO, ESTA ENTIDADE É DETENTORA DA AÇÃO PRINCÍPIA DE RECUPERAR, COM AS TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, A LEGIÃO DE BRASILEIROS QUE, POR EVASÃO OU NÃO PARTICIPAÇÃO, DEIXARAM DE ESCOLARIZAR-SE NA FAIXA ETÁRIA PRÓPRIA.

NO EXERCÍCIO DE SUA TAREFA, VALE-SE DE UMA REDE DE AÇÃO, CUJA MALHA ATINGE PRATICAMENTE TODOS OS MUNICÍPIOS DO PAÍS, DESENVOLVENDO NAS COMUNIDADES AÇÕES NÃO FORMAIS DE CARÁTER MULTIDISCIPLINARE PROPORCIONANDO, TAMBÉM, CONDIÇÕES DE INTERCÂMBIO E DESENVOLVIMENTO CULTURAL.

CONVÉM RESSALTAR A CAPACIDADE DO MOBRAL DE ADAPTAR-SE A SITUAÇÕES NOVAS, O QUE SE EVIDENCIA PELO ATUAL ATENDIMENTO QUE ESTÁ PRESTANDO A CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. ISTO DECORRE DE NECESSIDADE VIVENCIADAS NO SEIO DA PRÓPRIA COMUNIDADE: AS AÇÕES EDUCATIVAS DEVEM ALCANÇAR TODA A FAMÍLIA E NÃO APENAS ALGUNS DE SEUS MEMBROS, EM HARMONIA COM AS PROPOSTAS MAIS AVANÇADAS QUE ORIENTAM OS PROGRAMAS SOCIAIS.

É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA A AVALIAÇÃO DO QUE SE VEM DESENVOLVENDO EM TERMOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS DECORRERÃO RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES QUE IRÃO POSSIBILITAR A CRESCENTE ELEVAÇÃO DE QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL.

FINALMENTE, FORMULAMOS VOTOS DE QUE ESTE SEMINÁRIO REPRESENTA UM MARCO RELEVANTE NO PROCESSO HISTÓRICO-EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS, PARA A AUTO-CONSCIÊNCIA PARTICIPATIVA DA POPULAÇÃO E PARA A PROMOÇÃO DA PESSOA HUMANA.

NA CERTEZA DO BOM ÊXITO DOS TRABALHOS QUE AQUI SE IRÃO DESENVOLVER, APRESENTO-LHES, EM NOME DA EXMA. SRA. MINISTRA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, PROFA. ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ, E EM MEU NOME, VOTOS DE BOAS VINDAS E AGRADECIMENTOS PELA HONRA DE TÊ-LOS CONOSCO.

MUITO OBRIGADO.



Doc. 8

MARCO ANTONIO VERONESE

Educação de Adultos

EDUCAÇÃO DE ADULTOS É UMA EXPRESSÃO QUE PODE REPRESENTAR MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES E SERVIR DIFERENTEMENTE A ORIENTAÇÕES DIVERSAS.

SEU SIGNIFICADO, PARA OS PAÍSES DO 3º MUNDO, É INEQUÍVOCO NUM ÚNICO SENTIDO: QUANDO SE DESTINA AQUELES QUE NÃO OBTIVERAM ESCOLARIZAÇÃO NA IDADE PRÓPRIA. E DISTO DECORREM DUAS CONSEQUÊNCIAS GENERALIZÁVEIS.

PRIMEIRA - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS SERVE PREDOMINANTEMENTE AOS DESERDADOS, ÀS CAMADAS POPULARES DA SOCIEDADE ESTRATIFICADA, ÀQUELAS PESSOAS OU GRUPOS CUJAS CONDIÇÕES DE VIDA SÓCIO-ECONÔMICA NEM SEQUER DEMANDAM ESCOLARIZAÇÃO OU, QUANDO GERAM ESTA DEMANDA,

NÃO PERMITEM SUA EFETIVAÇÃO, NO MOMENTO OPORTUNO E COM A DURAÇÃO REQUERIDA. OUTROS USOS PARECEM IRRELEVANTES, DIANTE DAS NECESSIDADES DESSAS POPULAÇÕES.

SEGUNDA - HISTORICAMENTE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NÃO ESCAPA AO CARÁTER DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA, OU SEJA, DE UM PROCESSO REMEDIAL CUJA FUNÇÃO CONSISTE EM PROVER TARDIAMENTE UM SIMULACRO DO PADRÃO ESCOLAR VIGENTE, POR SUA VEZ UMA EXPRESSÃO RELATIVA AOS INTERESSES DE GRUPOS DOMINANTES - SOCIAL OU POLITICAMENTE.

EM NOSSO PAÍS A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ESTEVE SEMPRE VINCULADA A MODELOS DE COMPORTAMENTO EXPRESSIVOS DAS REPRESENTAÇÕES QUE AQUELES GRUPOS TÊM DA SOCIEDADE. TAL CONTRADIÇÃO É ENCONTRÁVEL MESMO NOS GRUPOS DE VANGUARDA QUE PROPUSERAM MUDANÇAS SOCIAIS MAIS PROFUNDAS. NESTE SENTIDO, AS AÇÕES QUE SE REALIZAVAM FORA DO CONTROLE OFICIAL, DELE SE APROXIMAVAM, AO PORTAREM, COMO OBJETIVO, A PRODUÇÃO DE UM "HOMEM BRASILEIRO". NESTA BUSCA DA IDENTIDADE NACIONAL, A EDUCAÇÃO IRÁ APARECER COMO INSTRUMENTO POR EXCELÊNCIA DA FORMAÇÃO DA "NACIONALIDADE", NO PROJETO IDEOLÓGICO DE UMA IDENTIDADE "BRASILEIRA", INTEGRAL E HOMOGÊNEA, E QUE SE MANTÉM ATIVO DESDE O SÉCULO PASSADO. PARA QUEM SE DESTINAVA ENTÃO O PROJETO DE FORMAÇÃO DO HOMEM BRASILEIRO, SE NÃO O ERA PARA TODO O CONJUNTO DA SOCIEDADE?

NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO, PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA, PARA O OPERARIADO E SEUS FILHOS OPERÁRIOS, E PARA OS VÁRIOS DAS FAVELAS. POSTERIORMENTE, PARA AS POPULAÇÕES MARGINALIZADAS, "CARENTES" OU "PERIFÉRICAS". BEISIEGEL, EM 1979, NOS INFORMA QUE DESDE O SÉCULO PASSADO AS DOUTRINAS LIBERAIS IMPORTADAS DA EUROPA TRAZIAM EM SEU BOJO IDÉIAS SOBRE A "INSTRUÇÃO POPULAR", SOBRE LIBERDADE E NACIONALIDADE, SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DOS DIREITOS. JÁ NA CONSTITUIÇÃO DE 1822 SE ENCONTRAVAM OS POSTULADOS PARA

A EDUCAÇÃO ELEMENTAR PARA TODOS. E, NA MEDIDA EM QUE AS CARACTERÍSTICAS DA VIDA NACIONAL NÃO GERAVAM A BUSCA DA INSTRUÇÃO ENTRE A MAIORIA DA POPULAÇÃO, FAZIA-SE MISTER CONVENCER, MESMO QUE COERCITIVAMENTE, A POPULAÇÃO DESSA NECESSIDADE. EM 1959, BASTOS SILVA, NO MEC, REFERIA-SE A ESTA CRIAÇÃO COMPULSÓRIA DE UMA PROCURA DA ESCOLA ELEMENTAR. A "CONSCIENTIZAÇÃO", A IDA DE ESTABELECIMENTO EM ESTABELECIMENTO, DE CASA EM CASA, SE FAZIA PRESENTE, JÁ NESTA ÉPOCA, COMO ESTRATÉGIA. NÃO HAVENDO AINDA UM POVO BRASILEIRO, SERIA NECESSÁRIO FORMÁ-LO, E PREPARÁ-LO PARA ATUAR NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE.

A DÉCADA DE 20 VIU SURGIR A CRESCENTE URBANIZAÇÃO, ACENTUADA INDUSTRIALIZAÇÃO, A ESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DOS MERCADOS INTERNOS, QUE TERIA SEU ÁPICE DURANTE E APÓS A 1ª GUERRA MUNDIAL (CONSOANTE O QUE MARIA DA CONCEIÇÃO TAVARES DENOMINOU "PROCESSO DE SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES", JÁ QUE O MANANCIAL DOS BENS INDUSTRIALIZADOS, A EUROPA, SE ENCONTRAVA ÀS VOLTAS COM A CONFLAGRAÇÃO BÉLICA). BORGES PEREIRA (1967) IDENTIFICA ESTA DÉCADA COMO A DA "MARCHA DA CIVILIZAÇÃO URBANO-INDUSTRIAL".

EM TAL PERÍODO SITUA-SE A PENETRAÇÃO DAS ESTRADAS DE FERRO, PRINCIPALMENTE EM SÃO PAULO, A MIGRAÇÃO E O CRESCIMENTO CONSEQUENTE DAS CIDADES, A CRIAÇÃO DE NOVOS MUNICÍPIOS, A IMIGRAÇÃO ESTRANGEIRA. O PARQUE INDUSTRIAL BRASILEIRO DIVERSIFICA-SE. ORGANIZA-SE O MERCADO INTERNO. PARA TAIS MODIFICAÇÕES, A ESTRUTURA OCUPACIONAL TORNA-SE CADA VEZ MAIS COMPLEXA, ABRINDO NOVAS OPORTUNIDADES PARA O TRABALHO REMUNERADO. O "ALARGAMENTO DAS ESFERAS DE PARTICIPAÇÃO IMPÕE NOVAS EXIGÊNCIAS DE CONTATO - O TREM, O RÁDIO, O AVIÃO E O VEÍCULO MOTORIZADO, O TELEFONE E O TELEGRÁFO ENCARREGAM-SE DA FUNÇÃO INTEGRATIVA DA SOCIEDADE GLOBAL. O HOMEM, MOBILIZADO POR ESSAS MUDANÇAS, PASSOU A SER O ALVO DE MAIS INTENSA ATUAÇÃO DOS USUAIS RECURSOS INTEGRATIVOS DOS QUADROS SÓCIO-CULTURAIS, COMO A

IMPrensa E A ESCOLA. A RADIODIFUSÃO APARECE E SE DESENVOLVE, RESPONDENDO ÀS NECESSIDADES DESSE MOMENTO HISTÓRICO-SOCIAL E, DIRETA OU INDIRETAMENTE, PELA MANIPULAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA".

NESTE PERÍODO FORAM TENTADAS ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE, AO LADO DA EDUCAÇÃO COMUM PARA TODOS, QUE SÓ EM 40 VIRIA A SE EXPRESSAR ENQUANTO PROJETO POLÍTICO TOTALIZANTE. ARTICULAVA-SE COM MAIOR CLAREZA A MUDANÇA SOCIAL À MUDANÇA EDUCACIONAL.

NA EUROPA A CRESCENTE DIVISÃO DO TRABALHO, A MECANIZAÇÃO E A AUTOMAÇÃO FAZIAM COM QUE OS PROCESSOS ESPECÍFICOS DE TREINAMENTO FOSSEM CONCENTRADOS NAS EMPRESAS, DEIXANDO À ESCOLA A FUNÇÃO DE TRANSMITIR OS CONHECIMENTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS NECESSÁRIOS PARA A RÁPIDA E CRESCENTE MUDANÇA TECNOLÓGICA. NO MEIO ESCOLAR OS JOVENS PASSARAM " A APRENDER AS TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM EM LUGAR DA APRENDIZAGEM DE UMA TÉCNICA" (VÁZQUES, 1979). ENQUANTO ISTO OS GOVERNOS LATINO-AMERICANOS RESOLVERAM IMPORTAR OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL JÁ QUASE EM DESUSO NA METRÓPOLE (AO LADO, CLARO, DAS MÁQUINAS TAMBÉM EM DESUSO). NO BRASIL, A CRIAÇÃO DO SENAI (1942) MARCA O INÍCIO DA ETAPA EM QUE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMEÇOU A TOMAR FORMA SISTEMATIZADA. LOGO DEPOIS, ESTIMULADO PELA OIT, SEGUIU-SE A CONET, NA ARGENTINA (1946), O SENAC NO BRASIL (1959), O SENA NA COLÔMBIA (1957), O INCE NA VENEZUELA (1959), EM 1960 O SERCOTEC DO CHILE, EM 1961 O SENATI DO PERU E EM 1965 O INA NA COSTA RICA.

TAL NÃO SIGNIFICA QUE NÃO EXISTISSE JÁ⁰ ENSINO PROFISSIONAL NESTES PAÍSES, SÓ QUE INCAPAZ DE FORMAR A MÃO-DE-OBRA PARA AS EXIGÊNCIAS ESPECÍFICAS QUE TAL INDUSTRIALIZAÇÃO REQUERIA. A LEGITIMAR TAL IMPLANTAÇÃO, A SUPOSIÇÃO QUE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO DIRIGIDA AOS ESTRATOS SÓCIO-ECONÔMICOS MAIS BAIXOS FAVORECERIA AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NESTES SETORES. MAIS UMA VEZ, PROCURAVA-SE ATENDER AOS QUE ESTAVAM FORA DO SISTEMA FORMAL DE ENSINO. DESTA

ÉPOCA DATAM TAMBÉM OS MOVIMENTOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO DAS MASSAS ANALFABETAS, QUE VEICULARIAM NOÇÕES NECESSÁRIAS AO "APERFEIÇOAMENTO DA SOCIEDADE".

NOS NOSSOS DIAS, O MODELO CAPITALISTA ADOTADO NO PAÍS DE HÁ (MUITO) RETIROU DA ESCOLA A FUNÇÃO DE PREPARAR OS SEUS QUADROS. EM UM MERCADO DE TRABALHO CADA VEZ MAIS COMPRIMIDO, É UM CONTRASENTO TER A QUALIFICAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA COMO ORIENTAÇÃO PRINCIPAL. TAL RELAÇÃO PEDAGÓGICA, QUE TEM POR FUNÇÃO TRANSMITIR UM CONHECIMENTO AOS QUE NÃO O POSSUEM, FUNDA-SE EXCLUSIVAMENTE NA DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO, E NÃO SATISFAZ O CONCEITO DE EDUCAÇÃO.

A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO MEC, VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1947) JÁ DELINEAVA MAIS CLARAMENTE UMA NOÇÃO QUE TERIA SUA FORMA ACABADA DUAS DÉCADAS DEPOIS, COM O CONCEITO DE ANDRAGOGIA. O ADULTO GENÉRICO, A-HISTÓRICO, NO QUAL ESTAVA EMBUTIDA, PARADOXALMENTE, A NOÇÃO DE INDIVÍDUO PSICOLOGIZADO, PRODUZIDO NO SOCIAL, PORÉM DELE DESCONECTADO. LOURENÇO FILHO PROPUGNAVA A MOBILIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO PROCESSO EDUCATIVO, TENDO EM VISTA O PROGRESSO SOCIAL E A INTEGRAÇÃO INDIVIDUAL DOS HOMENS "MARGINALIZADOS PELA IGNORÂNCIA". CARACTERIZAVA-SE ASSIM A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO FATOR PARA O DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICA QUE MARCOU A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA.

NESTE PERÍODO, DUAS EXPRESSÕES INTERNACIONAIS COMEÇAM A TOMAR FORMA. A DA CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EM ELSINØR, DINAMARCA, NO ANO DE 1949, CUJA PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL VOLTAVA-SE PARA A PROMOÇÃO DE "ELITES" OPERÁRIAS E CAMPONESAS, REFLETINDO AS CONDIÇÕES TECNOLÓGICAS E SÓCIO-ECONÔMICAS EUROPÉIAS, PARTICULARMENTE O ESFORÇO DE RECONSTRUÇÃO DO PÓS-GUERRA, SOB A ÉGIDE DO CAPITAL AMERICANO E NUM CONTEXTO DE GUERRA FRIA. VALE RESSALVAR QUE NÃO SE REGISTRA A PRESENÇA DE QUALQUER REPRESENTANTE DO 3º MUNDO, NESTA CONFERÊNCIA.

A SEGUNDA DAQUELAS EXPRESSÕES ESPRAIAVA-SE A PARTIR DO MÉXICO, ENTRETANTO SOB INFLUÊNCIA PREDOMINANTE DE CULTURAS ANGLO-SAXÔNICAS, COM AS "MISSÕES CULTURAIS". A-CREFAL, CENTRO REGIONAL DA UNESCO, SITUADO EM PÁTZCUARO, MÉXICO, É QUE DIFUNDE ESTA PROPOSTA, VOLTADA PARA OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS, COMO UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA GLOBAL, PORÉM REDUZIDA A UM MÍNIMO INDISPENSÁVEL, INCLUINDO A ALFABETIZAÇÃO, E QUE SE DIRIGIA ÀS POPULAÇÕES MARGINALIZADAS. NO BRASIL, ELA FILTROU-SE E REALIZOU-SE COMO UMA EDUCAÇÃO PIORADA PARA OS MENOS DOTADOS, COM REBAIXAMENTO DO NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO ENSINO FORMAL, SEM TOCAR NOS PROBLEMAS QUE CAUSAVAM ESTA MARGINALIZAÇÃO.

EM 1960 REALIZA-SE A CONFERÊNCIA DE MONTREAL, SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. SEGUNDO FURTER, RECONHECE-SE PELA 1ª VEZ QUE "EDUCAÇÃO DE ADULTOS É UM CONJUNTO COMPLEXO, CUJOS LIMITES ESTÃO MAL DEFINIDOS E CUJO CONJUNTO DE FORMAS NÃO SE DISTINGUE BEM". ISTO CONTUDO NÃO IMPEDIU QUE SE TRAÇASSEM SUAS TAREFAS. AFIRMA-SE, NO EVENTO, A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM O AUMENTO DE PRODUTIVIDADE. PELA ATUAÇÃO MAIS INDEPENDENTE DOS MEMBROS DO 3º MUNDO NA CONFERÊNCIA, RECONHECE-SE TAMBÉM A "RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO "E" A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DAS NOVAS NAÇÕES" QUE, SOB PRESSÃO DAS MUDANÇAS EM CURSO NO MUNDO, EMERGIAM DAS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA.

COMEÇAM NESTA ÉPOCA AS AÇÕES DE (E OS QUESTIONAMENTOS SOBRE) "DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES", "EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA", "EDUCAÇÃO POPULAR". NO BRASIL, EM 1964, O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (DECRETO Nº 53.465) MANTINHA AINDA AS MESMAS PROPOSTAS DA CAMPANHA DE 47. DIRIGIDO ÀS MASSAS ILETRADAS, PROPUNHA UM ESFORÇO DE MOBILIZAÇÃO VOLTADO PARA A "MELHORIA DA SOCIEDADE". PORÉM A SITUAÇÃO POLÍTICA CONJUNTURAL DEU A ELE UM SENTIDO DIFERENTE, A PARTIR DO MÉTODO DESENVOLVIDO POR PAULO FREIRE, DE ALFABETIZAÇÃO.

TAL MÉTODO ESCOLHIA AS PALAVRAS QUE SURGISSEM DAS SITUAÇÕES DE VIDA SIGNIFICATIVAS PARA OS ENVOLVIDOS NO PROCESSO. ANTES DE SIGNIFICAR UM DESENVOLVIMENTO DIRIGIDO-A PARTIR DE SOLUÇÕES ACABADAS, OBJETIVAVA QUE OS HOMENS PUDESSEM REFLETIR SOB SUAS PRÓPRIAS POSSIBILIDADES DE INTERFERIR SOBRE AS CONDIÇÕES DRAMÁTICAS DE VIDA A QUE ERAM SUBMETIDOS. SEGUNDO BEISIEGEL, PAULO FREIRE "SABIA QUE SUA ATIVIDADE ERA PEDAGÓGICA, EMBORA CONTIVESSE IMPLICAÇÕES POLÍTICAS" E QUE, "EMBORA A PEDAGOGIA DA LIBERDADE PUDESSE AJUDAR A UMA POLÍTICA POPULAR", CABERIA AOS POLÍTICOS A MISSÃO DE ORIENTAR A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NUMA DIREÇÃO POLÍTICA ESPECÍFICA. "O ACIRRAMENTO POLÍTICO DA ÉPOCA FEZ COM QUE O MÉTODO FOSSE APROPRIADO MAIS EM FUNÇÃO DAS SUAS POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO, DO QUE ENQUANTO UM CONJUNTO ARTICULADO DE IDÉIAS EDUCACIONAIS".

O PERU APRESENTA ALGUMAS PECULIARIDADES QUE O DIFERENCIAM DO BRASIL. A ECONOMIA PERUANA, HISTORICAMENTE BASEADA NA ECONOMIA EXPORTADORA DA COSTA E NAS "HACIENDAS" DA SERRA, SEM QUE SE TIVESSE CONFIGURADO, COMO ENTRE NÓS, O CRESCENTE AVANÇO DO CAPITALISMO NO CAMPO, COMEÇAVA A GESTAR NO INÍCIO DO SÉCULO ALGUMAS MODIFICAÇÕES INTERESSANTES. O CRESCIMENTO DAS FRAÇÕES URBANAS DA FORÇA DE TRABALHO NÃO REFLETE INTEIRAMENTE A INCAPACIDADE DE RETENÇÃO DA POPULAÇÃO E DA FORÇA DE TRABALHO NAS "HACIENDAS", NEM VAI GERAR APENAS MARGINALIDADE URBANA PELA INSUFICIÊNCIA DA OFERTA DE EMPREGOS NAS CIDADES. OS INTERMITENTES SURTOS DE EXPORTAÇÕES DETERMINAVAM DESAFOGOS COMERCIAIS E POSSIBILITARAM O CRESCIMENTO HORIZONTAL DOS SERVIÇOS E A CRESCENTE INDUSTRIALIZAÇÃO, PRINCIPALMENTE A PARTIR DE 1950. A COALISÃO VERIFICADA EM 1940, ENTRE SETORES BURGUESES, EM TORNO DO MOVIMENTO "APRISTA", ASSUME OUTRA DIMENSÃO NOS FINS DE 60, ALIANDO GRUPOS DE INTERESSE LIGADOS À EXPORTAÇÃO, À INDÚSTRIA, À CLASSE MÉDIA, E ÀS FORÇAS ARMADAS, PARA O QUE SE CHAMOU DE "REVOLUÇÃO PERUANA". EM UM PRIMEIRO MOMENTO HOUVE UMA RECUSA DO MODELO CAPITALISTA MONOPOLISTA SOB A ÉGIDE DAS CHAMADAS EMPRESAS

"MULTINACIONAIS", "EVITANDO O LOGRO DA CHAMADA INDUSTRIALIZAÇÃO LATINO-AMERICANA NOS ÚLTIMOS 30 ANOS" (FRANCISCO DE OLIVEIRA, 1977). OS MILITARES, AO ASSUMIREM O PODER, TENTARAM REALIZAR UM SOCIALISMO À PERUANA (PALMERON, MIMÉO, 1983), AO QUAL CORRESPONDERIA UM PROJETO DE MOBILIZAÇÃO AMPLA DOS PROFESSORES, PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO E ENGAJAR OS CAMPONESES E ÍNDIOS NA NOVA PROPOSTA POLÍTICA. PORÉM A DISTÂNCIA CULTURAL ENTRE ÍNDIOS E CAMPONESES, E ENTRE ESSES E OS BRANCOS LETRADOS, COLOCOU PROBLEMAS DE DIFÍCIL SOLUÇÃO. AO FRACASSAR O PROJETO ECONÔMICO, FRACASSOU TAMBÉM O PROJETO DE EDUCAÇÃO.

PALMERON APONTA NO PROGRAMA UMA DUPLA FALHA: NÃO RECONHECIA OU NÃO CONSIDERAVA SUFICIENTEMENTE OS VALORES E AS CULTURAS DAS COMUNIDADES, MAIS AGUDAMENTE DAS INDÍGENAS; E EMPRESTAVA ÊNFASE ABSOLUTA AOS ASPECTOS COLETIVOS GENÉRICOS, SUPERIMPOSTOS PELO PROJETO POLÍTICO, EM FRANCA CONTRADIÇÃO COM A ESTRUTURA DAS RELAÇÕES SOCIAIS LOCAIS, FUNDADAS NA FAMÍLIA E NO PARENTESCO.

A PARTIR DOS ANOS 60, OS GOVERNOS AUTORITÁRIOS E CENTRALISTAS QUE ASCENDEM AO PODER NA AMÉRICA LATINA IRÃO ATUAR SOBRE OS GRUPOS SOCIAIS POPULARES, PROCURANDO INSTITUCIONALIZAR E CONTROLAR TODAS A INICIATIVAS QUE SOBREVIVERAM ÀS CONVULSÕES DA TOMADA DO PODER. BUSCA DE LEGITIMAÇÃO QUE UM MÍNIMO DE CONSENSO PERMITISSE A CONSECUÇÃO DE OBJETIVOS NÃO COINCIDENTES COM OS DOS GRUPOS ENTÃO SUBMETIDOS.

SOB INSPIRAÇÃO DA UNESCO, SURGEM PROGRAMAS EXTENSIVOS VOLTADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA DESSES SEGMENTOS POPULACIONAIS. O MOBREAL E O PROJETO MINERVA, NO BRASIL, FAZEM PARTE DESTA ESTRATÉGIA DE OBTENÇÃO DE RESPALDO. NA BOLÍVIA, EM 1970, SE INICIA O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. NO EQUADOR ALIA-SE A ESSE OBJETIVO A EXPANSÃO DA PARTICIPAÇÃO, A BUSCA DE SOLUÇÕES PARA PROBLEMAS SOCIAIS DE SAÚDE, PRODUÇÃO, HABITAÇÃO,

VIDA CÍVICA, RECREAÇÃO E, LOGO DEPOIS, DE "DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO". NA VENEZUELA, A ALFABETIZAÇÃO VINCULA-SE À EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO. CUBA E NICARÁGUA, EM TEMPOS DIFERENTES COMEÇARAM PROGRAMAS IMENSOS DE EDUCAÇÃO, DOS QUAIS AINDA NÃO SE DISPÕE DE AVALIAÇÃO CONCLUSIVA. A NICARÁGUA VEM DESENVOLVENDO UM PROGRAMA AMBICIOSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, COM GRANDES METAS E LINHAS DE AÇÃO BEM DEFINIDAS, APESAR DO DRAMA DA GUERRA CIVIL. MOBILIZARAM-SE 20 MIL PROFESSORES PARA ENSINAR A 800 MIL ANALFABETOS. SUA ESTRUTURA SE APOIA EM INTENSA MOBILIZAÇÃO POPULAR, ASSOCIAÇÃO DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS COM OBJETIVOS POLÍTICOS, CONTROLE RÍGIDO POR PARTE DO ESTADO E, PELO MENOS APARENTEMENTE, POUCA ATENÇÃO AOS INTERESSES IMEDIATOS E CARACTERÍSTICOS DAS POPULAÇÕES A SEREM EDUCADAS. INVERTE-SE A PERSPECTIVA EDUCACIONAL USUAL EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS. "A EDUCAÇÃO PASSA A SER UM EMPREENDIMENTO POLÍTICO COM IMPORTANTES REFLEXOS PEDAGÓGICOS, AO INVÉS DE SER UM EMPREENDIMENTO PEDAGÓGICO COM IMPORTANTES REFLEXOS POLÍTICOS". A "CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO" DESDOBROU-SE EM UM "PROGRAMA DE EDUCAÇÃO POPULAR BÁSICA", QUE DEVERÁ APROVEITAR A EXPERIÊNCIA E OS CONHECIMENTOS CONSEGUIDOS DURANTE A "CRUZADA", PASSANDO DA ALFABETIZAÇÃO À EDUCAÇÃO PERMANENTE.

A CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE TÓQUIO (1972) E O INFORME DA UNESCO DO MESMO ANO - "APRENDER A SER", EXPRESSAM UM CONCEITO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PELAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS, QUE DEVERIA ASSEGURAR A TODOS OS INDIVÍDUOS A POSSIBILIDADE DE APRENDER DURANTE TODA A SUA VIDA. O PRINCÍPIO EXPOSTO É O DA EDUCAÇÃO PERMANENTE. BUSCA O INFORME SITUAR A EDUCAÇÃO EM UM ESPAÇO PRÓPRIO, QUE DEVERIA ESTAR SOB A RESPONSABILIDADE DO CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES DA SOCIEDADE. NELE SE ESTABELECE DISTINÇÕES ENTRE TRÊS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO, ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO:

1. A EDUCAÇÃO DIFUSA-PROCESSO DE FATO PERMANENTE, GRAÇAS AO QUAL O INDIVÍDUO INTERNALIZA E EXPRESSA ATITUDES E VALORES, E ADQUIRE CONHECIMENTOS, PELO SEU VIVER E EXPERIMENTAR COTIDIANOS E PELA AÇÃO DAS INSTITUIÇÕES;

2. A EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR, CONCEBIDA COMO TODAS AS ATIVIDADES ORGANIZADAS QUE SE VOLTAM PARA CLIENTELAS PARTICULARES, EM CONFORMIDADE COM SUAS NECESSIDADES E ASPIRAÇÕES;

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR - NECESSÁRIA EM UM PERÍODO DE VIDA DAS POPULAÇÕES QUE NÃO ESTÃO AINDA COMPROMETIDAS COM A PRODUÇÃO.

POR ISSO O INFORME SUPÕE QUE TODA POLÍTICA EDUCACIONAL COERENTE DEVERIA LEVAR EM CONTA A POLÍTICA CULTURAL, A CIENTÍFICA E A DO EMPREGO.

AO PRECISAR O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, O INFORME REFERE-SE AO FATO DE QUE O ÊXITO OU O FRACASSO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE UM PAÍS NÃO PODE MEDIR-SE APENAS PELA ESCOLARIZAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES, MAS PELO NÚMERO DE ADULTOS QUE SE TERÃO CAPACITADO A CONTINUAR, PELA VIDA AFORA, O SEU PROCESSO EDUCATIVO - COM AUTONOMIA. A EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR NÃO TERIA SOB ESTA ÓTICA, PAPEL SIMPLEMENTE COMPLEMENTAR, MAS IMPLICARIA A REESTRUTURAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES EXISTENTES.

COMO, DE FATO, APENAS UMA MINORIA ÍNFIMA CHEGA ATUALMENTE À AUTODIDAXIA NO MUNDO ATUAL, A CONFERÊNCIA DE TÓQUIO DEMANDA UMA DEFINIÇÃO DAS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE SABER E PODER, INTERNA E EXTERNAMENTE ÀS SOCIEDADES MARCADAS POR UMA PROFUNDA DESIGUALDADE.

O PROBLEMA ESTÁ PRECISAMENTE NO PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL E NAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NESSE PROCESSO. MUDANÇA PARA QUE? E POR QUEM? PREPARADA NO ATO DE FAZER-SE, POR UMA AÇÃO TAMBÉM EDUCATIVA. NEM ANTES. NEM DEPOIS.

WANDERLEY (1979) E OUTROS AUTORES ANALISARAM ALGUMAS FORMAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR, COMO O MEB (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE) É AS ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO POPULAR FUNDADAS NO MÉTODO PAULO FREIRE. ESSAS ATIVIDADES TIVERAM O MÉRITO DE MOSTRAR QUE, EM CIRCUNSTÂNCIAS FAVORÁVEIS, COM TÉCNICAS E MEIOS IMAGINOSOS E APROPRIADOS, CONTANDO-SE COM LIDERANÇAS FIRMES E CONSCIENTES DE SUA MISSÃO E COM A SUSTENTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES MOBILIZADORAS, A SOCIEDADE CIVIL ARTICULA-SE, AGE E PRODUZ RESULTADOS NOTÁVEIS DE LUCIDEZ, DE CAPACIDADE ORGANIZATIVA, DE DIÁLOGO, DE PATRIOTISMO E DE VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.

AQUELES MESMOS AUTORES TAMBÉM APONTAM PARA A NECESSIDADE DE MELHOR CONHECIMENTO DE OUTRAS FORMAS POPULARES DE EDUCAÇÃO, PRATICADAS NO CONVÍVIO DOS TRABALHADORES, NOS PARTIDOS POLÍTICOS E NOS MOVIMENTOS CORRESPONDENTES.

NESTES PROCESSOS HÁ QUE CONSIDERAR E REFLETIR SOBRE:

- A RIQUEZA DE CULTURA POPULAR QUE INCENTIVARAM E TROUXERAM À TONA, DE MODO MAIS SISTEMÁTICO;

- A RAPIDEZ COM QUE TRABALHADORES SUBALTERNOS SE CONSCIENTIZARAM E CRITICARAM AS MISTIFICAÇÕES IDEOLÓGICAS QUE OS ENVOLVIAM;

- CERTOS MATIZES E ELEMENTOS CRIATIVOS DAS IDEOLOGIAS DOMINADAS A SE EXPRESSAR DE FORMAS INESPERADAS;

- AS RESSALVAS QUANTO AO ALCANCE DAS IDEOLOGIAS DAS CLASSES POPULARES PARA UMA VISÃO DO MUNDO GLOBALIZANTE, E AS SUAS CARÊNCIAS DE CONDIÇÕES DE FORMULAÇÃO TEÓRICA E DE UMA PRÁTICA CONSEQUENTE.

DO BREVÍSSIMO APANHADO HISTÓRICO E CONCEITUAL QUE ESBOÇAMOS ATÉ AQUI, PERMITIMO-NOS TIRAR ALGUMAS CONCLUSÕES QUE PASSAMOS A EXPOR:

1. HÁ MUITAS EXPRESSÕES ABSTRATAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. TODAS ELAS TÊM, DE ALGUM MODO, COMPROMISSO COM AS EXPERIÊNCIAS DAS QUAIS FORAM INFERIDAS, COMO GENERALIZAÇÃO PRESUMIDA, E COM AS CIRCUNSTÂNCIAS NAS QUAIS AS EXPERIÊNCIAS REALIZARAM-SE.

2. HAVERÁ SEMPRE ALGUMA DEFASAGEM, MAIS OU MENOS SIGNIFICATIVA, ENTRE A GENERALIZAÇÃO CONCEITUAL E A IDENTIDADE CULTURAL E PSICOLÓGICA DOS INDIVÍDUOS E GRUPOS EM TRANSFORMAÇÃO, AOS QUAIS ESTE REFERENCIAL TEÓRICO PRESUMIDAMENTE SERIA APLICÁVEL.

3. AO LONGO DO TEMPO E DAS EXPERIÊNCIAS, A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS TÊM SE ENRIQUECIDO, INTEGRANDO HOJE UM FEIXE DE VARIÁVEIS COMPLEXAS, MUITAS DAS QUAIS HISTORICAMENTE NÃO FORAM CONSIDERADAS OU FORAM NEGLIGENCIADAS E MISTIFICADAS, EM DETRIMENTO DA CORREÇÃO TÉCNICA DO PROCESSO EDUCATIVO E DE SUA AUTENTICIDADE CULTURAL.

4. AS INGENUIDADES DECORRENTES DESSAS FALHAS TÊM SIDO EXPLORADAS POR DISPOSIÇÕES GOVERNAMENTAIS TOTALITÁRIAS E POR INTERESSES OLIGÁRQUICOS, PARA O MANEJO POLÍTICO DA AÇÃO EDUCATIVA, DIFERENTEMENTE DOS PROJETOS DE VIDA E CULTURA DOS GRUPOS HUMANOS E INDIVIDUALIDADES ENVOLVIDOS.

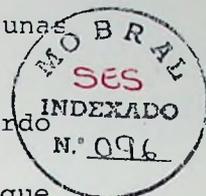
5. ENQUANTO, POR INGENUIDADE, INTERESSES DE POLÍTICAS CENTRALIZADAS OU INADEQUAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS SERVIREM MAIS À MANIPULAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS COMUNIDADES QUE À SUA AUTO-PROMOÇÃO, ESTES PROGRAMAS SERÃO DE ALGUM MODO REJEITADOS PELOS SUPOSTOS BENEFICIÁRIOS E, PORTANTO ESTARÃO FADADOS À INEFICÁCIA, COMO AS POUCAS E PRECÁRIAS ESTATÍSTICAS DISPONÍVEIS PARECEM EVIDENCIAR - GROSSO MODO.

6. A AVALIAÇÃO DA AÇÃO DIDÁTICA COM OS ADULTOS, O MAIS QUE POSSÍVEL PRÓXIMA DO RIGOR, DA CORREÇÃO E ISENÇÃO CIENTÍFICAS, FORNECERÁ A INFORMAÇÃO REQUERIDA PARA O CONHECIMENTO DA ECOLOGIA FÍSICA E HUMANA COM A QUAL INTERAGIMOS. SOBRE ESTE FUNDAMENTO, UMA ATITUDE DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, SOCIAIS E CULTURAIS, FACILITARÁ ÀS PESSOAS E GRUPOS MELHORES ENCAMINHAMENTOS AO ENÍGMA DA PRÓPRIA LIBERDADE.

7. NÃO HÁ SOLUÇÃO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL COMO UM TODO, QUE NÃO PASSE POR SIGNIFICATIVO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO SEGMENTO ADULTO DA POPULAÇÃO. E DESENVOLVIMENTO, COMO TODOS SABEMOS, É UM CONCEITO ESSENCIALMENTE ÉTICO, QUANDO HUMANO.

Tendencias y problemas de la educación de adultos en A.L. Algunas consideraciones.

Marcela Gajardo



1. Al pedírseme que participara en este panel se me solicitó que diera cuenta de la situación actual y perspectivas de la ed. de adultos en A.L., los problemas y tendencias predominantes en ella. Tarea complicada - no sólo por el tiempo de que dispongo para tal exposición - sino por la diversidad de funciones atribuidas a esta práctica, las particularidades que esta presenta según el contexto en que se da , los grupos que la impulsan y el sinúmero de dimensiones susceptibles de abordar como núcleos de problemas.

2. A fin de enmarcar minimamente mi análisis me propongo abordar dos grandes temas: los enfoques que vienen predominando en el desarrollo que la ed. de adultos en algunos países latinoamericanos y los problemas que esta presenta cuando - entendida como componente de políticas estatales de desarrollo - se la ubica en la perspectiva de apoyar procesos que posibiliten una efectiva participación de sus destinatarios en la vida económica, social y política de cada país. Entiendo por los destinatarios de estos programas a aquellos grupos de la población que han sido sistematicamente excluidos de los beneficios del trabajo, el poder y la cultura presentando los mayores vacíos en materia educacional. Pienso que en A.L. estas prácticas educativas adquirieron fuerza especial y rasgos de singularidad cuando se ubican en la doble perspectiva de atender a las demandas educativas de estos grupos de la población, genericamente conocidos como sectores populares restituyéndoles su calidad de sujetos en la vida nacional. Por la complejidad de este objetivo pienso que es en el ámbito de las políticas oficiales de educación de adultos donde se ha manifestado con mayor nitidez la incapacidad de estos programas para dar solución a un problema cuyas raíces son de corte estructural fuertemente marcadas por la predominancia de modelos de desarrollo concentradores y excluyentes en lo económico y marcadamente autoritarios en lo político y social.

3. Son tales estilos los que, en última instancia han estado condicionando las principales tendencias y problemas presentes en este campo de actividad así como las definiciones y el diseño de políticas y estrategias para el desarrollo de esta área educativa. Una simple observación a la evolución que han tenido tanto el concepto como las estrategias de acción que este campo evidencia lo anterior. Estudios sobre el tema permiten señalar que por décadas estos grupos fueron atendidos por programas educativos desarrollados bajo la forma de suplencia o completaria. Conocidos como tales fueron los programas de recuperación de estudios para adultos y las hoy conocidas, y tan criticadas, campañas de alfabetización. Durante los años 50 dichos programas se vincularon mayoritariamente a proyectos de desarrollo comunitario y a actividades de orden productivo a fin de superar el escaso impacto que venían teniendo como actividad educativa aislada. En el marco amplio de lo que se conociera como educación fundamental se desarrollaron, entonces, un conjunto de programas definidos en función del mejoramiento social y educativo de aquellos grupos de la población con escaso o ningún nivel de escolaridad. Los programas funcionales de educación de adultos - fueran estos de alfabetización, educación básica, formación técnica y social pasaron a ubicarse como componentes de programas de desarrollo. Dicha concepción obedecía a la creencia ya generalizada, que tanto los programas de alfabetización como aquellos de ed. de adultos implementados al margen del sistema educacional no eran suficientes para contribuir a los propósitos del desarrollo económico-social. Se intentaba, así, vincular el aprendizaje de las nociones básicas de lectura y escritura con las actividades más directamente vinculadas con los planes de desarrollo vigentes en cada país entendiéndose a tales actividades como un proceso de educación permanente. Con el transcurso del tiempo pudo constatarse que estas acciones educativas adolecían de los mismos problemas de aislamiento, discontinuidad y discordancia con los intereses y necesidades de los sectores que participaban de ellos. Los años sesenta marcan una situación diferente. En un número importante de países latino-americanos - con excepción de Cuba que vivía una revolución - se empiezan a operar procesos de modernización conducentes a democratizar funciones y beneficios sociales incorporando a contingentes importantes de la población - los llamados marginados del sistema - a la vida económica, social y política.

La educación de adultos se vió alterada, también, como producto de estos cambios. La diversificación del aparato productivo y los nuevos requerimientos ocupacionales, los procesos de cambio agrario y la presión de grupos emergentes por una mayor participación en la producción, el consumo y los beneficios de la sociedad condujeron a una ampliación del sistema regular de enseñanza y a una diversificación de la oferta educativa. Se llegó, entonces, a diseñar políticas estatales de educación de adultos y calificación de la fuerza de trabajo ocupada en la industria y la agricultura. La alfabetización funcional, la formación básica, la capacitación laboral y, en general, los programas de educación orientados al desarrollo de la comunidad fueron, entre otros, los instrumentos más utilizados para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y difundir las pautas y valores que imponían los requerimientos de la modernización social. De este modo, un número importante de programas tuvo y aún tiene, su base de sustentación en los fundamentos teóricos de la denominada teoría de la marginalidad que interpreta los vacíos educacionales de un contingente importante de la población, particularmente de los sectores populares, como consecuencia del "atraso" de ciertos grupos y sectores con relación a otros más "modernos" y "desarrollados".

El debate generado en torno de estos puntos y estudios realizados sobre tal concepción demostraron que la situación de marginalidad y de pobreza vivida por algunos grupos no era consecuencia de "atrasos" o "vacíos" sino producto directo de un modelo de desarrollo capitalista y dependiente predominante en los países latino-americanos. La marginalidad social pasó a entenderse, entonces, como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad. Como su particular modo de pertenencia a ella.

4. Analizado el problema de la marginalidad desde una perspectiva histórico-estructural esta adquirió otro relieve. Las dualidades presentes en las sociedades latino-americanas pasaron a entenderse como consecuencia de un sistema de dominación interna y externa que hacía imposible superar las desigualdades sociales y económicas por vías de medidas de corte parcial que muchas veces no hacían sino contribuir a agudizar las tensiones y conflictos sociales. Lo anterior sumado al progresivo deterioro de los modelos de desarrollo sustentados en la teoría de la margi-

nalidad no dejó de expresarse, también, en la esfera educativa. Surgieron así nuevos enfoques e instrumentos educativos conducentes a ampliar las posibilidades de participación de los sectores populares. Entre ellos la concepción concientizadora de la educación y las corrientes liberadoras a que esta dió origen. La educación fuera ésta concebida como programas alfabetizados, proyectos de capacitación para el trabajo, programas de desarrollo rural y, en general, el conjunto de actividades de educación de adultos desarrolladas al margen del aparato de educación formal pasaron a ubicarse en la perspectiva del poder. Numerosos grupos pasaron a asumirla, entonces, como un instrumento que permitía avanzar en la construcción de un modelo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de los bienes y beneficios sociales y en una efectiva participación de los sectores populares en los distintos niveles de decisión social.

5. De este modo comenzaron a coexistir, aún dentro del propio aparato estatal, programas educativos con connotaciones diversas. Por una parte se encontraban los programas de educación de adultos que visualizaban estas actividades como un factor de integración, decisivo en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social en el marco de las estructuras vigentes. Otros entendían este tipo de educación como una actividad fuertemente vinculada al fortalecimiento organizacional de los sectores populares a sus intereses y necesidades orientándose hacia la transformación del orden vigente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. Entre ambos polos no faltaron aquellas concepciones liberadoras que visualizan a la práctica de educación de adultos como un conjunto de esfuerzos sistemáticos dirigidos a ubicar las estrategias de desarrollo existentes en una perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base. Tras tal posición subyace la idea de una reformulación de las relaciones de poder vigentes con el surgimiento de una organización popular autónoma y el establecimiento de nuevas formas de relación entre éstas y el aparato de Estado confrontándose, así, dos fuerzas principales: un poder central representado por los organismos oficiales y un poder de base que emerge en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión.

6. Caracterizaciones recientes sobre el modo en que han evolucionado estas acciones distinguen en el amplio espectro de la educación de adultos dos grandes tendencias consolidadas y una emergente. La primera basada en las corrientes modernizantes e integracionistas propuestas por la teoría de la marginalidad y la segunda sustentada en un enfoque histórico-estructural y en los presupuestos de lo que actualmente se conoce por la teoría de la dependencia. A la primera se la denomina como una tendencia de integración, a la segunda como una tendencia de educación liberadora. Por último, dichas caracterizaciones entrega los rasgos principales de una tendencia emergente que recuperando algunos elementos de las corrientes liberadoras los proyecta en una perspectiva política. A esta se la denomina como una corriente de educación popular, entendiendosela como un desafío presente para la década que se inicia. Se la diferencia de la educación de adultos señalando que "el término popular tiene una conotación específica. Esto es, lo popular no es únicamente sinónimo de pobreza sino que se refiere al sector social amplio que tiene en común el ser oprimido económica, política y ideológicamente (...). Esta situación de denominación ha negado a los sectores populares su calidad de sujetos políticos y, en esta perspectiva, la educación popular se pone como tarea el contribuir a la creación de una nueva hegemonia, (García-Huidoro, 1980).
7. Como tipología, la propuesta anterior elaborada por un investigador chileno J.E. García Huidoro, recoge los enfoques y orientaciones educativas presentes en la educación de adultos en América Latina a la vez que vincula dichos enfoques con los estilos de desarrollo que han predominado en distintas sociedades en momentos históricos también diferentes. Rescatando las principales teorías interpretativas del desarrollo de los países latino-americanos, esta tipología aporta, también los rasgos de una corriente renovada que no surge por azar. Por el contrario, se vincula a la nueva fase de desarrollo existente en un número importante de países latino-americanos donde los procesos de democratización general de las estructuras sociales y la incorporación de sectores amplios de la población a la vida social y política han cedido paso a las exigencias impuestas por una reestructuración autoritaria que reduce los márgenes de la heterogeneidad estructural característica de décadas anteriores y reemplaza las fronteras difusas del populismo por clases de perfil más definido.

8. Así las cosas, la década de los 80 se enfrenta con una actividad que aparece, a la vez, como sistema organizado y como un instrumento para satisfacer intereses colectivos expresados a través de diversos proyectos sociales. Si bien, en muchos países se han revertido las tendencias democratizantes y participativas restringiéndose la participación estatal en el estímulo y protección de la economía y en el desarrollo de actividades tendientes a resolver las necesidades básicas de los grupos menos privilegiados, la educación de adultos mantiene sus funciones de suplencia y complementariedad dentro del sistema educativo manteniéndose también la coexistencia de conceptos, enfoques y modalidades de trabajo establecidos según la finalidad y funciones atribuidas a estos procesos. Tras ellos subyacen supuestos teóricos que responden a opciones también diferentes. Visto desde una perspectiva de los intereses de los sectores dominantes, éstos constituyen mecanismos de integración a la sociedad de aquel contingente que no se encuentra incorporado al aparato escolar y ha excedido la edad límite para ello. Constituyen, asimismo, una respuesta a la necesidad de expandir la cobertura del sistema escolar y responder, en forma flexible a diversos sectores de la población nacional, entre ellos los grupos de bajos ingresos. Desde la perspectiva de los intereses de los sectores populares en general, y de la clase obrera en particular, estas actividades constituyen más que una alternativa de integración, un mecanismo de formación que contribuye a un mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo y un instrumento de apoyo al fortalecimiento organizacional y la movilización social en torno de proyectos de transformación que redunden en su propio beneficio.

De ahí que estas actividades cubran una multiplicidad de aspectos, se manifiesten a través de modalidades diversas y atiendan a una población heterogénea en función de los procesos que persiguen apoyar. En este contexto, no cabe duda que este tipo de educación, en sus distintas formas y niveles, persiguen, entre otros objetivos, el de ampliar y diversificar la enseñanza de tal modo que los individuos que se benefician de ella puedan realizar todo su potencial y desempeñar funciones sociales y ocupacionales necesarias al buen funcionamiento de una sociedad. No escapa, tampoco, este tipo de actividad al objetivo de preparar a una población, tradicionalmente marginada, para incorporarlos como productores y como consumidores a una sociedad moderna, condicionando a la capacidad del individuo el acceso a los tramos su-

periores de la escala educativa. Sin embargo, esta forma de práctica educativa que, por una parte, incide en reforzar y prolongar un tipo de sociedad, sus valores y las preferencias ocupacionales de ésta, también genera un estímulo hacia el cambio de valores y de relaciones económico-sociales existentes. Ello, si embargo, no siempre responde a una política deliberada sino que es, más bien, el resultado de la propia práctica educativa y del desarrollo histórico de cada sociedad. En este contexto, se introduce un elemento nuevo en el análisis de este fenómeno, cuales son las fuerzas sociales existentes en una sociedad, sus proyectos históricos y el lugar que la educación de estos sectores ocupa en ellos, lo que marca profundamente el tipo de estrategias y políticas diseñadas para responder a estas demandas y necesidades. Lo anterior puede estar explicando que en los países donde prevalecen estilos autoritarios, concentradores y excluyentes la educación popular - entendida como aquella que atiende a los intereses de las clases populares ubicándose en la perspectiva de la transformación social - no aparezca como componente de las políticas oficiales de educación, en general y de educación de adultos, en particular. En la mayoría de los países latino-americanos las prácticas de educación popular aparecen más bien como componente de políticas diseñadas y ejecutadas por las organizaciones representativas de los intereses de los sectores populares y como componente de políticas propuestas y ejecutadas por organismos no-gubernamentales.

10. No es mi objetivo analizar las prácticas de ed. popular en esta exposición sino abordar algunos problemas presentes en las políticas oficiales de educación de adultos a la luz de algunos principios y premisas propias de estas actividades. En este sentido cabe señalar que al observar la realidad de las políticas oficiales de educación de adultos no cabe sino reconocer que, a pesar de haber sufrido variaciones importantes persiste una marcada tendencia a la dispersión en lo que se refiere a las modalidades de acción, un acento en un tipo de educación escolarizada y una escasa importancia atribuida a los obstáculos económicos y políticos existentes en la mayoría de estos países. Podría decirse que los problemas más serios radican en lo que la literatura especializada ha identificado como "factores indispensables" para implementar estrategias y políticas de alfabetización y educación de adultos. Esta señala

como elementos prioritarios la necesidad de un compromiso nacional, reflejado en un plan dimensionado para cada realidad, la necesidad de una coordinación de todas aquellas actividades educativas desarrolladas por organismos nacionales, regionales y locales, la participación de los sectores populares en el diseño de estrategias y la movilización de diversos segmentos de la población en los procesos de alfabetización y educación de adultos. Señala, por ultimo, la adopción de medidas conducentes a asegurar el derecho de todos los grupos de la población al usufructo de los beneficios de la educación.

Si bien es cierto que en algunos países de la región existían y aún existen intentos por adecuar las estrategias de educación de adultos, y particularmente aquellas de la alfabetización a estos factores, son pocos aquellos que han adoptado una política en la cual estas actividades se integren a una estrategia global de cambios que vinculen educación y producción y ambas a la vida política y social. Son también escasos los países donde se haya traspasado la responsabilidad educativa a los propios destinatarios y donde se hayan verificado intentos sistemáticos por rescatar los valores presentes en la cultura popular. Por último, el establecimiento de prioridades y la determinación de objetivos para estas actividades no siempre han obedecido a las necesidades e intereses de los grupos que no accedieron a la educación sino a las particulares demandas que los diversos estilos de desarrollo imponen sobre la sociedad.

11. Lo anterior se expresa en algunos problemas no resueltos en lo que concierne a la estructura y organización, coordinación y administración de estas prácticas educativas. A nivel de discurso parece ser una posición de consenso el que la estructura educacional y la organización de los procesos educativos con adultos deben reflejar diversas y complejas exigencias. Como señala documentos existentes éstos deben no sólo adecuarse a las distintas etapas de desarrollo del educando, sus necesidades, intereses y experiencias, sino responder, también, a los requerimientos que la gran diversidad de ocupaciones plantean a la educación. Esto, a través de un sistema flexible que permita interrelaciones y conexiones adecuadas entre grados y modalidades de acción facilitando, a la vez, los cambios entre ellos.

12. A pesar de las transformaciones habidas en algunas de las estructuras educacionales de los países latino-americanos, lo anterior no se refleja ni en la estructura ni en las formas de organización de los programas de educación de adultos incluyendo en ellos los procesos de alfabetización. Subsisten sub-sistemas de educación de adultos integrados a los sistemas regulares de enseñanza y, en forma paralela, los programas no-formales definidos en función de sus contenidos e implementados como componentes de otros procesos de desarrollo social y económico. Con ambos, la mayoría de los países enfrenta problemas serios para responder a la planificación e implementación de programas con funciones diversificadas y flexibles que ubiquen en una misma perspectiva las prácticas formales y la educación no-formal.
13. Si bien se han constatado esfuerzos significativos a través de la implementación de actividades complementarias, reconocidas mediante certificación de estudios por el aparato regular de enseñanza y se han creado instancias de formación técnico-profesional, a través de organismos especializados o de la acción de las universidades puede decirse que las sociedades latino-americanas están lejos, de haber conformado un sistema de educación de adultos, flexible y diversificado, capaz de responder a las demandas de formación de grupos diversos combinando aquellas estrategias que respondan a sus particulares características sociales, culturales y ocupacionales. Un examen a las estructuras vigentes muestra una marcada tendencia a mantener disociados los planos de enseñanza regular de aquellos procesos que se dan al margen de ella. Son escasos los programas que ven en las escuelas una base de apoyo físico al desarrollo local y organización de las comunidades de base. Tampoco han existido decisiones, salvo en lo referido a la formación técnico-profesional, respecto del establecimiento de mecanismos de regularización de estudios, equivalencias o transferencias de actividades no-formales al sistema de educación formal. En la práctica, excepto casos aislados, son escasos los programas que desarrollados fuera del aparato escolar sean capaces de certificar el nivel de conocimiento alcanzados y asegurar la continuidad de los estudios.
14. La falta de coordinación de estos programas con aquellos de enseñanza regular impide, en gran medida, el diseño de estrategias co

munes para abordar los problemas que derivan de la falta de escolaridad y los requerimientos de participación social. Sólo aquellas sociedades sometidas a cambios estructurales profundos orientados hacia la democratización del conjunto de funciones y beneficios de la sociedad, han logrado ubicar al aparato regular de enseñanza como un factor integrador entre los intereses de la comunidad y las acciones promovidas por instituciones externas públicas o privadas.

15. Todo lo anterior ha incidido grandemente en el desarrollo de estas actividades. Cuestión que quiero ejemplificar refiriendose, brevemente, a tres tipos de programas: aquellos de alfabetización y educación básica, de capacitación técnica y los denominados procesos de formación social.

16. La experiencia acumulada parece señalar que la eliminación definitiva del analfabetismo provendrá más bien de transformaciones socio-económicas que de acciones puramente educativas. En el hecho, habiendo existido intensidades diferentes en las acciones alfabetizadoras, la tasa de analfabetismo en la América Latina ha descendido de manera uniforme no solo en virtud de los esfuerzos educativos sino por efecto de los procesos de urbanización e industrialización y, sobre todo, por efectos de la expansión de la matrícula escolar en la mayoría de las sociedades latino-americanas. Datos estadísticos existentes indican que "al comienzo de los años 50, de veintidos países, catorce registraban tasas de analfabetismo superiores al 30% de su población de 15 años y más, en tanto que en los primeros años de la década del 60, sólo 10 de 21 países todavía tenían tasas superiores al porcentaje indicado (.) Los censos realizados a principios de los años 70, en 24 países muestran que en 8 de ellos aún se mantienen tasas de analfabetismo superiores al 30%. En algunos países la reducción de sus tasas de analfabetismo en el curso de las dos últimas décadas ha sido apreciable, habiendo casos en los que éstas se redujeron a mitad o menos de las correspondientes a la de los años 50 (..) Tal es el caso de algunos países del Caribe y de América del Sur manteniéndose vigente la necesidad de proseguir las acciones en el campo de la alfabetización con relación a determinadas regiones o zonas (de los) países o a determinados grupos humanos"...

Lo anterior es particularmente válido en lo que concierne al sector rural y al campesinado. Las cifras existentes indican que "ha

cia 1950, las tasas de analfabetismo urbano en un grupo de diez países que representaban el 64% de la población de 15 años y más de América Latina, fluctuaba entre el 7 y el 40 por ciento, un tanto que las variaciones de las tasas de analfabetismo rural en los mismos países oscilaban entre el 20 y el 85% (...) Así, en algunos casos, tal diferencia significa que la tasa de analfabetismo rural era dos veces o más la del sector urbano. Al inicio de los años 60, la situación mejora muy levemente (...) Las tasas urbanas de analfabetismo en 14 países tienen valores que varían entre el 6 y 35%, en tanto que las tasas rurales se encuentran entre el 15 y el 75%. En general, la diferencia entre ambas continúa siendo marcada en dicho período, existiendo países en los que la tasa de analfabetismo rural duplica y hasta triplica la respectiva tasa urbana (...) Los datos disponibles de la información censal que describe la situación en el comienzo de la década del 70 (...) permiten inferir que hubo ciertos esfuerzos en relación con la alfabetización de las poblaciones rurales latino-americanas durante la década del 60. Las tasas de analfabetismo urbano se ubican ahora entre el 4 y el 28.2%, en tanto que el rango de variabilidad del analfabetismo rural oscila entre el 11 y el 68% (...) Si bien hay una declinación de las tasas de analfabetismo tanto en las mujeres como en los varones, en las poblaciones urbana y rural, el analfabetismo se hace presente con mayor grado en las primeras que en las segundas. En las zonas rurales de algunos países la tasa de analfabetismo femenino supera en más del 50% a la que registran los varones. Incluso en los años 70, la tasa de analfabetismo femenino de las zonas rurales de algunos países superan el 60% (Rama, G.: 1981). Si se considera el rango superior en que se ubican las poblaciones rurales con respecto de las urbanas y el hecho, inobjetable, de una persistencia en números absolutos de personas analfabetas en el continente no cabe duda que este fenómeno continúa siendo un problema para los países de la región a pesar a los esfuerzos realizados para disminuir las tasas de analfabetismo para la población de 14 años y más, urbana y rural.

17. Después de varias décadas de esfuerzos orientados a la superación de los déficits ya reseñados y del diseño de estrategias diversas para enfrentar el problema el gran legado para América Latina parece radicar en el reconocimiento del analfabetismo co

mo un problema de carácter histórico-estructural generado y sostenido por un patrón de desarrollo capitalista y dependiente. Un sistema que si bien permite una ampliación del atendimiento escolar a través de medidas de reforma del sistema educativo, mantiene su incapacidad para solucionar los problemas básicos de todo proceso educativo: alfabetizar y asegurar la educación a todos los individuos en edad escolar.

18. El problema puede paliarse en ciertos sectores o disminuirse las tasas de analfabetismo si se entiende a procesos de alfabetización como un instrumento necesario a todo proyecto de desarrollo o cambio social. De este modo si bien una estrategia contra el a nalfabetismo debería considerar la expansión de las oportunidades educativas, es la ampliación de la cobertura de atendimiento del sistema escolar la que podría permitir en el mediano y largo plazo, la disminución de las diferencias en las tasas de escolaridad entre los distintos grupos sociales. Lo anterior se ve refrendado por los datos existentes. Estudios sobre el tema señalan que "el conjunto de la información sobre alfabetismo indica claramente que éste está asociado a la expansión de la educación básica formal. Cuanto más desarrollado está el sistema educativo, y particularmente el oficial, más bajo es el analfabetismo juvenil, y viceversa. Más aún, las estadísticas disponibles no registran cambios significativos en la alfabetización por efectos de acciones distintas de las educativas regulares, con la excepción de los casos en que se han promovido una movilización de toda la sociedad para integrar a la población por medio de la lecto-escritura, como se han demostrado recientemente en Nicaragua. Lo dicho está corroborado por las cifras: los países que tienen un analfabetismo juvenil del 5% o inferior son aquellos que invirtieron históricamente mayores esfuerzos en la educación básica regular en virtud de la integración de las fuerzas sociales populares en un proceso democrático de participación social". En lo que concierne a las actividades desarrolladas al margen del sistema educacional existe una cantidad importante de información que da cuenta del relativo consenso alcanzado en el continente respecto de la escasa o nula efectividad que han tenido campañas y programas concebidos como esfuerzos efímeros aislados y desvinculados de un plan o estrategia global de cambios que posibilite entre otros factores, la plena participación de los alfabetizandos en el desarrollo nacional. Por el contrario se señala que se han

alcanzado, y es posible lograr, algún impacto con grupos seleccionados que obtendrán beneficios en la medida en que la alfabetización se asocie al cambio ocupacional y al desarrollo organizacional y productivo" (Rama, G: 1981). Estas, salvo escasas excepciones, no parecen ser las tendencias predominantes en A.L.

19. Respecto de los programas de capacitación técnica y formación para el trabajo, los avances si bien han sido considerables desde los años 60 en adelante esta no dejó de presentar un conjunto de problemas. Un número importante de países creó, durante la década estos sesenta, organismos paralelos al sistema educacional, encargados de la calificación de la fuerza de trabajo y formación de técnicos de rango medio. Dichos organismos presentan una estructura organizativa similar en tanto obedecen a los requerimientos de formación acelerada de mano de obra en función de los procesos de industrialización y de la mantención de una política de formación de recursos humanos que asegurara un funcionamiento adecuado de la sociedad permitiendo un paulatino incremento de los niveles de producción y productividad. En el caso de estas actividades existe una correlación directa entre el tipo de formación impartida, contenidos, métodos y funciones ocupacionales que requieren de ella. Como tendencia, ésta se ha mantenido a lo largo de varias décadas radicando los problemas, no tanto en el punto anterior sino en el grado hasta el cual el control de los fines, y orientación general de la educación, permanecen al margen de los destinatarios. Así, la formación técnico-profesional aparece por lo general, desvinculada de las condiciones particulares de la organización del trabajo, de la participación de los trabajadores y de las legislaciones particulares en cada país alejándose cada vez más de los centros de decisión, del aprovechamiento de algunos recursos disponibles para su propia formación y de la posibilidad de ocupar determinados espacios que les permitan una participación activa en el diseño de políticas y formas alternativas de organización del trabajo.
20. Lo anterior, propio de estilos de desarrollo tecnocráticos y autoritarios no se condice con tendencias de carácter participativo que postulan a los trabajadores como un agente activo en el proceso de producción construyendo, desde la base, lo que algunos

dan en denominar una "nueva totalidad"; otros una "nueva hegemonía". Dentro de este último enfoque o estrategia son estos grupos los encargados de identificar el tipo de capacidad y habilidades que deben desarrollarse a través de programas educativos. Lo anterior se vinculó estrechamente con lo que se denomina como formación socio-laboral relacionada con la participación de los trabajadores al interior de sus unidades de trabajo a través de las organizaciones sindicales. Esta a su vez se relaciona con una problemática mayor: la de la participación a nivel de la sociedad global hoy restringida en un número importante de países. Señaló lo anterior ya la información disponible al respecto demuestra que ha sido la actividad organizada, las luchas sindicales y políticas de los trabajadores las que han permitido conseguir condiciones favorables para la obtención del derecho a una formación para el trabajo y una educación encaminada al conocimiento de los derechos laborales y la utilización de medidas legislativas que aseguren mejores condiciones laborales a los grupos ocupados directamente en la producción.

Lo anterior es particularmente válido en el caso de la situación que actualmente viven los trabajadores en los países latino-americanos. La restricción impuesta sobre la participación social en la última década y la eliminación o transformación de las instancias que viabilizan una formación social en el marco de los movimientos populares ha significado, para las organizaciones obreras y campesinas, la desaparición de los aportes que les permitían, en décadas pasadas, el desarrollo de sus propios planes de capacitación. Actualmente la forma que vienen asumiendo estas actividades hacen pensar, dadas su concepción y fines, en una respuesta a los intereses de un sector empresarial al que sólo interesa la adquisición de destrezas y habilidades técnicas sin atender a otros componentes esenciales de una acción educativa. Interesa únicamente el aspecto instrumental que no genera el desarrollo de una capacidad creativa, reflexiva y crítica; no fomenta la participación ni las acciones colaborativas; no proporciona al trabajador herramientas para su propio aprendizaje, ni posibilita su plena realización como elemento de la producción y como miembro activo y conciente de su responsabilidad en la determinación del destino nacional.

21. De hecho si se analizan las cosas desde esta perspectiva me parece que en América Latina, particularmente en lo que concierne a las políticas oficiales de educación en este campo se da nuevamente una coexistencia de tendencias; las tendencias reales y las tendencias de intenciones. En términos de las tendencias reales, a pesar de los esfuerzos desplegados no cabe duda que, para América Latina, los grupos menos privilegiados social y económicamente siguen siendo los que presentan mayores carencias educativas. Para nadie es desconocida la magnitud que presentan los continentes analfabetos de la población destacando entre ellos los jóvenes y mujeres y la población indígena en el medio rural. A ellos se suman los sectores marginales urbanos y suburbanos y, dentro de ellos, los jóvenes y adultos desempleados y subempleados sin dejar de considerar aquellos que, incorporados a la producción, no cuentan con niveles de formación técnica ni participan en la gestión de sus unidades de producción.

Lo anterior no se condice con las tendencias de intenciones constituidas por las declaraciones oficiales de conferencias, acuerdos y recomendaciones que constituyen, en última instancia una voluntad de acción manifestada por parte de autoridades y especialistas en educación. Hoy el desafío es el de revetir las tendencias de intenciones en medidas concretas que contribuyan a superar los problemas existentes y a colocar la educación de adultos en la perspectiva de la construcción de un orden social basado en principios de igualdad en el acceso a los beneficios del trabajo y el poder social para el conjunto de los miembros de la sociedad. A este objetivo se supeditan otro conjunto de problemas referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, determinación de contenidos y prácticas de investigación social que no me es posible colocar es esta oportunidad.

REPUBLICA DE NICARAGUA
MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS



Dec. 10

LA EXPERIENCIA DE SEGUIMIENTO, EVALUACION Y CONTROL EN EL
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS

SEMINARIO LATINO-AMERICANO DE EVALUACION DE PROGRAMAS
DE EDUCACION DE ADULTOS
DEL 22 AL 30 DE SEPTIEMBRE DE 1983
RIO DE JANEIRO - BRASIL

" 1983, AÑO DE LUCHA POR LA PAZ Y LA SOBERANIA "
Managua, Nicaragua. Litro.

C O N T E N I D O

	Pág.
INTRODUCCION	1
A. Caracterización del Programa de Educación de Adultos	6
1. La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA)	6
2. Inicio del Vice Ministerio de Educación de Adultos	7
3. Campos que abarca y en qué consisten	8
4. Evolución de la Matrícula	10
5. Composición social de los alumnos	11
6. Los Maestros Populares	11
7. Planos y Programas de Estudio	12
8. Textos y Materiales de Estudio	12
9. Presupuesto	13
10. Logros	
B. Caracterización del Proceso de Seguimiento, Evaluación y Control de la Educación de Adultos	15
1. Objetivos Generales	15
2. Principios	15
3. Formas de Seguimiento, Evaluación y Control	17
C. Conclusiones e Incidencia sobre la Acción	26
D. Anexos	30

LA EXPERIENCIA DE SEGUIMIENTO, EVALUACION Y CONTROL EN EL
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS DE NICARAGUA.

" EN MEDIO DE AGRESIONES SEGUIMOS CONSTRUYENDO LA
EDUCACION POPULAR".

1.- I N T R O D U C C I O N

La Educación en Nicaragua, antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista el 19 de Julio de 1979, se dio como un fenómeno, como un hecho que se ajustó a determinadas condiciones materiales de nuestra sociedad.

Nuestra sociedad ha sido una sociedad sub-desarrollada y víctima permanente del dominio y agresión imperialista, las relaciones sociales internas fueron las de una sociedad capitalista dependiente.

La relación de dominio que ejerció el imperialismo sobre Nicaragua en el pasado, determinó la existencia de una clase dominante identificada con los intereses del imperialismo y la existencia de una clase explotada, víctima no sólo de la opresión económica que le impuso la clase dominante, sino de la opresión imperialista que los Estados Unidos impusieron a toda la nación a través de su modelo de dominación imperial, financiero, industrial y agrícola.

Este subdesarrollo material y esta relación de dominio, llegó a condicionar una situación de atraso cultural que tenía como características: la alienación ideológica; la existencia de una conciencia mágica, en la inmensa mayoría de la población pobre, marginada, que a falta de una explicación científica de los fenómenos naturales, buscaba como darles explicaciones subjetivas, míticas, mágicas y un cúmulo de prejuicios anti comunistas.

La manifestación de cualquier tipo de expresión o ideas de protesta o de rechazo al estado de cosas, experimentaba inmediatamente la represión política, cultural e ideológica que identificaba es -

tas expresiones como parte de una conspiración comunista, de subversión de valores, de ateísmo, contra los valores establecidos de los cuales el mismo Somoza y su guardia, eran los principales "defensores".

En Nicaragua se daba pues una forma de Educación para reproducir el modelo de sociedad establecido.

La idea central de esta educación era, de que siendo la sociedad una estructura susceptible de perfeccionarse por ella misma a lo largo de la historia, no era necesario introducir en esa sociedad reajustes violentos o radicales, porque de acuerdo con esta ideología, la sociedad como estructura, puede cubrir sus deficiencias por sí misma poco a poco.

Se buscaba consolidar por medio de la Educación, una sociedad donde existiera una amplia fuerza de trabajo rural, sin calificación, destinada durante 3 ó 4 meses del año a recolectar la cosecha de café, de algodón, de caña de azúcar y que durante el resto del año tenía que buscar cómo sobrevivir; una inmensa legión de Nicaragüenses empobrecidos que para esta concepción de la sociedad, no necesitaban saber leer ni escribir, simplemente necesitaban usar la fuerza bruta, fuerza física para trabajo; que no requerían ninguna calificación y si no necesitaban ni siquiera saber leer y escribir, mucho menos necesitarían aprender ningún otro tipo de habilidades o especialización.

Es por esto que el nivel educativo del país era tan reducido porque el universo educativo que esta sociedad capitalista dependiente necesitaba para reproducirse, era limitado y se desarrollaba al ritmo de la lógica de esta dependencia.

Por lo tanto, la alfabetización, la educación primaria universal, la ampliación del número de escuelas técnicas, no entraba dentro de esta concepción, estamos en el caso de la sociedad Nicaraguense.

Hay otras sociedades burguesas donde la calificación masiva de mano de obra, incluso la alfabetización, ha sido necesaria para reproducir el sistema capitalista, son sociedades que han logrado un alto grado de industrialización y por lo tanto necesitan más especialización y habilidad en el trabajo.

Pero aquí estamos hablando de la sociedad nicaraguense, una sociedad que ha sido eminentemente rural, cuyas exportaciones han dependido principalmente de los productos agropecuarios y recursos naturales que se exportan: café, algodón, azúcar, minerales y con una pequeña y simplificada estructura administrativa y con una infraestructura sumamente débil y limitada.

Para esta sociedad nicaraguense, el analfabetismo aparecía como una característica de más del 50% de la población, y además como una condición insalvable de esa masa analfabeta tanto urbana como rural, destinada a garantizar la mano de obra sin calificación para la recolección de las cosechas.

La educación que atendía un universo reducido, estaba destinada a dejar a la mayoría de su clientela en el camino y asumía un modelo educativo obsoleto, cuya función era reproducir el modelo de dominación.

La educación en Nicaragua reproducía la ideología de la clase dominante por tres vías principales:

- a) La organización del sistema educativo, que delimitaba quiénes tenían acceso a la educación y hasta qué nivel,
- b) Los contenidos impartidos, que transmitían los valores y criterios de la clase dominante.
- c) La pedagogía utilizada, que llevaba al educando a aceptar y así

milar los conocimientos que se le transmitían de acuerdo a la óptica de la clase dominante.

La Revolución Popular Sandinista surge pues en Nicaragua como respuesta histórica a una doble situación de injusticia secular en lo interno y de sujeción a los intereses imperiales de Estados Unidos en lo externo. Ambas condiciones, injusticia y dominación, están íntimamente entrelazadas en la Historia de Nicaragua, por lo tanto, también podemos afirmar sin ninguna duda, que la Revolución Sandinista es una respuesta a la injusticia y a la dominación.

No resulta pues extraño que quienes se beneficiaron con el saqueo de nuestros recursos y la institucionalización de la injusticia en las relaciones sociales, se unan nuevamente hoy y traten de imponer en Nicaragua con la fuerza de las armas, no un modelo alternativo de cambio, no un proceso de transformaciones sino el regreso radical al pasado del cual la Revolución Sandinista rescató a la nación.

Los enemigos de nuestro pueblo quieren el regreso a la vieja dependencia, a la vieja sumisión, al alineamiento cerrado, a la entrega continuada de la soberanía, de los recursos naturales, la destrucción del proyecto de cambio que hemos venido defendiendo y consolidando a lo largo de estos cuatro años de Revolución.

Nosotros defendemos nuestro derecho a la independencia, a la soberanía, a la construcción de un proyecto político nacional cuya autenticidad probamos en nuestra propia experiencia y en nuestra propia historia.

Defendemos nuestro derecho al no alineamiento, a demostrar que es posible la independencia plena y el libre albedrío para un país pequeño, empobrecido, débil, que puede establecer relaciones dignas y respetuosas con todos los países y con todas las potencias

incluyendo a los Estados Unidos.

Nosotros defendemos nuestro derecho al cambio social, profundo, a la alteración de la realidad de injusticia que recibimos, a la transformación de la sociedad arcaica que heredamos. Nuestro derecho a utilizar nuestros recursos naturales para el desarrollo nacional, nuestros recursos financieros, toda nuestra potencia de pueblo libre y creador. Nuestro derecho a la reforma agraria, a entregar la tierra a los campesinos, a organizar cooperativas, nuestro derecho a alfabetizar, a desarrollar una educación popular, a erradicar las enfermedades infantiles, a elevar la esperanza de vida de la población, a cambiar los estandares de educación y salud, de vivienda, de bienestar, de trabajo, a lograr la ocupación plena, a desarrollar las zonas del país antes olvidadas, a lograr la independencia energética, a vivir con fronteras seguras y bajo condiciones permanentes de paz.

Defendemos nuestro derecho a desarrollar en el país una economía mixta, con una estrategia global de desarrollo económico donde exista la propiedad pública, la propiedad social y la propiedad privada, bajo un sistema jurídico nuevo que garantice incluso las inversiones extranjeras de manera racional y de acuerdo a los intereses nacionales.

Defendemos nuestro derecho a buscar el modelo político que convenga a nuestras necesidades de organización democrática; al pluralismo político, al funcionamiento de los partidos de distinto signo ideológico, el derecho a tener elecciones y no guerra.

Defendemos por lo tanto tres principios básicos de la revolución sandinista: el pluralismo, la economía mixta y el no alineamiento. Y defendemos también el derecho a defendernos, el derecho a garantizar la supervivencia de la revolución.

A.- CARACTERIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS.

1.- La Cruzada Nacional de Alfabetización (C.N.A.)

Dentro del Proyecto Revolucionario Sandinista, la Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua", es una de las respuestas más trascendentales que la Revolución ha dado al pueblo de Nicaragua, a sólo 15 días del 19 de Julio de 1979.

La Cruzada Nacional de Alfabetización constituyó uno de los proyectos más ambiciosos de la Revolución, verdadera epopeya cultural que permitió reducir la tasa de analfabetismo del 50.3% al 12.9%, sobre la población mayor de 10 años alfabetizable. Llevó a la realidad los ideales del Padre de la Revolución Popular Sandinista, el General AUGUSTO CESAR SANDINO y cumplió la consigna del Comandante en Jefe de la Revolución CARLOS FONSECA - AMADOR, quien observando los entrenamientos militares dijo: " y también enseñenles a leer ".

Un ejército de alfabetizadores de 100.000 combatientes de la cultura, integrados en las filas del EPA (Ejército Popular de Alfabetización); de los Guerrilleros Urbanos de la Alfabetización (Alfabetizadores Populares) de las Milicias Obreras Alfabetizadoras (MOA); de las Milicias de Alfabetización Campesina (MAC); y de las Brigadas Rojo y Negro de ANDEN, se dio a la tarea de alfabetizar y concientizar a sus hermanos, que por siglos los habían permanecido sumidos en las tinieblas de la ignorancia. En cinco meses de ardua labor durante los cuales tuvo lugar la movilización popular más grande de la historia del país, todos: Vanguardia, Gobierno y Pueblo, se pusieron en función de este propósito educativo, hasta lograr la Alfabetización de 406.056 personas (23 de Agosto de 1980), singular esfuerzo del pueblo de Sandino y, principalmente, de su heroica juventud.

La Comunidad Internacional respondió generosamente al llamado de Nicaragua. La ayuda de gobiernos y pueblos amigos le permitió hacer frente a los enormes gastos que significó la Cruzada, estimados en más de 200 millones de córdobas, de los cuales 55.6 millones fueron financiados con donaciones en efectivo provenientes del exterior; 25 millones aportó el Gobierno Revolu--

cionario y 9.6 procedieron de donaciones de Instituciones entidades y personas particulares de Nicaragua. A esto sería preciso sumar el valor de todas las donaciones materiales y equipos, cuyo monto es difícil estimar, pero que en forma gruesa podría calcularse en otros millones de córdobas.

La culminación exitosa de la Cruzada Nacional de Alfabetización, declarada programa nacional prioritario por la Vanguardia y el Gobierno con todas las enseñanzas y "subproductos" que dejó (recolección de expresiones culturales de nuestro pueblo, "historia oral de la Insurrección", etc.), representa sin duda el máspreciado logro en el campo educativo, tarea a cuya realización contribuyeron numerosos Ministerios e Instituciones del Estado; las organizaciones de masas, entidades particulares, padres de familia, etc...., tomando así la configuración de un verdadero programa de participación nacional.

La Alfabetización en Lenguas: Posteriormente (finales de 1980) se llevó a cabo la Alfabetización en Lenguas. Por decisión del Gobierno Revolucionario, se alfabetizó en Miskito, Sumo e Inglés Criollo a 12.664 compañeros de la Costa Atlántica, lo que permitió disminuir aún más la tasa de analfabetismo hasta llegar el 12%. *Véase anexos 04, 02 y 03.*

2.- Inicio del Vice Ministerio de Educación de Adultos.

Después de la C.N.A. y dentro de la misma dinámica se tenía que responder a dos tareas fundamentales: erradicar el analfabetismo residual y garantizar el seguimiento de los recién alfabetizados, al mismo tiempo que res-poden a aquellos adultos sub-escolarizados que han abandonado la Educación Primaria en sus primeros grados, sin contar con el recurso humano que asumiera esos retos.

Para cumplir este compromiso la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional creó el 23 de Agosto de 1980, día de finalización de la Cruzada Nacional de Alfabetización, el Vice Ministro de Educación de Adultos, encargado de darle continuidad a la Cruzada de dirigir esta nueva gran escuela popular revolucionaria y de seguir reduciendo mes a mes el índice de analfabetismo. Por medio del Programa de Educación de Adultos se busca asegurar la permanencia de la insurrección cultural, con la fórmula de los colec

/.....

tivos de la Educación Popular (CEP), que no son otra cosa que una gran --
asamblea nacional, donde día a día se reúnen 180.000 ancianos, mujeres,
jóvenes, y niños en el campo y la ciudad para aprender y discutir los -
problemas y los avances de la revolución.

En la animación de esta asamblea, participan a diario 23,000 maestros -
populares voluntario, que son los Coordinadores y Promotores de los Co-
lectivos de Educación Popular.

La Meta del Programa es mantener en forma permanente y progresiva a las
clases populares en "estado de educación". Por su naturaleza de clase
y por los niveles de enseñanza-aprendizaje debe ser masivo y realizado
en el marco de pobreza, pero con gran riqueza, en conciencia revoluciona
ria, en cuotas de trabajo voluntario, en participación popular y en crea
tividad revolucionaria.

Realizar este gran esfuerzo revolucionario exige, la participación de --
las organizaciones de masas, esto se logra por medio del Consejo Nacional
de Educación de Adultos.

A su vez el Vice Ministerio de Educación de Adultos dispone de un aparato
Técnico-Administrativo, cuya finalidad es garantizar las tareas de direc-
ción del Programa en sus aspectos Pedagógicos, Administrativos, Organiza-
tivos, de Coordinación y Planificación.

3.- Campos que abarca y en que consisten.

El Programa atiende a sus alumnos de dos maneras: por una parte tiene
un Nivel Introdutorio o Alfabetización Permanente (A.P.) que es anual.
Por otra, lo que hemos dado en llamar Educación Popular Básica (E.P.B.),
definida en seis niveles, alcanzando hasta la fecha el cuarto nivel.
Cada nivel de la E.P.B. tiene duración de un Semestre.

El Nivel Introdutorio o Alfabetización Permanente tiene a su cargo el compromiso de continuar erradicando de nuestra patria el problema social del - analfabetismo. Al mismo tiempo que da al pueblo los instrumentos básicos de la lectura y la escritura, contribuye a elevar sus niveles de conciencia y lo inicia en un proceso de educación que le permita asumir con responsabilidad la continuidad de su formación educativa, así como la integración y participación en las tareas de la Revolución.

La metodología de la Alfabetización mantiene una secuencia lógica de 12 pasos didácticos y una adecuada dosificación de los contenidos, que facilite efectiva y gradualmente la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura y transformaciones cualitativas en los alfabetizados en el aspecto político ideológico. El Proceso de Alfabetización dura aproximadamente unas 20 semanas con 2 horas diarias durante 5 días.

En Marzo de 1981 se inició la Educación Popular Básica, después de una etapa de sostenimiento de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Al iniciarse el Primer Semestre de 1981, en el mes de Marzo se puso en marcha una fórmula sumamente original compuesta por :

- a) Los Colectivos de Educación Popular (CEP).
- b) Los Maestros Populares (Coordinadores y Promotores)
- c) Los Talleres y Pre-Talleres
- ch) Los elementos que el programa otorga hasta el VI Nivel.
- d) Se continúa con el Programa Radial " PUÑO EN ALTO ".
- e) El Consejo de Educación de Adultos

Heredera de la gran lucha que ^{significa} la C.N.A, a la Educación Popular, le corresponde mantener al pueblo en estado de educación, en asamblea diarias donde igualmente se discuten los problemas, limitaciones y planes de la Revolución y donde los ataques de los enemigos choquen contra una muralla infranqueable.

El reto de la Educación de Adultos es seguir desarrollando la conciencia revolucionaria del pueblo.

El proceso revolucionario exige una educación que posibilite a las clases populares desentrañar la clave de comprensión de su realidad para saber el por qué y el cómo de su lucha por cambiar su situación de injusticia y explo

tación, que es el por qué y el cómo de nuestra Revolución.

Por esta razón la E.P.B. trata de llevar a la práctica de la acción educativa un proceso de aprendizaje en el cual las cosas, los hechos, los conocimientos científicos y la realidad cotidiana se presentan como un todo integrado.

El método de enseñanza es globalizador, participativo, activo y crítico, en una ^{convivencia} combinación teórico-práctica, es diálogo, educación concientizadora, capacita para el autoaprendizaje, el método aparece como tributario de la teoría y la concepción ideológica de la Revolución.

El objetivo central de la Educación de Adultos, es garantizar a las masas populares, una educación que les permita una participación más efectiva, en todos los campos, en el proceso político, productivo, social e ideológico de la Revolución.

Esto se tiene que lograr con la misma imaginación, entusiasmo, organización y movilización y participación popular, con que se realizó la Cruzada Nacional de Alfabetización

4.- Evolución de la Matrícula.

La Matrícula del Nivel Introdutorio o Alfabetización Permanente ha pasado de 46,517 alumnos en el I Semestre de 1981 a 61,167, en el I Semestre de 1983, lo que representa un incremento relativo de 31.5%, en sus extremos.

La Evolución de la Matrícula de la E.P.B., por niveles, pasó de 97,299 alumnos en el I Semestre 1981, a 105,041, en el I Semestre de 1983, lo que significó un incremento de 8.2% términos-relativos comparando los años extremos. Y globalmente la matrícula inicial pasó de 143,816 en 1981 a 166,208 alumnos en -- 1983. *Ver anexos 06, 07, 08.*

5.- Composición Social de los Alumnos.

Por ser un Programa estratégico de la Revolución, dirigido a las clases populares, tiene alta concentración de su matrícula en las áreas rurales (76% histórico), ligada a los proyectos de desarrollo de la Revolución, sectores Cooperativas, Asentamientos, en las Unidades de Producción Estatal y en las áreas urbanas, ligado prioritariamente a los sectores productivos, Ministerios, Instituciones y Organismos de masas. ✓

De aquí que la matrícula es bien especial y variada, presentando las siguientes características: (*véase anexo 09*)

- a) Compañeros de 10 hasta 45 y más años de edad.
- b) Compañeros que tienen las siguientes ocupaciones:
Asalariados, ^{trabajadores} trabajadores familiares, cooperados, ganaderos, obreros, amas de casa, comerciantes, etc.
- c) Compañeros pertenecientes a los Organismos de Masas:
ATC, UNAG, CDS, CST, AMNLAE, y J.S. 19 DE JULIO.

6.- Los Maestros Populares

El nacimiento del maestro popular, no solo es una respuesta coyuntural a una situación de escasos recursos, sino que es una opción política, solo posible por el alto grado de participación popular. El Programa cuenta en 1983, con 21,994 maestros populares en general son recién alfabetizados ó compañeros con bajo nivel de escolaridad. 25 % de los - coordinadores proceden del propio Programa de Educación de Adultos. Se trata de compañeros alfabetizados en la Cruzada ó en ^{el nivel introductorio} A.P., que continúan en la E.P.B. y además se han convertido en maestros-alumnos.

En 1982, De 8,951 coordinadores, con nivel de escolaridad de Primaria, un 60% de ellos tiene aprobados hasta el tercer grado.

Un 44%, se ubican desde el nivel introductorio, hasta el tercer grado. 3,866 tienen aprobado algún año de secundaria y sólo 171 de los 21,944, tienen estudios universitarios. *Véase Anexo 10 al 14.*

7.- Planes y Programas de Estudio.

A través de los Programas de Estudios de la EPB, se pretende lograr en el transcurso de los 6 niveles el desarrollo de habilidades de observación, descripción, análisis, interpretación, generalización y aplicación, mediante la interrelación de las áreas, lo cual permite conocer las causas fundamentales de los fenómenos y sus consecuencias para la transformación de la realidad.

El Lenguaje, es considerado como un instrumento de comunicación social. Es el medio por el cual se analiza y reflexiona colectivamente.

A través de los Estudios Sociales, se analizan e interpretan los programas de la Revolución, ubicados en su contexto histórico, geográfico, económico, político, cultural y social. Esto permite elevar la conciencia del pueblo y proporcionar conocimientos sobre la realidad e impulsar su participación en las tareas de la Revolución.

A través de las Ciencias Naturales se pretende proporcionar los conocimientos científicos necesarios para comprender el mundo que nos rodea y la interpretación de los fenómenos naturales.

La intensas necesidades educativas de las clases populares guiadas por su Vanguardia histórica, el F.S.L.N y el análisis científico de la realidad nicaraguense constituyen el marco estratégico dentro del que se muestran los contenidos de la E.P.B.

8.- Textos y Materiales de Estudio.

El conjunto de instrumentos usados en el Programa de Alfabetización, son esenciales para alcanzar los objetivos políticos y pedagógicos propuestos:

- a) Manual " El Machete ": Guía y apoyo del Maestro Popular en la preparación y desarrollo de la clase.
- b) Cartilla " El Amanecer del Pueblo ": Instrumento básico de alfabetización.

- c) Cuaderno de Ejercicios : Instrumentos de apoyo eficaz al proceso de la lecto-escritura.
- ch) Cartel sílabico : Instrumento de apoyo al reconocimiento de la - sílabas estudiadas.
- d) Comprobación de Avance y Pruebas intermedias y finales.
- e) Revista para el período de sostenimiento.

En la Educación Popular Básica se tiene:

- a) Texto de matemática y lenguaje. En este último se interrelacionan las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y el lenguaje mismo. Los textos contienen a partir de este año guía de respuestas.
- b) El manual del Coordinador en Lenguaje y Matemática.
- c) Revista para el período de sostenimiento para la época de cortes.
- ch) Materiales para el Maestro Popular:
 - 1) Folletos de Capacitación por áreas
 - 2) Unidades de Capacitación metodológicas.

9.- Presupuesto.

Los gastos asignados para el Programa de Educación de Adultos pasaron de 25.251 a 109,800 miles de córdobas, entre los años 1980 - 1983, alcanzando a incrementar los recursos, cuatro veces en los tres años.

La Educación de Adultos, participa en los recursos del MED, en una proporción que oscila entre 3.92% y el 9,60% en el período 80 - 83. *Ver anexo 05.*

10.- Logros.

- a) El fenómeno organizativo que representa la EDAD al mantener organizada sólidamente y reunidos a diario a centenares de miles de nicaragüenses (cerca de 180-000), entre maestros populares y alumnos.

- b) El Papel importante que la EDAD juega en la lucha político-ideológica.
- c) La consolidación del Consejo Nacional, asesor de la Educación de Adultos, con sus estructuras regionales y zonales (COREDAD, COZEDAD) que garantizan la participación organizada del pueblo a través de los organismos de masas.
- ch) La Ley de Protección para los maestros populares, del programa.
- d) La cantera de cuadros que significa para los organismos de masas y - otras estructuras del Estado.
- e) Mantener un Programa Radial que se trasmite diariamente en cadena nacional de radio en dos audiciones.

B.- CARACTERIZACION DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO, EVALUACION Y CONTROL DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

1.- Objetivos Generales

El Sistema de Seguimiento, Evaluación y Control se propone como objetivos generales los siguientes:

- a) Establecer un sistema de información y comunicación a todos los niveles del Subsistema de Educación de Adultos.
- b) Proveer los insumos informativos necesarios para la profundización, análisis y sistematización de la marcha del Programa, así como para tomar decisiones en la Planificación, Organización y Dirección del Subsistema.
- c) Posibilitar el desarrollo de una forma de actuar conscientemente sobre el Subsistema de Educación de Adultos, no solo a partir del trabajo práctico, sino además, mediante el dominio de la teoría de la organización, así como de los métodos de Dirección, la formación de cuadros y la necesidad de desarrollar científicamente la organización.

2.- Principios

Para el logro de los objetivos generales el Sistema de Seguimiento, Evaluación y Control (SSEC) se rige por los principios siguientes:

- a) La Planificación se tiene que hacer a partir de hipótesis críticamente confrontadas con las práctica cotidiana y sin perder nunca de vista el Proyecto Revolucionario en su conjunto. Por eso nuestro primer criterio de Evaluación es nuestra coherencia con la práctica y la teoría revolucionaria.
- b) Una de las más firmes garantías para lograr los objetivos es la participación de los organismos de masas en la discusión y desarrollo de la política general de la Educación de Adultos como ejercicio pleno del poder popular organizado.

- c.) El SSEC debe recuperar el método que se utiliza en el proceso educativo de la Educación Popular como forma de trabajo, que expresa el principio de la práctica-teoría - práctica, de tal manera que deje espacio a las bases para que expongan su problemática. Este principio plantea la discusión colectiva, es decir, la participación de las masas en el proceso de análisis y evaluación de las decisiones básicas.
- ch) La propia realidad es la que debe ir definiendo los resultados y reorientando paso a paso, el propio proceso de planificación. La aplicación de las ideas generales de la planificación deben ser consecuentes con la realidad que vive nuestro país.
- d) Los procesos del SSEC deben ser críticos y autocríticos como instrumentos insustituible de educación revolucionaria y vía adecuada para evitar las informaciones triunfalistas y la tolerancia ante las fallas y errores.
- e) La Evaluación estará en función de servir a la solución de los grandes problemas del proceso de transformación educativa en función de las condiciones concretas de nuestro proceso revolucionario. Esto implica el conocimiento de sus componentes de la forma de manifestarse los mismos y de la relación de este subsistema con otros.
- f) La Emulación está presente como forma de reconocimiento y estímulo del compromiso de las clases populares, de la comunidad educativa y las organizaciones de masas en las tareas revolucionarias y en todos aquellos esfuerzos que conduzcan al mejoramiento del proceso educativo.
- g) La eficacia en el logro de los objetivos se vuelve una condición de la planificación. Este principio parte de la necesidad de alcanzar los mejores resultados. Esto busca la utilización más eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros.

3.- Formas de Seguimiento, Evaluación y Control

Es importante señalar que desde la Cruzada Nacional de Alfabetización se logra concretar mecanismos de control y seguimiento que avanza con una singular acumulación de experiencias, que nos permiten ir perfilando un sistema de información y comunicación, en el cual la evaluación del Programa adquiere una dimensión orientada a la toma de decisiones para responder al acelerado proceso pedagógico y administrativo que demanda un continuo perfeccionamiento de la organización y planificación del trabajo. Esta tarea sirve en un momento y a la fecha a la profundización de los análisis de la marcha del Programa y da pie a la implementación de acciones planificadas.

Este sistema aún en proceso de consolidación contiene los siguientes elementos:

La Planificación constituye una actividad central de la Dirección del Programa y la evaluación no es la última ni la primera etapa del proceso, sino que se concibe como una actividad permanente durante la ejecución del Sistema de Planes del Programa y es una acción de seguimiento y evaluación del mismo -- sistema para supervisar y controlar la marcha y desarrollo del mismo en aspectos estratégicos, así como recoger de la base los problemas y sugerencias para la revisión y ajuste de los aspectos que se consideran reformular o ajustar.

a) Informe Mensual de Evaluación y Control (IMEC).

El IMEC es uno de los instrumentos que nos sirve para dar seguimiento, controlar y evaluar los objetivos y metas de nuestro programa en todas las instancias de nuestra estructura.

El IMEC se formula sobre la base de un Plan de Trabajo Mensual, que sirve para indicar las actividades principales y tareas con mayor concreción sobre qué se debe hacer, cómo hacerlo, cuándo ejecutarlo, quienes participan, pasando por distintos procesos de socialización tanto en la instancia Zonas, Regional y Nacional donde la propuesta es enriquecida, analizada y ajustada, con la cual se efectúa el proceso de retroalimentación.

La participación está presente no solo en los elementos orgánicos sino en las formas, en los métodos y estilos de trabajo. Se enfatiza el proceso de la Planificación participativa, involucrando la participación de las organizaciones populares en el proceso de desarrollo educativo.

Una característica importante es el hecho de que el instrumento evita la dispersión de informes por distintos canales. Toda la información evaluativa de las bases sube en los IMEC.

Para elaborar el IMEC la Sede Central baja a las Regiones una guía de evaluación donde se especifican los aspectos que interesan ser evaluados. Esta guía surge de un determinado desarrollo organizativo que permite a las zonas y regiones un mayor ordenamiento en la elaboración de informes y existe una correspondencia entre el plan de trabajo del mes y el IMEC. La guía es flexible para que las bases puedan abordar cuestiones coyunturales así como otras actividades que consideran necesario evaluar.

Este instrumento es un logro de las mismas, quienes expresan que les sirve de "Termómetro" para medir el avance y sus dificultades, lo cual les permite tomar decisiones en el momento oportuno y con la fundamentación necesaria, así como una visión concreta de su zona o región.

El IMEC consta de dos grandes bloques:

- 1.- Reporte de cumplimiento del Plan de Trabajo Mensual, donde se recoge el aspecto cuantitativo así como los porcentajes de cumplimiento alcanzados por la instancia que evalúa.

El bloque cuantitativo además recoge un reporte de cumplimiento del Plan de Trabajo Mensual en términos de tareas canceladas, las tareas que se cumplieron en fecha, fuera de fecha, en proceso, pendiente e incumplidas y un análisis de las causas de tareas canceladas, en proceso y pendiente e incumplidas.

2.- El bloque donde se recogen los aspectos cualitativos de la marcha del Programa analizando los logros, dificultades, medidas tomadas o por tomar, factores que influyen en el desarrollo del Programa, en fin el avance de los objetivos y metas.

Es a partir de estas evaluaciones que se detectan mes a mes los avances, tensiones y perspectivas de la Educación Popular de Adultos, en las zonas y regiones y a nivel de la Nación.

De acuerdo con los principios del SSEC, los procesos de evaluación se realizan en colectivos de discusión donde se interpretan y conocen sus problemas y trabajan por la solución de los mismos.

b.) Síntesis General de los IMEC.

Una vez recibidos los IMEC de las regiones se elabora un informe sínte-sis de los avances de la Educación de Adultos a lo largo y ancho de nue-stro territorio en base a indicadores previamente establecidos. Este in-forme es entregado a cada Sub-Delegado Regional del Programa en la re-unión del mes siguiente al que se evalúa así como a los Directores del -- Programa.

c.) Partes Regionales.

Cada región a través de los Sub-Delegados Regionales del Programa presen-ta en las reuniones Técnicas que se tienen mensualmente un parte regional que tiene como finalidad conocer en forma cuantitativa mediante variables e indicadores debidamente establecidos, la situación actualizada de la -- marcha del Programa en cada región.

Los partes son rápidamente interpretados y añ-alizados por la Dirección Ge-neral del Programa, los cuales se hacen llegar a los Directores en un pla-zo de 48 horas.

En general todas las reuniones técnicas del Programa producen informaciones y añ-álisis evaluativos de la marcha del programa que contribuyen a te-ner una visión global y particular de su funcionamiento.

ch.) Visitas de Control y Ayuda

Este es otro instrumento específico para la evaluación y control del proceso educativo, tanto en sus aspectos políticos pedagógicos como administrativo, que permitan, más objetivamente, la toma de decisiones.

Las visitas de Asesoría y Control contribuyen a evaluar el nivel de calidad del trabajo tanto político pedagógico como administrativo y permite recoger de la base los problemas y sugerencias.

Las visitas no son espontáneas sino que responden a una planificación, inmersa en una estrategia bien definida, que a su vez permita brindar apoyo sistemático a la instancia visitada con una guía estructurada.

Existen otros mecanismos de información y comunicación del Programa como evaluaciones trimestrales, semestrales o anuales, congresos de Educación de Adultos, que también son formas de evaluación que nos dan elementos para ir mejorando el trabajo en todos los niveles.

La evaluación dentro de este proceso se torna también cada vez más participativa y por tanto de mayor comunicación, generando procesos de participación consciente, activa, organizada, y en la clara concepción de que la política de la Revolución se sustenta en las Masas Populares.

d) Los Congresos de la Alfabetización y de la Educación de Adultos.

Sin lugar a dudas, los criterios para evaluar nuestra marcha debemos buscarlos en los principios estratégicos de nuestra práctica y de nuestra teoría revolucionaria. Por eso nuestro primer criterio de evaluación es nuestra coherencia y nuestra integración con la práctica y la teoría revolucionaria.

Podemos afirmar con toda justeza que los Congresos han permitido -- profundizar nuestra experiencia y obtener el mejor balance del encargo social asignado entonces a la estructura de la Cruzada Nacional de Alfabetización, y hoy al Programa de Educación de Adultos.

Se han realizado durante los tres años de existencia de nuestro Programa, tres Congresos : Sobre Alfabetización dos, uno sobre Educación de Adultos y un Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz.

Los Congresos abordan cuestiones sustantivas del desarrollo del Programa, tales como los principios metodológicos, el examen en profundidad del método de la Educación revolucionaria, la Capacitación del Maestro Popular, la Supervisión y Control, la calidad y el ritmo del aprendizaje, los objetivos e instrumentos del aprendizaje, la estructura y organización de los contenidos, la participación popular, en fin una evaluación que trasciende el control para convertirse en un proceso de reflexión y sistematización de nuestra experiencia y que da respuesta a los principales interrogantes cualitativos, en un proceso de acción - reflexión - acción.

El día sábado 3 de Septiembre hemos finalizado un Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz, donde participaron Delegaciones de Estados Unidos, Canadá, México, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Bolivia, Brasil, Perú, Chile, Argentina cuya finalidad era compartir las experiencias que en el terreno de la Educación Popular se hacen en nuestro continente y establecer vínculos de colaboración entre los educadores populares de América, contando para ello con la colaboración del Consejo Intrenacional de Educación de Educación de Adultos (ICAE); Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y HAIGHLANDER CENTER de Tennessee, Estados Unidos

e) Los Talleres y Pre-Talleres.

En esto Talleres que se realizan semanal, quincenal o mensualmente, dependiendo de las modalidades que adopten las regiones, el promotor junto con los coordinadores a su cargo evalúa, analizan, estudian, solucionan problemas y se intercambian experiencias.

Los Pre-Talleres, son la instancia donde se inicia la acción educativa y tiene como objetivos:

- Asegurar la evaluación y planificación de los Talleres.
- Orientar e informar sobre las líneas de las instancias zonales, regionales y nacionales.
- Analizar y discutir documentos normativos y de orientaciones políticas.
- Garantizar y promover la correcta utilización del Programa " PUÑO EN ALTO ".

Es decir, se trata de una instancia de Capacitación, Evaluación y Programación.

f) Reuniones Técnicas.

Las reuniones Técnicas tienen un carácter de Taller en la que se prioriza la preparación pedagógica- metodológica, dando menos tiempo a resolver problemas de organización y administración, recuperando las actividades de retroalimentación.

Todas las reuniones técnicas producen insumos informativos que requieren sistematización para su incidencia sobre la acción, aún cuando es objetivo reconocer que las mismas generan una dinámica para la acción independiente de los informes.

Obviamente existen reuniones técnicas a distintos niveles de la estructura de nuestro Programa y estamos avanzando aún en la sistematización adecuada de toda la información y comunicación que produce el Programa. Señalamos las más relevantes : Reunión de Directores del Programa, Reunión de Sub-Delegados Técnicos Regionales, Reunión de Técnicos Pedagógicos, Reunión de Técnicos Administrativos, Talleres Matrices, Talleres y Pre-Talleres de Maestros Populares, Asambleas de compromiso.

g) Investigación

La actividad de la investigación en el Programa de Educación de Adultos ha estado presente desde la Cruzada Nacional de Alfabetización. La Cruzada Nacional de Alfabetización orientó las pautas de la investigación como una actividad de estrecha y necesaria ligazón en la tarea por reinvi

dicar para las masas populares el derecho a la educación.

La Cruzada Nacional de Alfabetización representó una escuela amplia de la investigación y fue a la vez motor y vehículo de investigaciones.

Se tomó para la investigación el primer gran paso de la lucha insurreccional: el conocimiento de las fuerzas enemigas y de las propias fuerzas. Fué así que el primer gran censo de Analfabetas ubicó efectivamente los centros neurálgicos donde cabría concentrar o distender las fuerzas. Esta primera actividad investigativa fue vital para la adecuada aplicación de la fórmula insurreccional.

La segunda acción investigativa la constituyó la aplicación de la investigación militante, bajo esta forma los alfabetizadores urbanos y rurales tuvieron acceso a plasmar en sus diarios militares sus experiencias en el proceso educativo. Estos diarios constituyen hasta hoy una fuente rica de dicha experiencia.

La tercera actividad de investigación constituyó el rescate de valores culturales de todo un pueblo a lo largo de toda su geografía.

Las brigadas culturales de alfabetización, ejecutaron durante el transcurso de la Cruzada Nacional de Alfabetización, estudios detallados, -- relevamientos minuciosos de todos los aspectos de nuestro patrimonio cultural: Danza, música, narrativa, pintura, escultura. riquezas arqueológicas, alimentación, etc. Estos resultados movieron posteriormente esfuerzos permanentes por el rescate de nuestras raíces.

Durante los cinco meses el contingente alfabetizador fue infraestructura de ejecución de estudios básicos, tal como el estudio sobre los trabajadores del campo, llevado a cabo por el Instituto Nicaraguense de Reforma Agraria, Instituto Nicaraguense de Encuestas y Censos y Ministerio de Educación, el cual constituyó un importante aporte científico que contribuyó a centrar la acción del Estado sobre la estructura agraria nicaraguense.

Al avanzar y proliferar por todos los rincones del país los Colectivos de Educación Popular, y ante la necesidad de dar una atención más cercana y eficiente a los mismos, el Programa tiende a complijizarse. Dentro de esta perspectiva, la investigación de retoma como instrumento de apoyo a las acciones de Planificación en dos sentidos:

- a) La Planificación de acciones de corto alcance sobre nudos coyuturales del Programa.
- b) La Planificación de acciones a mediano y largo plazo sobre cuestiones más estratégicas del Programa, tales como el futuro de los egresados de la Educación Popular Básica (E.P.B.).

Los productos más importante de estos distintos momentos son :

- a) La Monografía de Río San Juan: A través de un instrumento monográfico elaborado por la bases se buscaría formular las demandas de la Capacitación Regional, las expectativas de los cursantes respecto a su propia Capacitación y a la Capacitación necesaria en su comunidad las necesidades ocupaciones de proyectos de desarrollo regional y -- otros, mediante discusiones en los Colectivos de Educación Popular.
- b) La Investigación de la deserción en el Departamento de Carazo : Los resultados de este trabajo se plasman en un estudio técnico sobre las causas de la deserción en los CEP.
- c) La investigación en el Realejo : Se emprende de un proyecto experimental tratando de validar la metodología expuesta en la etapa de -- " Río San Juan " sobre una área de estudio manejable, el municipio de El Realejo segundo municipio del país declarado al final de la Cruzada Nacional de Alfabetización " TERRITORIO VICTORIOSO DEL ANALFABETISMO ".
- ch) Estudio de los efectos de las movilizaciones en los cortes de café en la estabilidad de los Colectivos de Educación Popular.

- e) Estudio sobre la estrategia posible para dar respuesta al futuro de los egresados de la Educación Popular Básica. El estudio combina las características productivas y demográficas de los alumnos de los CEP, con las espectativas de los mismos hacia el futuro de su formación en sentido amplio.

Aunque nuestras capacidad investigativas son modestas han puesto a la disposición de las instancias de decisión insumos útiles de información e interpretación que contribuyen a fundamentar más objetivamente las políticas a seguir.

En conclusión creemos que las investigaciones han aportado elementos básicos para la conformación de líneas y objetivos estrategicos del Programa.

C.- CONCLUSIONES E INCIDENCIA SOBRE LA ACCION

- Es conveniente señalar el hecho de que esta relación no es exhaustiva. Algunos aspectos están sumamente sintetizados en función del objetivo y destino de este trabajo.
- Una de las cuestiones que distingue el proceso de planificación participativa y dentro de ella los procesos de seguimiento, evaluación y control es la constante circulación de información, tanto dentro del subsistema como con respecto a su medio exterior. Cada uno de los aspectos del SSEC no actúan en forma aislada, sino que se interrelacionan y se influyen recíprocamente.

Siendo autocríticos, debemos decir, que el SSEC aún se encuentra en proceso de consolidación y perfeccionamiento, sobre todo en cuanto a una adecuada sistematización que posibilite una mejor utilización de la información, que puede ser transmitida al punto de dirección en de ci sión, que pueda ser a su vez, transmitida a los ejecutores y afecta dos, en orientaciones para la acción a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Debe destacarse algo también importante, para presentar el cuadro -- educativo en relación dinámica con el cuadro socio-económico. Se ha ce necesario hacer esfuerzos de sistematización en el tratamiento de los datos, objetivos, metas e indicadores.

- Al pasar de la programación anual a la planificación a mediano y largo plazo hay que profundizar en las áreas de comunicación, coordina--- ción , información y evaluación, con una planificación de base que -- co bf ronte la realidad con los datos obtenidos.

En el marco del papel estratégico que le corresponde a la Educación de Adultos dentro del proceso revolucionario, por su esencia popular, es de las clases populares, por las clases populares, para las clases po pu la res.

Teniendo como sujeto a estas clases, el Programa depende del ritmo de ellas, a las que debe responder. Así mismo el Programa, por esencia, debe estar en consonancia con la dinámica de la Revolución. Por ello es parte medular del Programa, de manera constante, lo nuevo, lo creativo, lo flexible, lo participativo, lo popular, lo masivo. El Programa sin ser anárquico se resiste al encajonamiento, a la rigidez, lo que *que no debía* ir "institucionalizándose, a partir de su propia ritmo y esencia . *no se agota*

La mejor evaluación de los logros del Programa son sin lugar a dudas la Evaluación que la sociedad y los organismos de masas hacen del mismo, - sobre la autoridad moral ganada por la máxima participación de nuestras masas trabajadoras, en la discusión e implementación y gestión de la política general de la Educación de Adultos como ejercicio pleno del poder popular organizado. Fortalecimiento que contribuye al proceso de transformación revolucionarias iniciadas el 19 de Julio de 1979.

- Los Programas de Educación Popular plantean ^{la} necesidad de la evaluación permanente, en donde las clases populares deben participar activamente, siendo ellas las verdaderas protagonistas de la Educación y donde se evalúa el proceso y no solamente el producto acabado. Es la dirección del proceso la que da los elementos claves para la evaluación del Programa. Resulta fundamental en la evaluación el proceso de acumulación de conocimientos en las clases populares dentro de una perspectiva de poder popular organizado.

- Es así, que nuestro Programa posibilita a las clases populares desentrañar la clave de comprensión de su realidad para saber el por qué y el cómo de su lucha por cambiar su situación, o sea, el por qué y el cómo de la Revolución Popular Sandinista. De aquí que se basa fundamentalmente en la participación y en la organización popular.

La evaluación es un proceso permanente si fundamentamos que la acción - alimenta la reflexión para llegar a una nueva acción. Encontrar un modelo de evaluación que de respuesta no solo a cuestiones cuantitativas - sino a interrogantes cualitativos no es una cosa fácil que se elabora - desde un escritorio. Este modelo se construye en la misma práctica,

tomando en cuenta el principio que se utiliza también en el proceso de enseñanza aprendizaje o sea debe ser un proceso de acción - reflexión - acción.

La evaluación debemos entenderla como un proceso de reflexión y sistematización para que sea algo más que un instrumento de control. Debe distinguirse claramente instrumento de control de instrumento de -- evaluación entendida como proceso de reflexión y sistematización y por supuesto un proceso educativo y colectivo que evalúa el trabajo desarrollado, que analiza críticamente los logros, las dificultades, que permita un análisis de congruencias e incongruencias, y los factores que inciden positiva o negativamente en el mismo.

En estos 4 años la Revolución Popular Sandinista ha avanzado mucho en materia de Educación, Salud, Vivienda, Reforma Agraria, Desarrollo -- Cooperativo, etc.

En materia de Educación de Adultos podemos afirmar que la Cruzada Nacional de Alfabetización fue tan sólo el primer paso.

El Imperialismo y los enemigos del pueblo Nicaraguense han comprendido lo peligroso que es a sus intereses que los obreros, los campesinos, - los olvidados y explotados de ayer aprendan a leer y escribir.

Por eso desde el 19 de Mayo de 1980, fecha en que se da el asesinato de Georgino Andrade en Diciembre de 1982 se realizaron un total de 41 asesinatos a brigadistas, Maestros Populares, Alumnos y Técnicos de la Educación de Adultos.

En sólo 8 meses de 1983 más de 800 nicaraguenses han sido asesinados por las bandas contrarrevolucionarias de los cuales 36 eran integrantes de la Educación de Adultos. Han sido secuestrados 56 compañeros de Educación de Adultos.

La Guardia Somocista que hoy es dirigida y coordinada por la Agencia Central de Inteligencia (CIA), sabe que los Maestros Populares son esos Hom- bres Nuevos que siembran en los corazones del pueblo: amor, fraternidad, entrega sin límites, conciencia revolucionaria y es por eso que arremeten contra ellos con tanta furia.

Pero, por cada compañero asesinado surgen 1, 10, 30..... personas dispues- tas a sustituir a los caído. Los Maestros Populares que han logrado es- capar nos escriben con toda sencillez " Ya estoy de regreso en mi CEP sô- lo me atrasa que no tengo materiales ".

A la Comunidad Internacional, que tanto apoyo brindó durante la C.N.A. le decimos que el esfuerzo de convertir la oscurana en claridad en los ojos del pueblo de Sandino, continúa hoy y es asumida por los Maestros Popula- res, por las Organizaciones de Masas Revolucionarias, por el F.S.L.N., por el Gobierno Revolucionario.

La Educación de Adultos en Nicaragua es una tarea de todo el pueblo.

Finalmente queremos señalar que Nicaragua ha tenido siempre la disposi- ción en encontrarle una solución política negociable a los problemas de la Región Centroamericana.

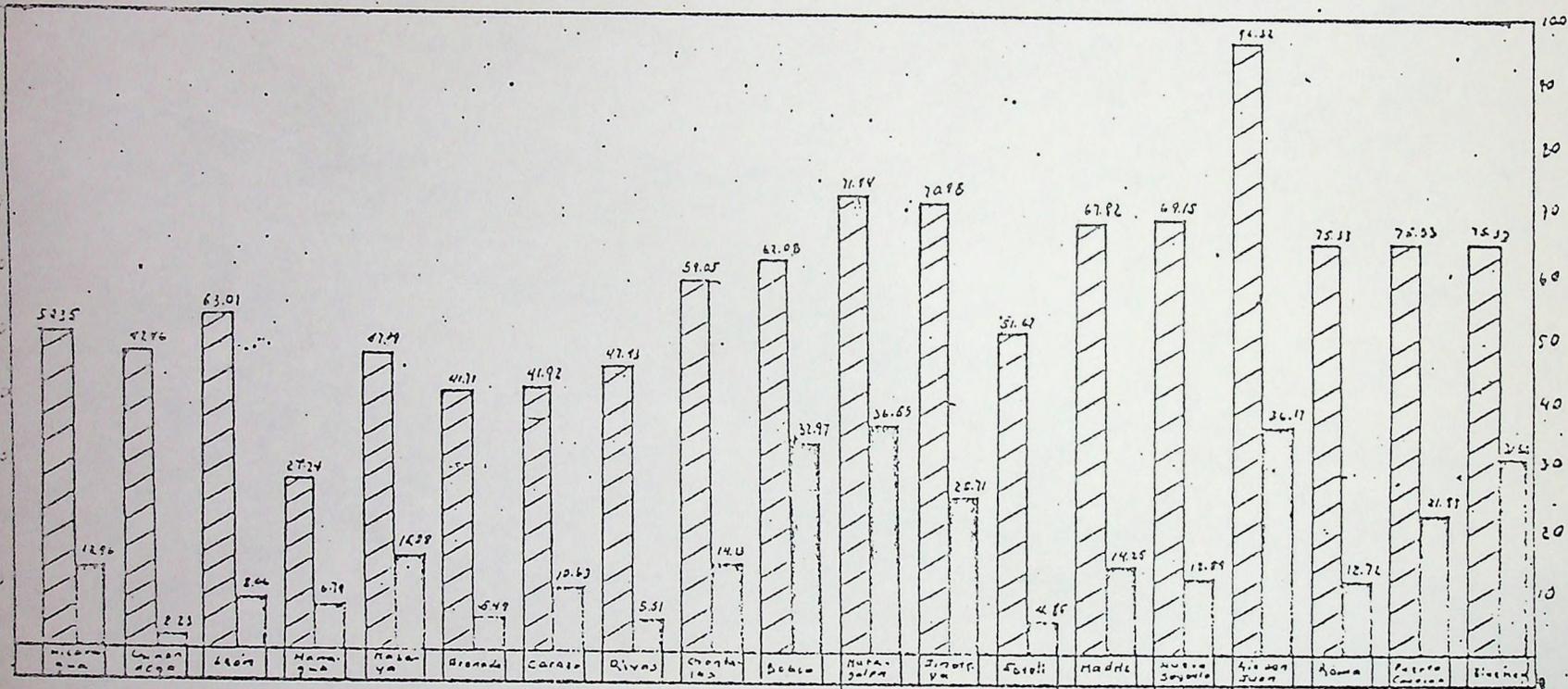
Nuestra lucha es, una lucha por la paz, queremos la paz para continuar nuestra reconstrucción nacional, para erradicar el analfabetismo, para dar a nuestro pueblo la oportunidad de educación que antes no tuvo.

Pero nos preparamos para defender esa paz, porque nuestro desafío es que no nos arranguen de la mano las conquistas logradas, e impedir que se nos regrese a las tinieblas del pasado.

ANEXOS

MINISTERIO DE EDUCACION
 CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION
 "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA"

COMPARACION DE LAS TASAS DE ANALFABETISMO



■ TASA INICIAL DE ANALFABETISMO----- 50.35
 ■ TASA FINAL DE ANALFABETISMO----- 12.96
 REDUCCION DE LA TASA DE ANALFABETISMO----- 37.39

MINISTERIO DE EDUCACION
 CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION
 "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA"

FUERZA ALFABETIZADORA Y TECNICA

N°	DEPARTAMENTOS	BRIGADISTAS	ALFABETIZADORES POPULARES	SUBTOTAL ALFABETIZADORES	PERSONAL OTRAS FUNCIONES	ASESORES Y AUXILIARES T. C.	TOTAL GENERAL
01	Chinandega	4,133	1,879	6,012	385	791	7,188
02	León	4,578	1,700	6,278	385	961	7,574
03	Managua	2,130	11,104	13,234	3,418	1,221	17,873
04	Masaya	2,130	2,241	4,371	310	574	5,255
05	Grañada	1,722	1,173	2,895	185	447	3,527
06	Carazo	2,039	1,127	3,166	260	479	3,905
07	Rivas	1,793	1,159	2,952	310	391	3,653
08	Chontales	2,977	541	3,518	285	552	4,355
09	Boaco	2,881	378	3,259	235	478	3,972
10	Matagalpa	5,722	1,344	7,066	360	806	8,232
11	Jinotega	4,919	436	5,405	235	646	6,286
12	Estelí	2,415	717	3,132	185	478	3,795
13	Madriz	2,749	568	3,317	285	368	3,970
14	Nueva Segovia	2,914	477	3,391	360	417	4,168
15	Río San Juan	1,221	88	1,309	210	141	1,660
16	Rama	4,039	228	4,267	135	475	4,877
17	Puerto Cabezas	2,469	328	2,797	185	372	3,354
18	Bluefields	1,349	308	1,657	135	146	1,938
TOTALES		52,180	25,846	78,026 ✓	7,813 ✓	9,743 ✓	95,582 ✓

MINISTERIO DE EDUCACION
 DIVISION DE PLANIFICACION EDUCATIVA
 UNIDAD DE ESTADISTICA
 PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS

ANEXO 03

AÑO	SEMESTRES		TOTAL DE ALUMNOS ATENDIDO	MAESTROS POPULARES
1980	1º	C.N.A.	592,059	78,026
1980	2º	SOSTENIMIENTO	200,000	20,000

AÑO	SEMESTRES	ALFABETIZACION. PERMANENTE.	NIVELES DE EDUCACION POPULAR BASICA						TOTAL DE ALUMNOS ATENDIDO	MAESTROS POPULARES
			1º	2º	3º	4º	5º	6º		
1981	1º	46,517	97,299	-	-	-	-	-	143,816	17,058
	2º	59,310	49,286	59,256	-	-	-	-	167,852	17,995
1982	1º	50,945	36,738	28,179	32,457	-	-	-	148,369	18,324
1983	1º	61,167	35,471	26,451	21,104	22,015	-	-	166,208	21,994
	2º	62,200	42,320	24,830	19,050	14,780	15,410	-	179,090	23,713
1984	1º	64,200	51,400	34,700	24,300	22,700	22,600	14,100	234,000	31,023
	2º	-	19,300	41,800	29,500	24,900	23,700	21,100	160,300	21,252 *

* Excluye los Maestros Populares que atenderán el Programa de Educación de Adultos en el Período complementario del Nivel Introdutorio, que según cálculos pueden ser entre 7,295 Coordinadores y 1,216 Promotores.

Managua, 30 de Agosto de 1983.

MAESTROS POPULARES (COORDINADORES - PROMOTORES) POR SEMESTRE, SEGUN
SEXO EN LA REPUBLICA

	MAESTROS POPULARES 1981..		MAESTROS POPULARES	MAESTROS POPULARES
	I SEM.	II SEM.	I SEM./82	I SEM /83
TOTAL	18,449	24,026	21,607	21,994
HOMBRE	N/D	12,637	11,364	10,863
MUJER	N/D	11,389	10,243	11,131

COLECTIVOS DE EDUCACION POPULAR (CEP) POR SEMESTRES SEGUN AREA GEOGRAFICA
EN LA REPUBLICA.

	C E P 1981		CEP	CEP
	I SEM.	II SEM.	I SEM /82	I SEM./83
TOTAL	15,187 ✓	20,561	18,444 ✓	19,056 ✓
URBANO	2,532	3,361	3,395	4,707
RURAL	12,655	17,194	15,049	14,349

Managua, 26 de Agosto de 1983.

17/11/80 05 EDUCACION: GASTO ASIGNADO A LOS PROGRAMAS DEL MED Y SU ESTIMACION PARA 1984

DESCRIPCION	1980	1981	1982	1983	1980	1981	1982	1983
					%	%	%	%
Actividades Centrales	82.560	37.475	67.043	47.146	12.84	4.39	7.52	4.11
Actividades Comunes	116.726	154.067	128.431	147.565	18.16	18.09	14.41	12.87
Educación Preescolar	3.688	12.340	13.773	20.704	0.56	1.45	1.55	1.80
Educación Primaria	259.839	360.195	383.501	526.181	40.43	42.28	43.02	45.88
Educación Secundaria	110.509	141.768	150.596	176.335	17.20	16.64	16.89	15.37
Educación Normal	10.583	15.899	15.236	24.822	1.65	1.87	1.71	2.16
<u>Educación Técnica:</u>								
- Educ. Comercial	9.311	11.771	12.279	13.689	1.45	1.38	1.38	1.19
- Educ. Industrial	14.153	19.661	16.232	28.644	2.20	2.31	1.82	2.50
- Educ. Agrícola	6.338	9.525	8.045	23.78	0.99	1.12	0.90	2.08
- P R O D E C O	3.679	3.314	3.494	5.909	0.60	0.39	0.40	0.52
- Educación de Adultos	25.251	78.570	85.544	109.800	3.92	9.22	9.60	9.57
- Educación Especial	--	6.548	7.234	9.048	-	0.77	0.80	0.79
Partidas no asignables a Programas	--	765	---	13.271	-	0.09	--	1.16
T O T A L	642.637	851.898	891.408	1.146.912	100.00	100.00	100.00	100.00

La información de 1983, corresponde al Presupuesto.

FUENTE: FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

MINISTERIO DE EDUCACION
 PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
 UNIDAD DE ESTADISTICA

MATRICULA INICIAL EN TERMINOS ABSOLUTOS Y RELATIVOS, POR SEXO, SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
 I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
LA REPUBLICA	166,203	100%	94,839	57%	72,169	43%
TOTAL REGIONES	152,077	100%	86,935	57%	65,142	43%
REGION I	23,139	100%	13,466	58%	9,673	42%
REGION II	35,802	100%	20,148	57%	15,654	43%
REGION III	18,141	100%	10,176	53%	8,965	47%
REGION IV	25,498	100%	14,431	57%	11,067	43%
REGION V	17,824	100%	9,901	56%	7,923	44%
REGION VI	30,473	100%	18,813	61%	12,660	39%
TOTAL ZONAS ESPECIALES	14,131	100%	7,104	50%	7,027	50%
ZONA ESPECIAL 1	6,658	100%	2,970	45%	3,688	55%
ZONA ESPECIAL 2	4,123	100%	2,121	51%	2,002	49%
ZONA ESPECIAL 3	3,353	100%	2,013	60%	1,340	40%

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

MATRICULA INICIAL EN TERMINOS ABSOLUTOS Y RELATIVOS, POR AREA GEOGRAFICA, SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES. PRIMER SEMESTRE DE 1983.

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	T O T A L		U R B A N O		R U R A L	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
LA REPUBLICA	166,208	100%	50,474	30%	115,734	70%
TOTAL REGIONES	152,077	100%	46,927	31%	105,090	69%
REGION I	23,139	100%	4,773	21%	18,366	79%
REGION II	35,602	100%	12,837	36%	22,765	64%
REGION III	19,141	100%	12,910	67%	6,231	33%
REGION IV	25,498	100%	8,659	34%	16,839	66%
REGION V	17,824	100%	3,805	21%	14,019	79%
REGION VI	30,873	100%	4,003	13%	26,870	87%
TOTAL ZONAS ESPECIALES	14,137	100%	3,437	24%	10,644	76%
ZONA ESPECIAL # 1	6,655	100%	2,110	32%	4,545	68%
ZONA ESPECIAL ## 2	4,123	100%	909	22%	3,214	78%
ZONA ESPECIAL # 3	3,353	100%	418	12%	2,935	88%

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

MATRICULA INICIAL POR GRUPO DE EDAD EN TERMINOS RELATIVOS SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
I SEMESTRE

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TODAS LAS EDADES	10 - 14 AÑOS	15 - 19 AÑOS	20 - 24 AÑOS	25 - 44 AÑOS	44 y + AÑOS
LA REPUBLICA	100%	21%	22%	17%	30%	10%
TOTAL REGIONES	100%	21%	23%	17%	30%	9%
REGION I	100%	13%	23%	16%	33%	10%
REGION II	100%	20%	21%	19%	30%	10%
REGION III	100%	16%	22%	17%	34%	11%
REGION IV	100%	19%	22%	16%	32%	11%
REGION V	100%	25%	24%	17%	27%	7%
REGION VI	100%	28%	23%	16%	25%	8%
TOTAL ZONAS ESPECIALES	100%	15%	19%	15%	35%	16%
ZONA ESPECIAL 1	100%	7%	15%	14%	41%	23%
ZONA ESPECIAL 2	100%	25%	20%	17%	29%	9%
ZONA ESPECIAL 3	100%	17%	26%	14%	33%	10%

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

MATRICULA INICIAL DE ALUMNOS POR OCUPACION QUE DESEMPEÑAN SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL	AGRICULTOR			GANADERO	OBRERO	COMERCIANTE	JAMA DE CASA	ESTUDIANTE	MAESTRO	OTROS	NINGUNO
		LIBRE	FAMILIAR	COOPERATIVO								
LA REPUBLICA	166,203	10,918	30,077	12,203	423	16,839	1,852	44,921	----	----	16,915	23,984
TOTAL REGIONES	152,077	18,154	25,543	11,263	423	15,297	1,780	40,435	----	----	16,024	23,140
REGION I	23,139	2,691	5,782	2,663	8	1,327	204	7,330	----	----	1,071	2,033
REGION II	35,602	4,602	4,459	1,421	203	3,105	257	9,526	----	----	5,007	6,537
REGION III	19,141	1,139	1,142	327	36	5,073	893	4,250	----	----	3,942	2,276
REGION IV	25,492	3,306	3,384	1,404	36	2,730	239	6,833	----	----	2,363	4,563
REGION V	17,824	1,918	5,038	274	67	747	32	5,106	----	----	1,910	2,332
REGION VI	30,873	4,400	5,243	5,175	22	1,880	105	6,982	----	----	1,651	5,407
TOTAL ZONAS ESPECIALES.	14,131	764	4,529	940	---	1,542	72	4,406	----	----	961	837
ZONA ESPECIAL 1	6,655	281	2,075	295	---	872	44	2,345	----	----	415	328
ZONA ESPECIAL 2	4,123	174	1,286	183	---	540	27	1,453	----	----	257	203
ZONA ESPECIAL 3	3,353	309	1,168	462	---	130	1	608	----	----	289	306

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

COORDINADORES UNICIALES POR ESCOLARIDAD SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
I SEMESTRE DE 1933

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL	E.P.B.	CON ALGUN GRADO DE PRIMARIA	PRIMARIA APROBADA	CON ALGUN AÑO DE SECUNDARIA	SECUNDARIA APROBADA	CON ALGUN AÑO DE UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD APROBADA	OTROS
LA REPUBLICA	12,309	4,165	6,317	2,196	3,753	1,074	345	30	421
TOTAL REGIONES	10,361	3,327	5,286	2,110	3,537	623	330	24	410
REGION I.	3,003	404	1,050	382	373	47	3	--	124
REGION II	3,113	303	1,107	493	812	223	11	3	171
REGION III	2,338	41	204	270	900	202	260	11	135
REGION IV	2,931	47	948	548	1,071	291	10	---	23
REGION V	2,749	903	831	100	134	91	32	7	11
REGION VI	3,842	1,474	1,546	237	257	33	5	3	37
TOTAL ZONAS ESPECIALES	1,948	838	531	86	216	191	9	14	--
ZONA ESPECIAL 1	359	344	224	43	110	119	4	7	--
ZONA ESPECIAL 2	505	239	169	26	62	52	3	4	--
ZONA ESPECIAL 3	441	225	138	17	36	20	2	3	--

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

COEFICIENTES INICIALES POR GRUPOS DE EDAD SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS	TODAS LAS EDADES	10 - 14 AÑOS	15 - 19 AÑOS	20 - 24 AÑOS	25 - 44 AÑOS	45 y más años
LA REPUBLICA	18,869	1,795	7,047	4,654	4,806	567
TOTAL REGIONES	16,984	1,584	6,629	4,242	4,039	490
REGION I	3,003	272	1,151	689	798	93
REGION II	3,112	287	1,404	737	628	62
REGION III	3,033	126	762	573	538	34
REGION IV	2,934	200	1,203	800	691	40
REGION V	2,249	336	835	533	467	72
REGION VI	3,647	363	1,274	905	917	183
TOTAL ZONAS ESPECIALES	1,335	211	418	412	767	77
ZONA ESPECIAL 1	359	96	178	179	362	38
ZONA ESPECIAL 2	505	75	118	117	249	27
ZONA ESPECIAL 3	441	40	122	116	151	12

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

PROMOTORES INICIALES POR AREA GEOGRAFICA Y SEXO SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES.
I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL			URBANO			RURAL		
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	TOTAL	HOMBRE	MUJER	TOTAL	HOMBRE	MUJER
LA REPUBLICA	3 125	1,921	1,204	646	220	426	2,479	1 701	778
TOTAL REGIONES	2,332	1,713	1,119	575	195	380	2,257	1,518	739
REGION I	531	340	191	78	25	53	453	315	138
REGION II	493	255	243	126	29	97	372	226	146
REGION III	234	136	142	140	57	83	144	79	65
REGION IV	540	259	281	143	53	90	397	208	191
REGION V	333	210	123	33	8	25	300	202	98
REGION VI	646	513	133	55	23	32	591	490	101
TOTAL ZONAS ESPECIALES	293	208	85	71	25	46	222	183	39
ZONA ESPECIAL 1	133	94	49	50	15	35	83	69	14
ZONA ESPECIAL 2	91	66	25	16	8	8	75	58	17
ZONA ESPECIAL 3	69	58	11	5	2	3	64	56	8

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

PROMOTORES INICIALES POR ESCOLARIDAD SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES
I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL	E.P.B.	CON ALGUN GRADO DE PRIMARIA	PRIMARIA APROBADA	CON ALGUN AÑO DE SECUNDARIA	SECUNDARIA APROBADA	CON ALGUN AÑO DE UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD APROBADA	OTROS
LA REPUBLICA	3,125	893	965	444	693	279	52	10	89
TOTAL REGIONES	2,832	495	882	423	648	238	52	6	88
REGION I	531	81	258	80	70	29	1	--	12
REGION II	498	31	108	110	168	66	3	--	12
REGION III	264	2	32	33	111	33	36	3	29
REGION IV	540	18	125	87	222	77	5	1	5
REGION V	333	120	118	42	33	8	2	--	10
REGION VI	646	243	241	71	44	20	5	2	20
TOTAL ZONAS ESPECIALES	293	98	83	21	45	41	--	4	1
ZONA ESPECIAL 1	133	45	23	6	25	31	--	3	--
ZONA ESPECIAL 2	91	41	21	5	13	10	--	1	--
ZONA ESPECIAL 3	69	12	39	10	7	--	--	--	1

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

PROMCTORES INICIALES POR GRUPOS DE EDAD SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES. I SEMESTRE DE 1983

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES.	TOTAL	10 - 14 AÑOS	15 - 19 AÑOS	20 - 24 AÑOS	25 - 44 AÑOS	45 y + AÑOS
LA REPUBLICA	3,126	63	715	929	1,253	165
TOTAL REGIONES	2,832	61	691	859	1,074	147
REGION I	581	5	113	147	240	18
REGION II	498	2	124	165	176	31
REGION III	284	6	94	91	31	12
REGION IV	540	16	183	171	151	19
REGION V	333	2	57	108	151	15
REGION VI	646	30	120	177	267	52
TOTAL ZONAS ESPECIALES	293	2	24	70	179	18
ZONA ESPECIAL 1	133	1	10	26	37	9
ZONA ESPECIAL 2	91	1	9	20	53	3
ZONA ESPECIAL 3	69	--	5	24	39	1

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

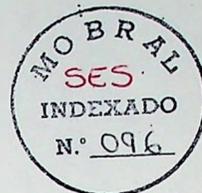
C.E.P. INICIALES POR AREA GEOGRAFICA SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES. I SEMESTRE
DE 1983.

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL	URBANO	RURAL
LA REPUBLICA	19,056	4,707	14,349
TOTAL REGIONES	17 158	4,292	12,866
REGION I	3,003	431	2,522
REGION II	3,210	332	2,370
REGION III	2,056	1,369	687
REGION IV	2 971	943	2 028
REGION V	2 261	303	1,958
REGION VI	3,657	364	3,293
TOTAL ZONAS ESPECIALES	1,393	415	1,423
ZONA ESPECIAL 1	859	253	606
ZONA ESPECIAL 2	503	114	474
ZONA ESPECIAL 3	451	48	403

MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS
UNIDAD DE ESTADISTICA

C.E.P. INICIALES POR NIVELES EDUCATIVOS SEGUN REGIONES Y ZONAS ESPECIALES. I SEMESTRE DE 1923.

REGIONES Y ZONAS ESPECIALES	TOTAL	N. INTRUCTORIC	I. NIVEL	II NIVEL	III NIVEL	IV NIVEL	MIXTO
LA REPUBLICA	19,056	4,096	2,005	1,466	1,220	1,466	3,263
TOTAL REGIONES	17,158	3,578	1,803	1,352	1,140	1,329	7,950
REGION I	3,003	442	267	203	177	224	1,690
REGION II	3,210	504	369	294	267	333	1,443
REGION III	2,056	515	337	293	268	205	353
REGION IV	2,971	409	176	143	157	219	1,882
REGION V	2,261	483	162	93	70	90	1,303
REGION VI	3,657	1,225	492	327	201	178	1,234
TOTAL ZONAS ESPECIALES	1,993	513	202	103	80	77	913
ZONA ESPECIAL 1	359	326	142	72	52	43	212
ZONA ESPECIAL 2	533	147	43	20	19	16	343
ZONA ESPECIAL 3	451	45	17	10	9	18	352



MODELOS Y STANDARDS DE EVALUACION
EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Benjamín Alvarez, Ph. D.

Leo Mahoney, Ph. D.

Presentado al Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos, Rio de Janeiro, Brasil, Septiembre de 1983.

INTRODUCCION

Existen cuatro aspectos fundamentales relativos a la evaluación de programas de educación de adultos, que requieren de un esclarecimiento conceptual:

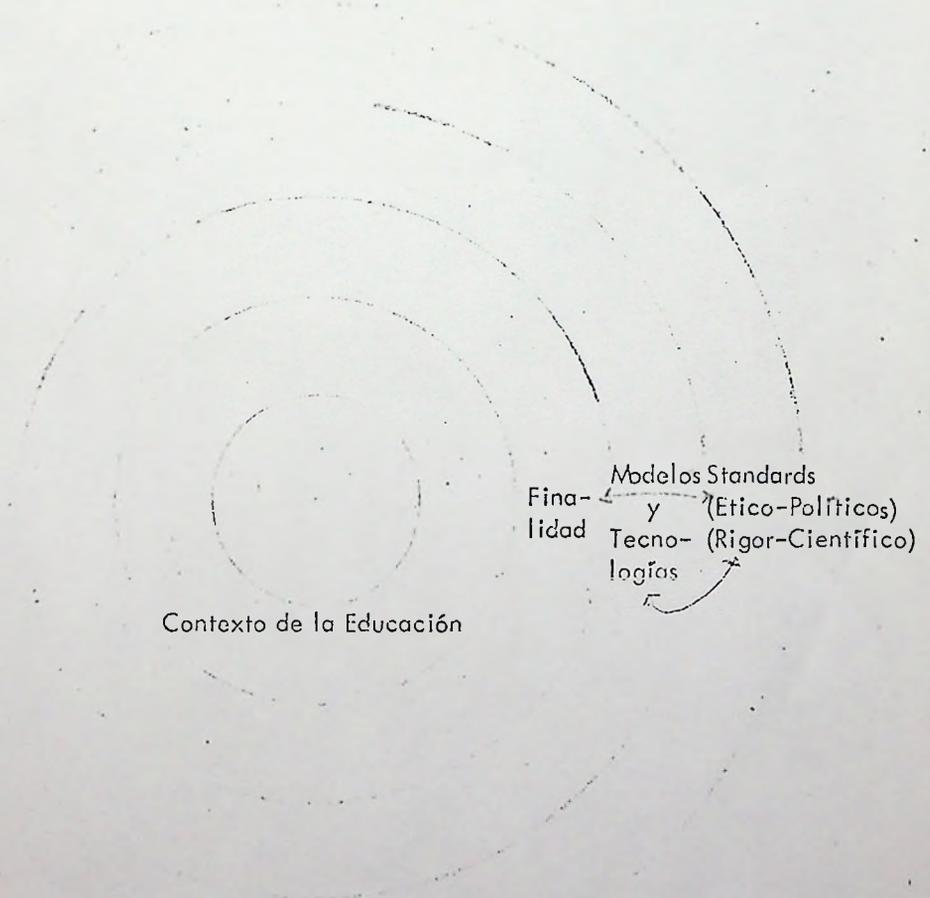
- 1) la definición de la educación no-formal alrededor de la cual se han agrupado la mayor parte de los programas de educación de adultos;
- 2) la cuestión de los intereses y las finalidades a las cuales pueden responder tales programas;
- 3) los modelos y en general la tecnología a utilizar en el proceso de la evaluación y,
- 4) los standards o criteriología para juzgar la misma evaluación.

Estos cuatro aspectos están íntimamente vinculados entre sí, para el estudioso de esta temática, a través de dos tipos de preocupaciones a saber: preocupaciones relacionadas con el rigor, con la elegancia científica y con la eficacia técnica y, preocupaciones de carácter eminentemente político y ético.

El primero de los aspectos mencionados, el de la concepción de la educación no-formal, ha sido ampliamente mencionado pero escasa y ligeramente tratado, hasta el punto que aún no se posee un acuerdo en torno del significado de la dicotomía educación formal y educación no-formal. Vale la pena quizás analizar los elementos constitutivos del contexto educativo que cada programa de adultos ofrece; en efecto, las evidencias obtenidas hasta el momento parecen indicar que existen múltiples alternativas de aprendizaje para el adulto.

El sentido y la dinámica del contexto educativo están dados por la finalidad, la cual responde a intereses sociales conscientes o inconcientes. v

Los modelos y tecnologías para juzgar dichos programas, sus fines y resultados poseen una doble orientación: el conocimiento y la valoración. Sus standards o criterios que ha de guiar una evaluación intentan a su vez dirigirse a esos dos mismos aspectos desde la perspectiva del rigor científico y desde la perspectiva ético-político. (Ver Figura No. 1).



EVALUACION Y EDUCACION DE ADULTOS
FIGURA No. 1

1. Educación No-Formal y Educación de Adultos

En artículo reciente Manzoor Ahmed (1983) considera que en la década de 1970 "se logró una mayor claridad conceptual y de definición de la educación no-formal, aceptándose ampliamente la triple taxonomía de educación formal (o escolar), no-formal (o extraescolar) e informal (paralela)". Luego de revisar los grandes problemas educativos o cuestiones críticas de la educación Ahmed concluye que "para poder hacer frente a los problemas educativos que se producirán en las últimas décadas de nuestro siglo, será necesario seguir ampliando esa zona mal definida que se extiende entre los modos formal y no-formal de aprendizaje". Esto parecería una contradicción, a no ser de que se acepte que la concepción misma de la educación no-formal requiere de una revisión profunda y de la creación de un aparato analítico más preciso y útil.

Luego de un estudio que en 1975 reunió información sobre una gama muy amplia de programas educativos en Colombia, se propuso reemplazar la tecnología educativa formal, no-formal e informal por el desarrollo de perfiles de programas educativos con base en las variables contextuales que las podían describir. Actualmente se está ensayando este esquema en el Africa. Los primeros datos obtenidos por E. Adams parecen confirmar la utilidad de este nuevo camino emprendido. El listado inicial de variables contextuales aparece en el Cuadro No. 1.

	VARIABLES	VALORES			
		1	2	3	n
Estructura interna	Espacio físico				
	Entorno institucional				
	Técnicos				
	Procesos				
	Elementos de estimulación				
Intencionalidad	Claridad de los metas				
	Coherencia de los metas				
	Estructura de recompensa				
Control	Empoderamiento				
	Organización				
	Comunicación				
Compromiso	Autogestión				
	Grado de colectivización				
	Relación a otra estructura				

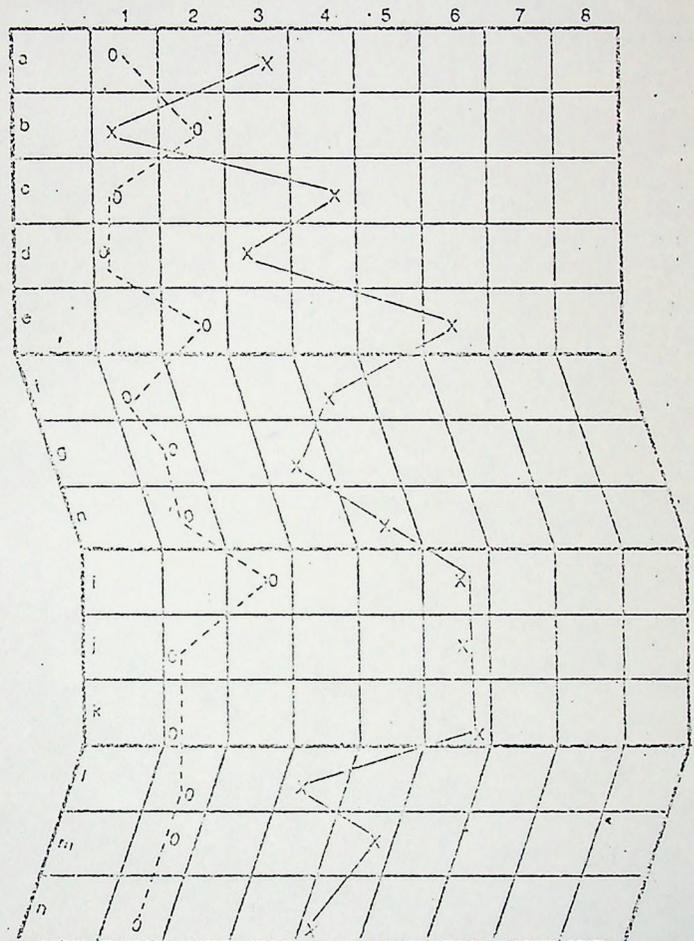


Figura 11. Matriz general. Programa A = X
Programa B = 0

En una matriz similar a la propuesta, se podrían señalar los puntos que correspondieren a determinados programas educativos. El programa A, por ejemplo, podría representarse por el perfil originado por la línea continua, y el programa B, por la línea punteada.

2. Currículo y finalidades de la Educación de Adultos

Muchos programas de educación de adultos suelen estar relacionados con fines sociales tales como el desarrollo, la adopción de innovaciones, el mejoramiento de la calidad de la vida, la nutrición, la concientización, etc. Un programa de educación agrícola puede, por ejemplo, dirigirse a difundir información técnica o a desarrollar destrezas útiles en las labores del campo, o incluso, a facilitar la formación de una infraestructura comunitaria de ayuda mutua que sirva de base para la creación de mejores sistemas de producción y mercado. La alfabetización puede en otros casos, orientarse al aprendizaje de los rudimentos de la aritmética y la lectura o también a la toma de conciencia de una determinada situación social. Puede tratarse de una metodología deductiva y altamente prescriptiva o de un proceso abierto e inductivo.

En general el currículo educativo puede guiarse por finalidades diferentes, las cuales con frecuencia dependen de intereses de grupos, intereses que algunas veces aparecen clara y expresamente manifiestos y otras veces aparecen camuflados a través del mismo proceso de enseñar.

La educación, en efecto, está relacionada no solamente con fines de conocimiento, sino también con fines de poder social. El currículo refleja sutilmente, en su organización, recursos y tendencias además de sus contenidos, los propósitos buscados. (Véase Cuadros No. 2) Para la tarea educativa la clasificación de estas intencionalidades es de gran importancia.

AMPLITUD DE LOS FINES DE LA EDUCACION

CUADRO No. 2

FINALIDAD BASICA	EL SABER			EL PODER				
	Apropiación del saber	Creación del saber	Aplicación del saber	Factor de estabilización de una situación	Factor de desarrollo y evolución	Factor de revolución	Factor de producción	Factor de participación
Conceptión de la operación	Comunicación de información	Desarrollo de destrezas intelectuales de investig.	Desarrollo y destrezas de aplicación y evaluación	Desarrollo de valores tradicionales	Empleo economía y trabajo	Concientización y liberación	Planificación económica	Desarrollo económico comunitario
Algunos factores de la operación	Estructura del saber	Estructura del conocer y el pensar	El proceso tecnológico	La prescripción social	Proceso de modernización	Proceso político de liberación	Políticas y producción	Proceso de decisiones
Algunos recursos	Recursos a la "cultura personal"	Recurso a la solución de problemas	Recurso a las necesidades de la comunidad inmediata	Recurso a las tradiciones	Recursos al bienestar social	Recursos a la justicia social	Recursos a la colectivización del trabajo	Recurso a la comunidad

3. Modelos y Tecnología Evaluativa

El esfuerzo hecho particularmente en los Estados Unidos, durante los últimos quince años con el objeto de aplicar el conocimiento y los procesos científicos a la evaluación de los programas educativos y en general de los programas sociales, motivó la aparición de numerosos modelos o esquemas de evaluación, algunos de los cuales conservan las orientaciones y características de la metodología investigativa que se había venido empleando en las ciencias sociales, especialmente la dirigida a la comprobación empírica de hipótesis o, en términos muy amplios, a la generación de conocimientos. Otros de estos modelos intentaron más bien facilitar los juicios de valor y la toma de decisiones. Para ello se han ensayado una gran variedad de técnicas y alternativas metodológicas. El Cuadro No. 3 y 4 desarrollado por Stufflebeam y Webster presenta una síntesis de las características, ventajas y desventajas de 13 diferentes tipos de estudios empleados recientemente con propósitos evaluativos.

4. El desarrollo de Standards para la Evaluación

Luego de 20 años de un aumento creciente de las inversiones en programas de educación y desarrollo humano a través del mundo entero y de un período siguiente de reflexión y valoración, los estudios evaluativos se han convertido en un espacio de aproximación de los políticos, de los investigadores y de quienes ejecutan tales programas.

Hasta muy recientemente el campo de la evaluación de programas sociales y educativos se caracterizó por un cierto nivel de ambigüedad en su definición

y métodos, por una falta de criterios de calidad aceptados comúnmente y por un permanente conflicto de intereses.

Subsisten desacuerdos en torno de los modelos, procedimientos y resultados de la evaluación, más aún, se discute sobre la naturaleza misma de tal actividad (es la evaluación de una disciplina? una profesión? un método?).

La necesidad de buscar algunos acuerdos básicos, mantener el rigor de calidad en la práctica de la evaluación y, facilitar las relaciones apropiadas entre los grupos de personas involucradas directamente en la evaluación, es decir: los evaluadores, los contratistas y las poblaciones afectadas por este proceso, han motivado la emergencia de ciertos principios o guías para las actividades evaluativas, llamadas en términos generales "Standards".

El desarrollo de standards para la evaluación en los Estados Unidos comenzó alrededor de 1920 con la elaboración de pruebas normalizadas de habilidad y rendimiento a escala nacional, las cuales fueron diseñadas para evaluar el progreso escolar de los alumnos.

Las reformas educativas más importantes durante las tres décadas siguientes se orientaron a la valoración de los logros de los estudiantes. Durante la década de los años sesenta se presenció una verdadera explosión de programas, proyectos experimentales, materiales educativos, y reformas del currículo en el mundo entero. Se esperaba que todas estas actividades tuvieran algún tipo de evaluación puesto que se invirtieron grandes sumas de dinero provenientes de

fondos públicos y privados.

Hoy día, la calidad de la educación se ha convertido en un tema de actualidad política. Se trata casi de un problema de características globales. En efecto, los países de ingresos bajos y medianos ampliaron las posibilidades de acceso al sistema escolar en una forma sin precedentes en la historia, y multiplicaron también la oferta educativa a través de programas de educación no-formal para su población adulta. No obstante, la calidad de sus servicios educativos son un tema de preocupación frente a los datos existentes sobre retención, rendimiento escolar, deficiencias de la oferta y éxito de los egresados.

Los países industrializados, también dan muestras de esta misma preocupación. El presidente de los Estados Unidos, por ejemplo, el 20 de Mayo de 1983, se dirigió a los graduados de Seton Hall deplorando el malgasto e ineficiencia de las escuelas del país. Sus planteamientos parecían sin duda influidos por las conclusiones presentadas en los meses anteriores por la Comisión Nacional de Excelencia Educativa, conclusiones que han conducido a muchos dirigentes de la educación, a buscar un sistema más riguroso de evaluación de la educación.

En 1981, luego de cinco años de trabajo, un comité compuesto por investigadores y representantes de las asociaciones educativas estadounidenses más notables y con mayor experiencia en el campo de la evaluación, identificó 30 standards de evaluación, con el fin de que sirvieran de ayuda a las

personas involucradas en el proceso de evaluación de tal manera que este fuera conducido efectiva, justa y eficientemente.

La lista de los standards desarrollados es como sigue:

A. Standards de Utilidad

1. Identificación de la evidencia
2. Credibilidad del evaluador
3. Alcance y selección de la información
4. Interpretación valorativa
5. Claridad del informe
6. Diseminación del informe
7. Cumplimiento del informe
8. Impacto de la evaluación

B. Standards de Factibilidad

1. Procedimientos prácticos
2. Viabilidad política
3. Costo - efectividad

C. Standards de propiedad

1. Obligación formal
2. Conflicto de intereses
3. Discusión plena y franca

4. Derechos del público a conocer
5. Derechos de los sujetos humanos
6. Interacción humana
7. Informe balanceado
8. Responsabilidad fiscal

D. Standards de Precisión

1. Identificación del objeto
2. Análisis de contexto
3. Descripción de propósitos y procedimientos
4. Fuentes de información difundibles
5. Validez de las mediciones
6. Confiabilidad de las mediciones
7. Control sistemático de los datos
8. Análisis de la información cuantitativa
9. Análisis de la información cualitativa
10. Conclusiones justificadas
11. Informe objetivo

Detrás de la noción de standards de evaluación existen varios supuestos. El desarrollo de standards supone la presencia de criterios de calidad, según la misma definición del diccionario lo sugiere: "una medida reconocida de comparación de valor cuantitativa o cualitativa ...", "un grado o nivel de requisito o excelencia ...". En el caso de la evaluación de programas educa-

tivos, los criterios de calidad están generalmente basados en la tradición científica empírica de las ciencias sociales. Pero el desarrollo de standards supone también principios de responsabilidad de acuerdo a los cuales se definen y se enfrentan los conflictos de valor y poder.

La responsabilidad un tema político se encuentra estrechamente vinculado a las condiciones de la vida y a la sabiduría moral de los pueblos.

Los criterios de calidad tienden a poseer características cosmopolitas, mientras que los principios de responsabilidad social no pueden separarse de las circunstancias nacionales y de los tópicos políticos de importancia local; es por ello que cada sociedad debe buscar el desarrollo de sus propios standards de evaluación. La elaboración de standards internacionales no podría ser indiferente a los problemas educativos de naturaleza planetaria, al actual orden educativo internacional, a las desigualdades existentes y al papel de la ciencia y la tecnología en una perspectiva global, así como a la responsabilidad de la comunidad de investigadores y evaluadores de la educación.

REFERENCIAS

Ahmed, M., Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación. En Perspectivas
Revista Trimestral de Educación. UNESCO, 8, 1, 1983.

Joint Committee. Standards for evaluations of educational programs, Projects and
Materials. MacGraw Hill: New York: 1981.



B

San José del Avila a San Isidro (Al lado de la Abadía)
San José del Avila - Caracas - Teléfono 81.38.85
Dirección Postal: Apartado 4240

CENTRO AL SERVICIO DE LA ACCION POPULAR

Caracas 1010-A - Venezuela



Dec 12

SEMINARIO LATINOAMERICANO DE EVALUACION DE
PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS.

Rio de Janeiro, 22 al 30 de Septiembre 1983

APROXIMACION A UN INSTRUMENTO DE
EVALUACION DE INCIDENCIAS

Lic. José Ramón Llovera

I. CESAP: un Centro al Servicio de la Acción Popular.
Descripción de su trabajo.

El Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), es una Asociación Civil sin fines de lucro, fundada en 1974, independiente (no gubernamental, no partidista) de inspiración Cristiana dedicada a promover la Acción Popular a través de los servicios básicos:

- * La evaluación de base y
- * La organización.

En cuanto a su objetivo, CESAP se plantea cooperar al desarrollo de una sociedad democrática y justa en la que los sectores populares sean gestores de su propia promoción, participen activamente en la toma de decisiones y asuman la solución de sus propias necesidades económicas, políticas, sociales y culturales, así como las del país.

Los objetivos de CESAP, se cristalizan en los Servicios de formación y organización como dimensiones complementarias que se traducen en un servicio permanente de cursos y asesoramiento a grupos populares de base, así como la promoción de organizaciones populares de base autónomas, con proyección nacional, autogestionada por sus miembros.

El Servicio de Formación: a través de los años de trabajo directo en las comunidades ha dado como resultado la conformación de un programa encuadrado en la concepción de la Educación Permanente, actualmente constituido por 51 cursos diferentes agrupados en cinco áreas: Pedagogía y Metodología del trabajo popular, Socio-Política; Psico-Social; Comunicación y Cultura Popular; Profundización Cristiana.

Este servicio formativo tiene como objetivos generales: el crecimiento personal y grupal, el desarrollo de una identidad de pueblo y de una cultura propia, la formación de una conciencia crítica, la capacidad de realizar análisis sociales, la creación de nuevos valores personales, familiares y colectivos y el desarrollo de las destrezas necesarias para responder a las necesidades formativas y organizativas de las diversas comunidades y sectores populares.

Para la realización de los diversos talleres, encuentros, cursos, se cuenta con dos Centros de Formación: Pozo de Rosas, situado a 40 Km de Caracas, en el Estado Miranda, y Los Pinos destinado a la formación en la población rural y al trabajo cooperativo, ubicado al este de Venezuela en el Estado Sucre.

El Servicio de Organización: a partir de 1974, se han implementado seis programas de grupo al trabajo organizativo de la Acción Popular. A continuación tenemos:

Programa de Mujeres: Promueve la autorealización de la mujer y su participación en el Trabajo Popular a través de su incorporación a grupos organizados que actúan en sus comunidades.

Programa de Jóvenes: Promueve al joven en la búsqueda de su realización y le facilita instancias e instrumentos organizativos y formativos para su incorporación en el Trabajo Popular organizado.

Programa de Educación

Popular:

Promueve servicios en los grupos populares que desarrollan actividades en el aprendizaje permanente; prepara y coordina actividades de educación no formal que estimulen las capacidades de los adultos y los involucren en experiencias organizativas con sus comunidades.

Programa de Unidades
de Producción:

La Asesoría a las comunidades y/o personas de los sectores populares que deseen promover y desarrollar unidades de producción autogestionarias.

Programa de Apoyo a las

Asociaciones de Vecinos:

Apoya a las Asociaciones de Vecinos en el trabajo formativo y organizativo que estos desarrollan en sus respectivas comunidades.

Programa Regional Cam-
pesino:

Desde acá se promueve la organización del sector campesino para enfrentar la problemática de la producción y la comercialización y gran espacio de participación social.

Todos estos programas tienen cobertura nacional, desarrollandose tanto en el medio urbano, como en el rural; abarcando unas 600 comunidades de 19 estados de Venezuela, involucran-do a unos 922 grupos que reciben los Servicios de Formación y Organización que CESAP presta al quehacer del trabajo popular.

Además de los servicios señalados se prestan otros en el Área de Comunicación y Cultura Popular por medio de una Editorial de Publicaciones, Talleres de Comunicación: Teatro Popular, Medios gráficos, Fotografía, etc; Comunicación Rural, todos estos servicios con la finalidad de facilitar instrumentos que favorezcan el manejo de información y la mayor comunicación entre las personas y los grupos.

Aún cuando se presentan los servicios por separado, ambos responden a un objetivo común; que los grupos crezcan y las organizaciones se consoliden y avancen desde esta perspectiva la formación es desde la acción grupal.

II.

Consideramos pertinente señalar algunos aspectos en los cuales se sustenta la orientación que lleva el trabajo que se realiza desde CESAP como institución.

Se parte de los enfoques que han prevalecido en el trabajo social en América Latina y sus consecuencias en el quehacer diario, observándose en la diversidad de metodologías, tareas, diseño de actividades e inclusive actitudes en los promotores.

Una primera diferenciación antes de señalar los dos modelos de desarrollo se puede hacer entre programas "macro" y "micro". Los programas "macro" (gran extensión o intensidad) abarcan normalmente grandes zonas de una región o país. Operan, en la mayoría de los casos, con recursos oficiales, una infraestructura administrativa básica suficiente y un equipo humano abundante. Normalmente estos programas son promovidos por entidades oficiales (nacionales o regionales). Por el contrario, un programa "micro" (pequeña extensión y/o intensidad) abarca algunas poblaciones o una parte o grupo humano. Dispone de pocos recursos físicos y el equipo humano está en gran parte compuesto por voluntarios. Son en su mayoría promovidos por entidades o grupos no gubernamentales. La realización de ambos pueden corresponder a un mismo concepto ideológico que parte de una igual concepción de la realidad social

Ahora bien entre los modelos de Desarrollo Social tenemos:

A. Desarrollo como "modernización"

Bajo este nombre agrupamos todos los programas de desarrollo (social, económico, político) que parten de la constatación que por motivos variados, sectores grandes de la población se han quedado aislados del progreso moderno, presente en las ciudades y zonas más importantes del país. Se explica este "subdesarrollo interno" por falta de conocimientos (información) y técnicas que promoverían estas poblaciones. La respuesta básica es difundir esta información, técnicas y servicios y ponerlos al alcance de las grandes mayorías en todo el territorio. Así se incorporará a los habitantes y sus poblaciones en el proceso modernizante que permitirá un bienestar generalizado.

La solución para incorporar a los grandes grupos de la organización que están marginados de los núcleos urbanos se concreta en la construcción de carreteras, escuelas primarias, centros de salud, acueductos y redes eléctricas, todas apuntando a un desarrollo integral de la persona y su comunidad.

Bajo este enfoque surgen iniciativas como: Desarrollo de la Comunidad, Acción Comunitaria, Acción Comunal, Extensión Agrícola, Capacitación Técnica. Junto a estos programas nacen aspectos burocráticos para la planificación, implementación y ejecución del programa. La idea de participación es considerada como la metodología que permite la organización de la comunidad para la realización de los programas elaborados. Los promotores cumplen la conocida función de extensionistas.

Es evidente que se lograron resultados significativos en lo referente a infraestructuras, pero una limitante ha sido los costos de dichas iniciativas que requerían de fuertes inversiones presupuestarias para su realización.

Además encontramos una población que participa de una manera "pasiva" ya que no interviene en la elaboración y control del programa; esto trae como consecuencia un desinterés generalizado por parte de la población y no se llega a las causas reales de los problemas. Se percibe a la sociedad como una dualidad "integración-marginación".

B. Desarrollo como "Cambio de estructuras de Poder".

Frente a la situación de desigualdad y la creciente pobreza se planteas nuevos enfoques de cómo analizar la realidad social. Surgen discusiones y planteamientos sobre el cambio social llevando este proceso de reflexión a una nueva interpretación de la sociedad latinoamericana. Se percibe una estructura de poder dicotomizado y jerarquizado (Robert White 1980):

- Dicotomizado: El sector tradicionalmente gobernante a que se atribuye prestigio, la cultura letrada, el poder económico, la capacidad de decisiones, etc, versus- un sector labrador sin ningún prestigio, ninguna participación en las decisiones, ningún acceso a la cultura letrada y a los medios de comunicación, etc.

- Jerarquizada: La cumbre del poder social, la cultura letrada, decisiones, etc, está es el sector técnico-urbano. El sector campesino y suburbano participa en estos bienes a través de una serie de intermediarios en escala descendiente. En este contexto nacen una variedad de programas con nuevos nombres que intentan expresar el objetivo a perseguir: liberación, participación activa, concientización, entre otros.

Básicamente esta nueva propuesta tiene tres metas importantes:

1. El Cambio de Estructuras de Dependencia:

Creación de una base de poder no dependiente (campesinos, obreros, movimientos vecinales y culturales) que tienen capacidad de proponer soluciones propias e influir adecuadamente en las decisiones locales, regionales y nacionales para la distribución de bienes.

2. La Integración como un Movimiento Popular:

(Campesinos- obreros-disidentes urbanos):

La formación de nuevos canales de intercambio más horizontales y con bases para igual participación.

3. Lograr una nueva Síntesis Cultural:

En base a símbolos integrantes básicos, que da un nuevo sentido a los hechos, muy distintos al sentido del sector del Poder Social Tradicional.

La metodología de este sistema de Desarrollo Social tendría algunas características propias tales como:

- Parte de un estudio de la realidad que incluye los focos de poder en la localidad y sus distintas dependencias.
- Apunte, sobre la creación de nuevos núcleos de poder, autónomos y participativos.
- Integra decididamente lo productivo en el conjunto de Cambio Social. Sea producción social (Servicios, Educación, Salud) como producción artesanal, campesina, agroindustrial o industrial.

- Promueve también la toma del poder en la persona y la comunidad como tal a nivel sico-social (cambio de actitudes).
- En caso de necesidad crea instituciones propias y paneles como expresión de este nuevo poder.
- Promueve innumerables niveles de participación y control como ingrediente fundamental de cada proceso de cambio social.

Sobre las Concepciones Educativas

En diez años de trabajo, CESAP ha venido elaborando una serie de concepciones andragógicas que orientan actualmente nuestros programas y proyectos, y que han facilitado el desarrollo y crecimiento de las personas y de los grupos en una línea de Acción Popular.

A continuación tenemos algunas premisas del planteamiento educativo en el trabajo de Acción Popular:

La Educación como Proceso:

La educación la consideramos como un proceso a través del cual la persona va desarrollando su capacidad de razonamiento. Llega al conocimiento por la vía del propio descubrimiento y de la internalización consciente del descubrimiento de otros.

Una Cultura propia:

Esta educación busca, además, promover una cultura propia a través del diálogo y el encuentro comunitario. Se trata de una educación democrática que promueve y respeta la libertad de expresión para llegar al consenso de opinión, a la producción colectiva.

El Crecimiento económico-multidimensional:

Un enfoque esencial en este proceso educativo es el del Crecimiento Armónico. Es decir, tener en cuenta la totalidad de la persona, sus necesidades y potencialidades.

La Relación Horizontal:

En este proceso educativo se niega toda posición vertical de poder educador-alumno, concientizador-concientizado, etc, partimos de una relación donde exista una profunda valoración de las personas; portadoras de diferentes experiencias y conocimientos. Donde el consenso y la complementariedad en la acción sean básicas para las decisiones.

Aprendizaje Permanente:

El aprendizaje permanente lo consideramos como una actitud indispensable para llegar a ser sujetos de nuestro crecimiento (personal- grupal - comunitaria) y de la transformación histórica de la sociedad que queremos.

En este proceso permanente de aprendizaje, que constituye la vida del adulto, detectamos tres momentos esenciales:

1. La Captación de la Realidad.
2. La Internalización o Tomas de Conciencia.
3. La Vivencia y la Acción

*. Captación y análisis de hechos aislados hasta llegar a la globalidad de acontecimientos cuya relación descubre y analiza.

* Internalización de esta realidad. Significa que la realidad penetra e integra al adulto; lleva a formular su forma de ser y pensar a partir del nuevo conocimiento o aprendizaje.

* Vivencia de nuevos valores, motivada por la necesidad de dar respuestas y actuar frente a la situación conocida para transformarla.

La Conciencia Crítica:

Este proceso educativo del pueblo conlleva una toma de conciencia acerca de la realidad; una problematización de su situación para dejar de ver como natural su marginación y buscar organizadamente alternativas de salida.

El desarrollo de esta conciencia crítica, nos lleva a conocer con mayor objetividad la realidad. Comprender sus causas inmediatas, coyunturales, estructurales y originarias; constatar y predecir, en cierta medida sus consecuencias.

Además desde la acción, de la praxis se desarrolla esta conciencia crítica, se hace teoría desde la experiencia a través de una educación problematizadora creativa, libre de rigideces.

III. PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION

Una vez expuesto muy suscintamente las concepciones que tenemos de referencia en el trabajo, en estos diez años hemos tenido la necesidad de experimentar distintos modelos y aplicar diferentes instrumentos, en el afán de ubicar los resultados de la acción.

A continuación presentamos un instrumento ya utilizado donde el objetivo es ubicar los alcances de la "Incidencia de CESAP en los Grupos y las Organizaciones".

En esta oportunidad queremos primeramente responder dos preguntas que aclaran el interés de esta temática.

¿Qué es incidencia para CESAP?

Luego de un proceso de reflexión en las diferentes instancias de funcionamiento podemos decir que entendemos por incidencia:

La capacidad o fuerza con la que nuestra ideología, metodología y acción desarrollan un proceso significativo que influye decisivamente en la realidad logrando resultados tangibles: cualitativos y cuantitativos. Estos resultados se traducen en desarrollo de la conciencia crítica, en la movilización y participación de sectores populares organizados a través de acciones de carácter transformador que le van generando al pueblo cuotas progresivas de poder.

CESAP como Institución tiene interés en incidir para ? desarrollar una conciencia crítica y lograr un desarrollo armónico de personas, grupos, organizaciones y comunidades.

- que los grupos y organizaciones implementan acciones y proyectos educativos-políticos para movilizar y organizar comunidades con una participación activa y permanente.
- contribuir al desarrollo del movimiento popular en general.

Desde estos presupuestos y algunos más, sentimos la necesidad de evaluar los alcances de los servicios.

(Ver cuadro anexo)

A continuación señalamos una referencia a los diferentes parámetros que desde CESAP se torna en su producción con los grupos u organizaciones:

1. Acciones: que van desde lo que surge espontáneamente en la comunidad que sirve de motivación para incorporar a cualquier persona hasta las acciones que formen parte de un plan o proyecto.
2. Formación
Conciencia: Cómo a través de los servicios formativos se acompaña el crecimiento del nivel de conciencia en los grupos y organizaciones, concretándose en niveles de análisis y diseño de acciones.
3. Participación: nos referimos cómo desde la asistencia se plantean alternativas de organización que permitan una real participación en el quehacer de la comunidad, estimulando la presencia de hombres, mujeres y niños.

4. *Solidaridad:* Entendida: como movilización desde los grupos y organizaciones se impulsan mecanismos de comunicación, realización de proyectos en común, etc.
5. *Organización:* autogestión: referido a la posibilidad de asumir la expansión de su propuesta organizativa y el diseño de acciones regionales.

IV. ALGUNOS RESULTADOS-CONCLUSIONES

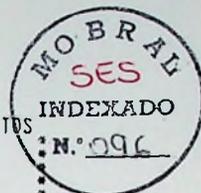
Constatamos que a través de los servicios se están aportando a los grupos y organizaciones: instrumentos que permitan avanzar el proceso interno. Entre estos avances tenemos:

- * Fortalecimiento de la propuesta organizativa.
- * Aumento de elementos para el análisis de la realidad.
- * Acompañando en el diseño de acciones que tiene relevancia en las comunidades.
- * Promoviendo en los grupos y organizaciones acciones que incorporan adultos.
- * Sistematización de los aprendizajes obtenidos en el proceso de acción-reflexión-acción.
- * Promoción del autofinanciamiento y autogestión.
- * Mayor legitimidad, como nueva forma de hacer política.
- * Detectamos la necesidad de profundizar y distinguir entre la incidencia de CESAP y la de las organizaciones y grupos.
- * Existen acciones que su incidencia es latente, que no produce resultados en lo inmediato.
- * Falta por evaluar la incidencia de las mismas organizaciones en los grupos y de los grupos en las comunidades.

SOLIDARIDAD MOBILIZACION			ORGANIZACION - AUTOGESTIONADA MOTOR REPRESENTACION SERVICIOS		
COYUNTURAL REIVINDICATIVA	REGULAR SECTORES DE LA POBLACION	ARTICULADA ESTRATEGICA	GRUPOS AISLADOS INICIANDOSE	GRUPOS RELACIONADOS	ORGANIZACION LOCAL

M O E R A L SEMINARIO LATINO-AMERICANO DE AVALUACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS
Rio de Janeiro - Brasil

Setiembre 1983



Sec 13

REGULACION, EVALUACION y REDEFINICION
DE UN PROYECTO TECNICO - SOCIAL DE
PROMOCION CAMPESINA EN EL NORTE DEL PERU
1972 - 1983

Vicente Santos Laborde
Centro de Investigación y
Promoción del Campesinado
CIPCA
Apartado 305 - Piura - Perú

INTRODUCCION

La experiencia del CIPCA que voy a presentar al nivel de los procesos de regulación, evaluación y redefinición de los líneas de acción tiene once años de vida y combina diferentes programas. No me voy a detener en la presentación de la Institución ni de los programas.

Después de haber señalado un conjunto de aspectos generales sobre evaluación, procuraré indicar, como entendemos la evolución a dos niveles - macro y micro - El sentido dado a estos términos se dará inmediatamente después - señalaré los mecanismos, las herramientas, las modalidades y las afirmaciones teóricas que presiden y conducen la dinámica evaluativa en el CIPCA.

- En cuanto a la macro y micro, entendemos lo siguiente -
- El nivel macro nos remite al esfuerzo de regulación del Proyecto en su conjunto en relación a la realidad socio-económica, cultural, etc. de la región. De ese esfuerzo se va a desprender la consecuente definición del tipo de intervención adecuada que merece el proceso histórico. Allí, al mismo tiempo que se trata de seguir la sedimentación de la experiencia en el equipo interventor, se trata de ver como, continuar trabajando para lo mismo, exige hacer cosas diferentes - la presentación contrastada de diferentes momentos debe ayudarnos a percibir eso.
 - El nivel micro, nos remite al esfuerzo de regulación interna de las proyecciones mediante mecanismos de control del equipo, de las acciones, de las programaciones, etc., etc.

Desde ya quiero anunciar que no presentaré la dinámica evaluativa al nivel micro. Eso por dos razones: la presentación del nivel macro me va a tomar bastante espacio; y por otra parte, no creo que tengamos mayores aportes originales al nivel micro.

De inmediato, quiero señalar como el CIPCA asumió su intervención educativa y promocial bajo el concepto de desarrollo integral, entendido ésta como proceso de integración individual y grupal de las diferentes dimensiones de la existencia del hombre en sociedad, dentro de sus relaciones con la naturaleza, con los otros hombres y consigo mismo; sus valores y su destino. Dicho proceso debe asentar las bases de una participación individual y colectiva a la producción de estructuras sociales (económicas, políticas, etc.) nuevas, estructuras de integración autoconduida. Si eso fue y sigue siendo el telón de fondo, o más bien la matriz generadora de nuestras acciones, podemos entender como de una manera u otra nuestras acciones como nuestras evaluaciones tendrán que remitir a ese concepto inspirador.

I ASPECTOS GENERALES SOBRE EVALUACION

Antes de pasar a presentar la dinámica evaluativa o los dos niveles - macro y micro - que hemos enunciado, nos parece pertinente señalar de antemano nuestra manera de entender la evaluación.

Tanto el esfuerzo de adecuar las acciones al contexto coyuntural como la necesidad de seguir el proceso de las mismas nos han llevado a precisar lo que entendíamos y pedíamos esperar de la evaluación.

1.1. Objetivos de la Evaluación.-

1. Establecer nuestra lectura de la situación estructural y coyuntural dentro de la cual está ubicado el campesino; diagnosticar la lógica dominante que organiza la realidad para poder definir las acciones y sus modalidades. Este momento puede llamarse y tener forma de diagnóstico o investigación, pero tendrá que retomarse regularmente para ser enriquecido, corregido. Servirá de marco de referencia.
2. Establecer la relación y medir la incidencia de nuestra práctica educativa con el sistema económico, social, cultural y político en el que se mueve el campesino y dentro del cual tiene que llegar a ser un actor conciente.
3. Hacer un análisis de la coherencia y de la adecuación entre contenido y forma; entre contenido, forma y capacidad del interlocutor. De allí hay que procurar seguir el efecto o anticiparlo, el nivel de la realidad social suya.
4. Confrontar los objetivos e intenciones propuestas, con las prácticas realizadas. Analizar el valor y la fuerza de mediación de éstos.
5. Permitir un análisis objetivo de la práctica educativa por la consideración del efecto que produce en el interlocutor y en la realidad social donde él se mueve.
6. Retroalimentar la formulación de acciones, sus contenidos, sus metodologías, etc., en base a la información acumulada y a las necesidades percibidas.

1.2. Los principios normativos de la evaluación de acuerdo a nuestra práctica pueden formularse así.

La Evaluación es:

1. Permanente y Proyectiva.-

Si bien el momento clásicamente asumido como normal para una evaluación es el término de una acción educativa, como el desarrollo de la misma nunca obedece a una programación de tipo mecánico y que los actores tienen en cada momento iniciativas, acciones y aportes, asumimos que la evaluación es un proceso permanente. Debe estructurar, corregir, adoptar las diferentes dimensiones de la acción en cada momento. Igual que la investigación participativa, ella también es una dimensión ineludible de la acción educativa. Es así como el mismo tiempo que un promotor tiene la responsabilidad de llevar la dinámica de una acción, otro haciendo de observador, sigue el desarrollo temático, la metodología y la reacción de los interlocutores para inmediatamente después de la acción revisar y proyectar la acción siguiente teniendo en cuenta lo observado.

2. Procesual y Acumulativa.-

El desarrollo de la Evaluación se realiza por etapas definidas con anticipación. El contenido de cada momento evaluativo está definido. Es así como: Después de cada acción, se evalúa:

- . la adecuación del contenido con los conocimientos del interlocutor.
- . la adecuación de la metodología con el tema.
- . la nueva distribución de los contenidos.
- . actitud de los interlocutores.

Cada lunes:

- . se revisa la dinámica del equipo.
- . los bloques pedagógicos de la semana pasada y sus proyectos, los bloques de la semana que viene.

Cada mes, se tiene un análisis/diagnóstico de coyuntura.

Cada semestre, una evaluación general procura ubicar la acción de conjunto de la Institución en relación a la problemática de los valles, de la región y de la nación.

3. Integral y dialéctica.-

Se trata de integralidad en cuanto son los diferentes temas y los diferentes aspectos de una acción educativa, los que tienen que considerarse; y la dialécticidad se marca por el esfuerzo que se hace para restituir - lo dinámica integrativa en función del efecto educativo y del efecto social que se esperaban.

4. Participativo.-

Dicho principio se mira en cuanto la evaluación se hace para todos, de todos, hacia todos, (incluso el campesino), habiendo previsto instancias y canales a través de los cuales se dialoga, se elabora, se decide, se proyecta y se reprograma.

II LA DINAMICA EVALUATIVA AL NIVEL MACRO.

2.1. Intenciones y objetivos.-

En el transcurso de los 12 últimos años, el proceso político y social del Perú ha sido particularmente acelerado. Cada etapa histórica plantea preguntas y retos específicos; eso ha exigido de parte del CIPCA una gran capacidad de adaptación. Se trata de mantener siempre la perspectiva de transferencia de herramientas analíticas y operativas al nivel de la práctica social y de la práctica ocupacional a fin de asesorar organizaciones campesinas cohesionadas y capaces de asumir sus responsabilidades, pero eso mediante contenidos, metodologías y prácticas que han ido variando de acuerdo a las circunstancias. El proceso político conducido de manera muy celosa por los militantes hacía que se abriesen o cerrasen perspectivas de trabajo que había que saber evaluar y ponderar no solo para mantener la existencia institucional sino para servir de la manera más adecuada al proceso de concienciación, de organización y de capacidad operativa del campesino. Hoy día, el retorno del régimen democrático ha abierto las puertas a un neoliberalismo que plantea nuevos desafíos y exige nuevas prácticas educativas. Esas circunstancias hacen que el margen de las evaluaciones regulares de las acciones educativas siempre hemos vivido momentos críticos en los cuales tenemos que llevar adelante evaluaciones que deben conducirnos a:

- a) Medir la pertinencia y la coherencia de la respuesta CIPCA con relación a la nueva problemática diagnosticada.
- b) Medir la eficacia del trabajo a partir de algunos indicadores reconocidos como válidos. Se sabe lo - dificultad de tal pretensión teniendo en cuenta la arbitrariedad, difícil de superar, de los indicadores que se pueden seleccionar y teniendo en cuenta - también la imposibilidad de medir cambios al nivel de la conciencia. Sin embargo, se asume como indicador relativamente objetivo y medible las modificaciones al nivel de los conductos y de los intereses.
- c) Diagnosticar las carencias, los olvidos, los estrecheces, tanto de los contenidos como de las metodologías.
- d) Señalar pistas nuevas y producir los marcos teóricos susceptibles de guiar las nuevas proyecciones.

En ese esfuerzo de redefiniciones mediante diagnósticos y evaluaciones procuremos ser fieles a algunas afirmaciones teóricas que guían nuestra práctica. Señalamos algunas de ellas:

- . Lo que determina una formación social y lo que puede dar un conocimiento de la misma no es una reflexión sobre el hombre sino sobre el conjunto de las relaciones que se viven al nivel de la producción.
- . Dichas relaciones no son relaciones de individuos sino relaciones de grupos humanos, a partir y mediante la relación de los mismos con las cosas (Medios de Producción, Producto social, etc.), y también a partir y mediante la relación de esos grupos con la decisión.
- . Las relaciones sociales se definen a partir de una - intervención, de un poder. El poder se viste de - positividad, la del Estado o la de la Ideología. Es imprescindible explorar, diagnosticar las respuestas al poder: contestación, lucha, huida, violencia, silencio, etc.
- . Ese mundo de las relaciones sociales se puede entender sólo si se combinan dos perspectivas: Sincronía (estructura) y diacronía (historia). Esta última debe permitir reconocer la violencia originaria del sistema y permitir también reconocer esa violencia hoy.

- Lo que más hace falta al campesino es la ciencia de su desgracia. Por eso la necesidad del pasaje de una percepción emocional y enérgica a una lectura ordenada y coherente que le permita decidir su vida por su propia voluntad y el pensamiento que se puede actuar sobre ella.
- El conocimiento no prepara necesariamente un orden para mañana; y también es cierto que la vida de una sociedad descansa en la tensión entre la distancia que toma para con ella mismo y el dominio que tiene sobre su práctica, tanto social como ocupacional, por eso, se deben proporcionar instrumentos no sólo para conocer a partir de la vida sino para actuar diferente a partir de conocimientos nuevos (gestión técnicas Agrarias, etc.)
- En contra de lo que difunde una cierta ideología los actores de la historia no son los individuos sino - los grupos sociales; por eso se trata de fomentar - la organización campesina, organización que debe -- llegar a ser consciente de su situación estructural en la sociedad nacional e internacional.
- La fuerza más perniciosa de la ideología dominante es dar a pensar que los resultados de la historia social son datos objetivos y naturales donde hay que reconocer la voluntad de Dios; por eso enseñar su carácter histórico y denunciar sus mecanismos.
- La introducción en el proceso de producción de los resultados de las ciencias exactas, inciden en el proceso productivo, en las relaciones sociales, en la evolución de las estructuras y de las instituciones; en la constitución y el desarrollo de las - fuerzas productivas.
- La transferencia masiva de tecnología al nivel de la práctica ocupacional y social, alimenta la capacidad colectiva de los hombres de captar en una - práctica autogestionaria el conjunto de elementos de su trabajo y de su vida social; aumenta el dominio colectivo del hombre sobre los procesos naturales y sociales y así asienta las bases de una posi-
ble democracia.

2.2. Etapas Bisagras de las Evoluciones Micro.

2.2.1. Período 1972 - 1976:

En 1968, en el Perú, el caos político suscitó la intervención de las fuerzas armadas y ruptura de las relaciones de influencia existentes. Un grupo militar captó el poder e impuso el conjunto nacional sus orientaciones, un modo de gestión y de funcionamiento que se plasmaron en paquetes de Reformas. La Reforma Agraria fue la primera reforma formulada y ejecutada. Las intenciones y objetivos señalados remitían al sentido revolucionario y nacionalista del sistema social que los militares querían implementar. Pero se olvidaron que el sentido de un sistema social no puede definirse fuera de las relaciones sociales que constituyen el mismo sistema. Si bien, cierto discurso populista-revolucionario sedujo y tranquilizó la masa campesina, el gobierno militar pretendió ser el único intérprete de las necesidades y aspiraciones del pueblo. Temió y se defendió de la participación del mismo.

Es en 1972, en el contexto de la implementación de la Reforma Agraria que surge el CIPCA. Al principio, los que lo lanzaron creían a la radicalidad de la Reforma Agraria y a su carácter revolucionario; sin embargo, la realidad se impuso rápidamente y vino a colorear toda la organización de las acciones educativas y su contenido. El apoyo a la Reforma manteniéndose, el mismo se tornó crítico, proyectando perspectivas y mecanismos alternativos. Eso supuso, a lo largo del camino, mecanismos de evaluación que queremos señalar.

Pero, puede ser conveniente evocar antes el mundo piurano donde se aplicó la Reforma Agraria con mucha radicalidad y donde se instaló el CIPCA.

La agresión del capitalismo agrario del siglo pasado había, en el Departamento de Piura, en gran parte destruido las comunidades tradicionales. Algunas habían resistido defendiendo su organización y algo de sus tierras todavía no en manos de los hacendados. Estas, controlando superfi-

cias que poseen varían de 200 a 3,000 hás., habían impuesto el monocultivo del algodón y transformado la población campesina en obreros agrícolas, algunos permanentes, la mayoría eventuales, casi 70% de esa población era analfabeta. Después de la cosecha, la hacienda cerraba sus puertas, obligando a la mano de obra a emigrar para buscar trabajo. En los últimos 50 años, una fuerte tecnificación y gran sofisticación habían aumentado los rendimientos, agudizando los problemas sociales pero garantizando una buena capacidad de respuesta al mercado internacional, asegurando un enriquecimiento rápido para la mayoría de los hacendados.

La Reforma Agraria, eliminó los hacendados del Departamento de Piura, distribuyendo la tierra - en propiedad asociativa bajo la figura de cooperativo, a un 20% de la población campesina. Los demás siguieron siendo eventuales o minifundistas. Se mantuvo el monocultivo del algodón; tampoco fue modificado el sistema de organización del trabajo bajo el control de los Jefes de Campo y caporales. A pesar del rol que la ley otorga a la Asamblea General y a los Directivos elegidos, el sistema de decisión no cambió en cuanto éste fue entregado a un Ingeniero Administrador, nombrado por el Ministerio de Agricultura. El socio cooperativista, nominativamente propietario, se siente obrero con estabilidad laboral y jornal asegurado.

Es en ese contexto socio-económico que el CIPCA inicia sus acciones de alfabetización y capacitación elemental en gestión empresarial a fin de garantizar sobre todo a los beneficiarios de la Reforma Agraria las herramientas mínimas que les permiten asumir el rol y las responsabilidades que la ley les reconoce o les otorga.

Nota.- En 1980, en el marco de un Seminario Taller sobre Experiencias de Educación de Adultos, organizado en Lima por la UNESCO, presenté el contenido de las acciones de ese período.

Sobre Alfabetización, ver presentación de Bruno Revesz y Pedro Otero - Managua - 1976.

Tres investigaciones clásicas: sociológica-antropológica y económicas, nos proporcionaron el conocimiento mínimo requerido para lanzar con alguna pertinencia las acciones señaladas. Sin embargo, las ambigüedades del proceso, las contradicciones y tensiones que generaba a diferentes niveles tanto al interior de la cooperativa como al nivel de ésta con su exterior y también al interior de los caseríos, nos obligaron a elaborar una herramienta analítica que nos permitiera seguir la proyección de las acciones y nos diera los pautas evaluativas. Sentimos rápidamente que la acción de los promotores tenía que poder respaldarse, actualizarse y criticarse a partir de una herramienta sencilla y manejable en grupo a fin de permitir una socialización y acumulación de observaciones y conocimientos. Dicha herramienta, que presentamos a continuación, manejada tanto para la estructura productiva como para la estructura poblacional, además de proporcionar una visualización sintética de un conjunto de datos, permite hacer aparecer las relaciones detrás de las situaciones, seguir conductas de actores sociales y percibir tendencias de un proceso social y sus puntos críticos y de resistencia. Por lo tanto, esa misma herramienta puede ayudar a ubicar las acciones a llevar adelante.

a) ESQUEMA DE DIAGNOSTICO DE LA ESTRUCTURA PRODUCTIVA POR VALLE

Estructuras Productivas RUBROS	COMUNIDAD			PEQUEÑOS	GRUPOS	
	CAMPESINA	COOPERATIVAS	MINIFUNDIRIO	PROPIETARIOS	CAMPESINOS	OTROS
EMPRESAS NO .Socios Mano de Obra. Pequeños .Eventual. Cultivos .Mecánicos Instrumentos. .Biológicos .Químicos Capital .Banco .Préstamistas Excedente .Mercado .Capitalizac. .Consumo Circuitos Comerciales Relaciones Sociales Necesidades Prioritarias de las Empresas						
Instituciones Ajenas - Tipo de intervención						
= Ministerio Agricultura - Juez tierra - Banco - Ministerio Educación - Org. gremiales - Casas Comerciales - Partidas - Otros						
Organización del Trabajo y Estructura de Poder						
- Ing./Administrador - Jefe de Campo - Caporales - Decisión .Administ .Cultivo						
Conciencia Campesina						
- Tierra - Vegetación - Animales - Producto - Trabajo - Explicación cosas - Actitud frente a organizaciones - Actitud frente al cambio.						

b) Esquema de diagnóstico de la estructura poblacional por Valle

Estructuras Poblacionales RUBROS	COMUNIDADES CAMPESINAS	CASERIOS TRADICIONALES (Población Indígena)	CASERIOS NUEVOS (Fusión étnica y Profesional).	CASERIOS TRANSPLANTADOS	CASERIOS DE TRANSITO
<u>NO Población</u>					
NO total Hombres Mujeres					
Socios Peq. Prop. Eventuales Artesanos Comerciantes					
<u>Vivienda</u>					
. Adobe . Ladrillo . Agua Potable					
<u>Crianza Animales</u>					
. Aves . Ganado Menor Ganado mayor					
<u>Carreteras</u>					
. Asfalto . Afirnado					
<u>Distancia a</u>					
. Panamericana					
<u>Salud</u>					
. Posta . Médico					
<u>Colegio</u>					
. Primario . Secundario					
<u>Puesto Policía</u>					
<u>Iglesia</u>					
. Edificio . Cura					
<u>Organizaciones</u>					
. Religiosas . Comités Pro					
<u>Sistema Control de Ideas.-</u>					
<u>Tipo Contradicciones Internas</u>					
<u>Sistema de Autoridad</u>					
. Formal: Poder Central Autónoma					

La utilización de esas matrices de análisis permitieron a los equipos de trabajo llevar adelante un diagnóstico permanente y actualizable - en relación al cual se podían situar las acciones educativas, sus objetivos, sus contenidos y sus metodologías. Es así, como el proceso de Reforma Agraria nos pareció dinamizado por tres grandes ejes, pero al mismo tiempo se nos hizo evidente que mantenía tres grandes dinámicas contradictorias con sus intenciones.

1) Los tres grandes ejes que estructuran el proceso de Reforma Agraria:

- Reforma de Tenencia y conducción de la tierra.
- Reforma Económica.
- Reforma Social.

a. Reforma de Tenencia y conducción de la tierra

Los hacendados desaparecieron. La tierra fue redistribuida en cooperativas de producción de propiedad colectiva. El 20% de la población agrícola beneficiada, llegaba a tener estabilidad laboral puesta que se constituía en dueño de la tierra y percibía un jornal. La Asamblea General era la máxima autoridad en la empresa. Se afirmaba que tenía derecho de gestión, de repartición y de orientación. Pero el tutelaje estatal vació de tal forma el contenido de esa reforma que parecía que quedaba solamente el registro de la titulación colectiva.

b. Reforma Económica

La producción, la comercialización, los créditos pasan a ser enteramente controlados por organismos de Estado. El control puede transformarse en represión para una cooperativa - que no es fácil. Los precios y salarios son definidos de tal forma que sólo permiten a la empresa cubrir sus costos. El excedente captado por el Estado, recibe del mismo su destino.

c.R forma Social

La Reforma Agraria es de tal amplitud que exige por lo menos un asentimiento masivo del campesino. Por eso se implementan importantes programas de alfabetización y animación rural que procuran organizar la conciencia de acuerdo a las necesidades de las intenciones e implementaciones oficiales.

El campesino cuya situación económica no ha cambiado mayormente y por otra parte eliminado de la participación real en su empresa, observa, desconfía, toma conciencia de su importancia a través de las organizaciones oficiales en las cuales se le mete los reglas de juego de toda organización y su poder. Pero sigue en y defiende sus organizaciones tradicionales, comunales y religiosas y reivindica el derecho a organizaciones gremiales autónomas.

La acción del CIPCA tuvo de inmediato que situarse frente a esos tres grandes ejes. Podemos anunciar ya que es en relación a esos mismos ejes que hoy día, el gobierno actual se sitúa, emite leyes y dispositivos legales que inducen nuevas lógicas en el agro nacional. Por lo tanto, sigue siendo en torno a ellos que el CIPCA tiene que pensar y plasmar sus acciones. Eso indica también como las evoluciones los tendrán como referencia obligada.

- 2) En cuanto a los dinámicas contradictorias con las intenciones de la Reforma nos pareció posible expresarlas mediante 3 conceptos operacionales que remiten a las articulaciones esenciales en todos los niveles y nos permitían seguir tanto el proceso social como la acción del CIPCA. Dichos conceptos, son:

* La Sumisión formal de la organización comunitaria y del sistema de producción de autocoósumo, al modo de producción capitalista agro exportador sigue, pero mediante la estructura Cooperativista que la Reforma Agraria ha implementado. Los bajos salarios de los cooperativistas y de los eventuales, exigen el -

complemento de ingreso que representan los productos tradicionales de pan llevar. Por otra parte, el monocultivo del algodón que se sigue no puede perdurar sin el aporte de la mano de obra eventual. Ese ejército de mano de obra de reserva se ubica en la Comunidad tradicional quien asegura su reproducción. Esos bajos salarios y esa función de proveedor de la alimentación complementaria que desempeña la comunidad tradicional, permite el drenaje de la plus valor o del sobre trabajo hacia otros sectores definidos por el Estado, o, mediante su intermediación hacia el capitalismo internacional.

- * La Separación a todos los niveles cuyo indicio más significativo es que el individuo sigue siendo tratado como mero soporte de funciones económicas, permitiendo así la reproducción de las condiciones de explotación. Es así como tenemos "El Estado y sus organismos de decisión" vs. "la masa campesina sometida o por someter"; "los que saben" (técnicos, ingenieros, etc) vs. "los que no saben" (campesino ignorante); "beneficiarios de la Reforma Agraria" vs. "no beneficiarios"; "cooperativistas" vs. "eventuales"; "conformistas" (buenos ciudadanos) vs "insolentes" (contrarrevolucionarios).
- * La Reificación que hace aparecer los fenómenos económicos como dotados de una vida autónoma, escapando a la acción y al control de los hombres, lo que garantiza la sumisión de todos y de las ideologías a los reglas objetivas del mecanismo de las leyes del mercado del algodón. El mercado anárquico orientado hacia el exterior de empeña el papel de organismo planificador o de integración social. Todo el mundo está sometido a la gran máquina del mercado. El carácter histórico del conjunto de relaciones desarrolladas dentro de la producción desaparece. El hombre es expectador de un drama vivido por los cosas: el algodón, sube, baja, los insumes igual, etc. Si bien el Estado interviene, organizando la producción y la comercialización,

lo hace para satisfacer las demandas del mercado internacional.

En el transcurso de esa primera etapa nuestro-1972 - 1976 - el gobierno lanzó grandes programas masivos de organización social y de organización de la conciencia social de los casas populares. Hubieron momentos difíciles, en que nuestra insistencia sobre un análisis crítico chocaba con acciones oficiales dedicadas de manera voluntarista a promover un consenso social que nunca llegó.

2.2.2. Período 1977 - 1979

En esa época el nuevo gobierno militar renunció a la participación popular. Gobierno marcado por cierto tecnocratismo, insiste sobre los condicionamientos económicos, manejados en términos de modelos, de números, de tasas. Los cooperativos pasan a un régimen tributario normal, el tuteloje estatal se hace más presente y se renuncia a los programas de movilización social.

La herramienta analítico nuestra y la referencia a los tres ejes estructuradores del proceso de Reforma Agraria, nos dan a ver que este se va vacando cada vez más de su contenido de Reforma Social para tornarse en herramienta de captación del excedente generado por el agro.

Nos encontramos frente a una situación crítica que nos obligó a una reconsideración de conjunto de nuestras acciones. El socio de cooperativa, se veía cada vez más eliminado de la participación a la gestión de su empresa. Seguir dándole una formación para prepararlo a ese misma gestión, ya no tenía mayor sentido, o no ser que hubiéramos querido ejercer su frustración.

Se nos hizo preciso reconsiderar la proyección institucional de conjunto en el marco de la nueva realidad socio-política. En un proceso de análisis de coyuntura, de diagnóstico de la situación de las empresas y de elaboración de proyecciones de acción, emprendimos una evaluación Macro que nos dió los siguientes resultados:

Constatamos que hemos hasta la fecha, limitado nuestra acción, casi exclusivamente a los o - cios de cooperativas, mientras que los mismos, re - presentan apenas 20% de la población campesina.

Igualmente, nos damos cuenta, que en nues -- tras acciones, respaldadas esencialmente por un marco de análisis socio-económico, no hemos tomado muy en cuenta la tradición cultural autónoma del campesinado: tradiciones familiares, comunitarias, religiosas, etc.; todo ello no está suficientemen -- te integrado en los cursos que se limitan demasi - do al mundo económico y a las relaciones que in - cluye, dejando escapar continentes enteros de la experiencia humana.

Al querer promover una conciencia casi exclu -- sivamente ligada a las relaciones sociales de pro -- ducción, nos hemos olvidado de asentar bases se - rios de una nueva cultura posible, interior a la - masa campesina.

Hemos insistido demasiado sobre las rupturas por hacer y no suficientemente sobre la continui - dad. Igualmente, la insistencia sobre el aspecto conflictivo ineludible de todo proceso social hizo olvidar las dimensiones de solidaridad, alian - zo, etc., quizás más fecundas e igualmente inclu - idibles.

En los años anteriores, nos habíamos limita -- do demasiado a proporcionar herramientas de análi - sis y de acción de tipo sociológico. Eso desarro -- lló en los beneficiarios una gran lucidez y una -- buena capacidad de contestación fundamentada. Pero una podía preguntarse si los mismos benefi -- ciarios de las herramientas adecuadas para pasar a una verdadera práctica social autónoma. Conjun -- tamente con una docencia al nivel de ciencias hu -- manas, el CIPCA tendrá que pasar a una docencia de ciencias positivas y técnicas susceptibles de so -- portar el desarrollo indispensable de las fuerzas productivas: Técnicas Agrícolas, Técnicas Mecáni - cas, Técnicas de Gestión, etc.

El esfuerzo de análisis, diagnóstico y evaluación que acabamos de evocar tuvo como resultados el llevarnos a implementar un conjunto de líneas y modalidades de acción nuevas tanto en el campo como en los Centros de Capacitación, en régimen de internado. Es así como se implementaron:

- a) Equipos polivalentes de inserción en caseríos de diferentes valles, asumiéndose el caserío como lugar donde se viven las diferentes contradicciones entre sectores campesinos, lugar de enraizamiento en la cultura y organizaciones condicionales, etc.
- b) Cursos de Técnicas Agrarias (análisis de suelo, fertilización, control de plagas, cultivos diferentes, topografía y también cursos de Técnicas mecánicas (torno, soldadura, electricidad, reparación y mantenimiento de tractores, reparación de bombas de inyección). Esos cursos tenían dos niveles de proyección: nivel masivo y nivel de especialidad.
- c) Proyectos especiales de recuperación y habilitación de suelos consolidados.

La inserción en poblaciones procura garantizar una presencia y una función de las necesidades más urgentes de los centros poblacionales y procura tratar estas necesidades como sistema, es decir, como manifestando todas ellas una matriz de la dependencia y la marginalización. Las mismas necesidades se reproducen para los mismos sectores poblacionales. No son necesidades individuales, sino de grupo social.

Por lo tanto, remiten a la estructura de relaciones sociales que articula la sociedad en su conjunto. En ese sentido, cada una de ellas es entrada a un análisis de la estructura social imperante y plataforma de una praxis social estructural. A ese nivel asumimos como urgente y necesario la forma y/o el rescate de organizaciones autónomas susceptibles de manejar con conciencia las diferentes p[ro]mas pobla[c]ionales.

El desarrollo de cursos técnicos derivaba de una constatación y se sustentaba sobre un conjunto de afirmaciones.

- Si bien se podía eliminar al campesino de la participación o la gestión no se le podía eliminar de su participación o la producción.
- Hasta la fecha, tampoco había beneficiado de una preparación que le permitiese entender y dominar su trabajo y las tareas que incluye. En ese sentido, los cursos técnicos pretendieron lo siguiente:
 - Dar masivamente al campesinado los conocimientos básicos que le permitiesen entender su trabajo, respondiendo así a un derecho elemental de cultura sobre su actividad.
 - Sabiendo que quien tiene el saber tiene o participa al poder se trató de transferir conocimientos técnicos al campesinado para asentar las bases de un posible control de las decisiones sobre el proceso productivo.
 - Esa transferencia masiva como también más especializada para los que tienen puestos técnicos de responsabilidad es asentar las bases para que el campesinado mañana pueda manejar autónomamente alternativas producidas por él.

En cuanto a los proyectos de infraestructura física, no fueron únicamente una respuesta a demandas urgentes de grupos campesinos paralizados por las deficiencias de su aparato productivo, y su no accesibilidad a líneas de crédito, sino que fue para nosotros una manera de salir del comentario crítico, y entrar a forjar junto con el campesino al-

ternativas concretas. Muchos bloqueos de situaciones venían de carencias técnicas y organizativas. No podíamos quedarnos como críticos competentes. Por eso, asumimos una línea de proyectos de infraestructura física que debía ser un instrumento de capacitación profundamente enraizada en los problemas reales. Se planteaba:

- * Transmisión de herramientas de interpretación de la realidad en la cual está el grupo.
- * Transmisión de nuevas técnicas y nuevos conocimientos, mediante cursos de capacitación y acciones de promoción que acompañen la realización del Proyecto.
- * Implementación de mecanismos administrativos y otros que articulen bajo formas nuevas la gran tradición solidaria y democrática del mundo campesino.

2.2.3. Período 1980 - 1983

El regreso de la Democracia con el Gobierno del Arquitecto Fernando Belaúnde Terry, significó un cambio sustancial de la política gubernamental en relación al agro. El sector reformado todavía en proceso de consolidación organizativa, empresarial y productivo perdió de repente el mismo tiempo que el tutelaje oficial, el apoyo y la protección formal oficiales.

Los nuevos paquetes de medidas sorprenden a un campesino por la lógica diametralmente opuesta a lo que fue la del período anterior. Se trata de dispositivos legales que nuevamente apuntan a modificar lo que fueron:

- * La Reforma de Tenencia y conducción de la tierra.
- * La Reforma Económica.
- * La Reforma Social.

Un neoliberalismo al principio algo vergonzoso pero después cada día más abierto procura desmontar los sistemas organizativos nacidos de la Reforma Agraria.

Nuevamente el CIPCA tuvo que abocarse a realizar un diagnóstico evaluativo que le permitiera proyectar sus acciones.

DIAGNOSTICO - PROYECCIONES

Evaluaciones en la Etapa Actual

De acuerdo a los dos grandes ejes que vertebran nuestras proyecciones, lo poblacional y lo productivo, el diagnóstico también consideró estos polos formales de la realidad campesina. No vamos a detallar ninguno de los dos, señalaremos sencillamente las grandes líneas de esos diagnósticos que fueron al mismo tiempo evolución de las prácticas anteriores y plataformas de proyección para el futuro.

2.2.3.1. Nivel Poblacional.

Ya anteriormente habíamos trabajado en poblaciones y si bien procuramos llevar adelante una presencia educativa y promocional que apuntaba a rescatar y fomentar organizaciones populares autóctonas y autónomas, nuestra presencia estaba sin embargo marcada por el sesgo que le daba un marco de análisis demasiado socio-económico. Los contenidos educativos, las metodologías, y las problemáticas, remitían si no de forma exclusiva por lo menos de manera predominante, al mundo de la producción. Hecha esa constatación asumimos la necesidad de plantear un análisis de la realidad poblacional a partir de marcos analíticos nuevos a fin de proyectar experiencias educativas nuevas.

1. Analisis de la Realidad

Para acercarnos a la realidad poblacional se desarrollaron y se asumieron tres investigaciones específicas y/o diagnóstico a los siguientes niveles:

- . Situación de la Mujer Campesina en el Bajo Piura y el Chiro.

- . Problemática de la Salud en el Bajo Piura y el Chiro.
- . Problemático cultural.
- . Estructuras y Prácticas Religiosas en el Bajo Piura.

A. SALUD

Se recolectó información tanto sobre los sistemas de atención médica como sobre las enfermedades. Así se pudo apreciar la gravedad de la situación a estos dos niveles.

En función de un programa de medicina preventiva con formación de promotores y parteras, se seleccionó a la Comunidad de Catacaos, en base a la organización estructural que tiene y que permitiría proyectar con una posibilidad de éxito un programa de ese tipo.

Tanto los objetivos, la política como la organización y la metodología fueron y son en cada momento revisados conjuntamente con los dirigentes de la Comunidad.

Sus intervenciones modificaron y siguen modificando muchos aspectos en cada uno de los niveles. En este momento, 30 de los 50 caseríos cuentan con un Promotor de Salud y una partera formada. Los dos grupos benefician de un funcionamiento orgánico y estamos en el proceso de transferencia de la responsabilidad administrativa, financiera y promoción a la Comunidad.

El objetivo es dejar al nivel de la Comunidad una estructura orgánica de salud de promotores y parteras susceptible de asumir la problemática de salud al nivel del caserío, y de articularla con la Comunidad Central y el Ministerio de Salud.

B. PROGRAMA DE CAPACITACION DE LA MUJER CAMPESINA.

Se realizaron dos investigaciones - una en cada valle - (Bajo Piura y Valle del Chiro) que nos permitieron y permitieron a las mujeres participantes de la investigación, tomar conciencia de su situación, su rol y sus responsabilidades.

De allí, se han desprendido dos programas cuyos objetivos, dinámica y metodología son resultado de esas investigaciones y han sido plasmados junto con los grupos de mujeres beneficiarias.

Habiéndose visualizado el rol de la mujer como reproductora y garante de la vida biológica, como responsable de la salud de la familia, como transmisora de la cultura y de los valores y como elemento determinante en la economía familiar, por lo que aporta con la crianza de animales y los cultivos de chacra, se han proyectado un conjunto de acciones a cada uno de esos niveles. Allí también nos guió la idea de asentar organizaciones de Mujeres Campesinas susceptibles de asumir con más proporción y más responsabilidad las responsabilidades que son las suyas.

C. NIVEL CULTURAL

Lo cultural remite a esa situación de hecho según la cual, mediante representaciones, conductas, formulaciones más o menos acertadas, por su cuenta o grupalmente, el hombre enfrenta y profundiza las cuestiones fundamentales de la existencia. A través de tradiciones orales o escritas, codificados dentro de sistemas de carácter religioso o no, todo hombre maneja una determinada concepción del mundo. El lenguaje campesino está cruzado por varias líneas interpretativas: lo tradicional autóctono; lo religioso cultural español; lo ideológico cultural del sistema dominante.

Si bien, hasta la fecha hemos procurado tomar en cuenta esa dimensión en todas nuestras acciones, sin embargo, no hemos hecho el esfuerzo sistemático suficiente para desglosar temáticamente esa dimensión que es presente e interior a todas las otras dimensiones. Hoy día procuramos acercarnos de manera sistemática a ese nivel de existencia del hombre.

De inmediato nos encontramos frente a expresiones que nos parecen remitir a un folklore, es decir, sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y actuar que se encuentran sin crítica en la mentalidad popular. Hecho de pedozos no unificados, ni articulados, esa cultura, propia de clases explotadas, es un bloqueo fuerte para cualquier proceso de unificación y de organización.

Se trata de producir conceptos adecuados, herramientas metodológicas pertinentes para dar cuenta de esa realidad. Lo que sabemos es que cualquier acción profunda y duradera no puede eludir ese punto de partida.

- 1.- Para tomar conciencia del suelo que nutre y condiciona las raíces afectivas, ideológicas, de valoración, de seguridad, de miedo, de acción y de movilización del campesinado.
- 2.- Para, en un esfuerzo de acompañamiento, reintegrar el pensamiento, la creatividad, la fe, la confianza en la vida del campesino y así ayudarlo a su reestructuración personal y grupal como actor social, histórico, - producter de sentido, de relaciones sociales nuevas, de cultura e ideologías propias. Si es cierto que el hombre nace al mundo humano gracias al lenguaje que es una manera de enfocarse el mundo y de ubicarse en él, mientras el pueblo no produzca su -

lenguaje no podrá cambiar su mundo.

PERSPECTIVA EVALUATIVA

Nivel Poblacional.-

Salud - Problemática de la Mujer, Horizonte cultural nos remiten a necesidades percibidas en los grupos poblacionales. Sabemos que asumiremos correctamente las necesidades que decimos atender si en cada momento sabemos percibirlos como inscritos en un sistema. Sistema de necesidades que remite a un sistema de distribución; el cual remite a un sistema de producción que está plasmado por cierto tipo de relaciones sociales. No hay que dejar que se vienen las necesidades a nivel individual, o como conciencia, vacío que hay que llenar dentro de una perspectiva de economía de felicidad. Las necesidades nos remiten a una economía de las relaciones sociales, nos remiten a una política de sociedad donde la constitución de grupos maneja orgánicamente el sistema de necesidades viene a ser un elemento primordial.

NIVEL PRODUCTIVO.

Los tres ejes que vertebran la Reforma Agraria nos permitieron y nos permiten seguir lo que está pasando en el agro al nivel de la estructura productiva, y al mismo tiempo nos permiten proyectar nuevas formas de acción. La especie de contorno reforma que se implementa gira en torno a los mismos ejes.

1. Reforma de Tenencia y Conducción de la Tierra.-

El nuevo aparato legal ya no asume la misma protección y defensa de la propiedad y conducción colectiva bajo la forma de cooperativa. La tierra puede ser prenda bajo ciertas condiciones y se abre la puerta a la repartición individual de la tierra. El rol y las funciones de la Asamblea General, del Consejo están redefinidos en beneficio del Gerente que viene a ser el ejecutivo de más alto nivel.

Esos medidos legales que abren los puertes a la disolución de las cooperativas encuentran un campesinado poco identificado con estas. Los socios se siguen percibiendo como simples trabajadores con garantía de trabajo y de jornal. Están en muchos casos dispuestos a renunciar a la propiedad asociativa si pueden pensar encontrar una figura de igual seguridad económica. Allí se olvidan como la tenencia y conducción cooperativas han hecho del campesinado peruano un actor social; económico y financiero de primer orden en la realidad nacional. Muchos no ven los peligros que entreñan las aperturas legales.

2. Reforma Económica

Producción, comercialización, créditos, estuvieron en el sistema de Reforma Agraria directamente controlados por aparatos administrativos, en muchos casos contraproducentes por su formalismo y burocratismo. Pero a pesar de eso, el Estado había entrado a una figura de Estado Providencial: que pretendía redistribuir los ingresos y reglamentar las relaciones sociales, contribuyendo así a corregir los efectos de la sociedad de mercado.

Los nuevos dispositivos legales, superando las claudicaciones de la segunda fase del gobierno militar, invitan a todos a una economía realista, confían a las leyes del mercado la reestructuración de las relaciones sociales y la redistribución de los ingresos.

El estancamiento de la producción cobra signos negativos para muchos cooperativas que ya no tienen suficientes créditos para mantener el aparato productivo. La producción con un aparato productivo s sofisticado heredado del pasado, es muy repetitivo. No hay intro -

ducción de nuevas técnicas a ningún nivel. Estamos frente a un estancamiento e incluso retroceso de los Fuerzas Productivas.

3. Reforma Social

Si bien el gobierno que se reclama de una tradición populista no puede eliminar de su discurso toda preocupación social, no inscribe ésta al interior del mundo de la producción y más bien lo remite y lo confía a organismos paralelos, como "cooperación popular". En cuanto a la capacitación que plantea para el trabajador, bajo formas diferentes, viene a ser un adiestramiento para cumplir tareas parciales dentro del proceso productivo.

2.2.3. LA RESPUESTA DEL CIPCA

En esas circunstancias entendidas que la respuesta del CIPCA tenía que ser global, técnica, - sectorializada y orgánica para enfrentar la nueva alógica disolvente y atomizadora. Nuestras respuestas tenían que proyectar un servicio estructural o la promoción de alternativos del sector agrario. La formación dada debe procurar inducir mecanismos de alternativas al nivel de la relación del hombre con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Eso supone un actuar sobre las estructuras que pasa por un actuar con los diferentes actores estructurales del proceso social: gerentes, Directivos, Jefes de Campo, Maestranza, Base. Para cada grupo pretendemos ser elementos de la formación permanente, transfiriendo tecnología mediante cursos y acompañamiento en Asesoría.

Para cada grupo considerado se han elaborado líneas de acción diferenciadas, que representan una coherencia sistemática y progresiva a los niveles de:

- La especialidad (gestión, Técnicos Agrarios, Técnicos Mecánicos, Veterinaria, etc.)
- Análisis estructural de su situación socio-económica.
- Análisis coyuntural de la misma.
- Elementos de cultura general: historia, geografía, ética, religión, etc.

Además de los cursos que al nivel de las diferentes especialidades se dan en régimen de internado de duraciones variables, se han implementado equipos polivalentes de asesoría para cada uno de los valles. Cada equipo de valle, reside en el valle, y se somete a una proyección de acciones que considero: objetivos generales para el valle a largo plazo; objetivos específicos por categorías de unidades productivas, y priorización de objetivos, año tras año. Cada especialidad desarrolla en forma articulada con los demás sus líneas de acción, definiendo tareas, metas, metodologías y sistema de evaluación.

Teniendo en cuenta la especie de contrareforma agraria encaminada, lo primordial es ver de producir conjuntamente con los campesinos, modelos de gestión alternativos previendo mecanismos de funcionamiento interno y de organización entre las diferentes unidades de producción para que juntos puedan enfrentarse y negociar con los diferentes sistemas de comercialización.

Al nivel técnico - productivo, pensamos que es importante realizar nuestras acciones de gestión con las cooperativas por el peso económico que representan por los recursos económicos, financieros, técnicos y humanos que manejan, lo que hace posible pensar proyectar un modelo reproducible en la zona y fuera. Esto entendemos sólo puede ser posible al interior de las empresas asociativas que tengan un equilibrio económico y un manejo adecuado de sus recursos.

Pensamos que esto no es posible con pequeños propietario o con otro tipo de Unidades productivas.

Al nivel social, las empresas asociativas eficientemente manejadas, pueden convertirse, mediante una adecuada proyección de su excedente económico, en importantes agentes del desarrollo social del campesinado, mediante un reforzamiento de la unión existente entre los miembros de la cooperativa y el resto del sector campesino.

Nuestra opción desconfía también sobre la urgencia de defender un modelo empresarial que incluye afirmaciones sociales, modelo que hoy día peligra al entrar al juego de la libre competencia capitalista.

Así, comprendemos que las empresas asociativas y los socios al interior de éstas, son el sector económico y social, con mayores posibilidades de aportar en la construcción, no sólo de empresas campesinas autónomas y eficientes, sino también en la construcción de una alternativa social, movilizadora de amplias bases para la forja de la tarea histórica - del campesinado.

Dentro de este esquema entendemos la Gestión no sólo como un instrumento para maximizar y racionalizar la producción y la productividad, sino también para crear una dinámica de relaciones sociales que permita que el excedente económico sea utilizado no sólo en beneficio de los miembros de la empresa sino que su uso productivo beneficia a la población en su conjunto.

Después de haber presentado el Proceso de Regulación de las Proyecciones del CIPCA al nivel Macro, una presentación exhaustiva de nuestra experiencia supondría que nos detengamos a presentar los instrumentos y los procesos evaluativos a nivel micro. Ya dijimos que eso desbordaría el marco - tanto en especie como en tiempo - de este documento. La Evaluación, a ese nivel, ha beneficiado de muchas reflexiones interinstitucionales. Nuestra participación a diferentes eventos nos dió a ver que sin tener herramientas muy afinadas, compartimos con muchos grupos las mismas dificultades y también los mismos instrumentos. Asumimos que la realidad conocida va a generar la experiencia educativa, la cual tiene que definir con anticipación objetivos, políticas, organización y dinámica, como también su metodología para poder ofrecer los pautas de una buena evaluación.

III A MANERA DE CONCLUSION

El recorrido que acabamos de presentar de la experiencia del CIPCA ha cumplido con su objetivo si ha permitido percibir como - una misma intención ha tenido que buscar a lo largo de los años - formas, modalidades, contenidos y estructuraciones diferentes para responder a los retos educativos que la realidad social movido ha ido planteando. Siempre se ha tratado y se sigue tratando de:

- Preparar a los campesinos para que sean capaces de asumir ellos mismos la gestión de sus empresas. Para eso se procura proporcionarles las herramientas mínimas que se les pueden permitir: lectura, técnicas, contabilidad, gestión, técnicas agrarias, técnicas mecánicas, técnicas veterinarias, técnicas de organización. Las modalidades de la transferencia de dichas técnicas varían del curso formal a la asesoría, pasando por su participación a la investigación en cada una de esas especialidades.
- Preparar a los campesinos a poder ser ciudadanos activos y no sólo productores de cosas. Por eso, una formación - hacia una participación a los procesos de cambio estructurales, una formación y asesoría en la gestación de nuevas formas organizativas a fin de que el campesino no se encuentre limitado a ser un mero productor de cosas, de semillas, de mercancías, sino que llegue él también a ser productor de sociedad, productor de nuevas formas organizativas, de nuevas relaciones sociales. El campesino, masivamente, tiene que pasar de una perspectiva de repetición, de reproducción de lo mismo a una perspectiva de producción social. Como miembro, actor de una sociedad contemporánea, el campesino tiene que asumir que su existencia en sociedad como producto de su decisión, por lo tanto, de su acción y de las relaciones sociales que proyecta.
- Ayudar al campesino a situarse estructuralmente en lo conjunturó del momento. Eso supone el pasaje y el manejo de cierta tecnicidad científica. Por eso, mediante un análisis lo más científico posible de sus condiciones de existencia, tanto al nivel económico, como político, cultural, etc.
Ayudarle a situarse correctamente en el proceso social - global y a tomar conciencia de su situación de clase social, autónoma, articulada con otras clases sociales. Ese análisis y autoanálisis social llevado en las dos dimensiones de sincronía y diacronía, le debe hacer tomar conciencia que es un actor histórico que tiene que afirmarse en una sociedad que queda por hacer con otros.

Las perspectivas que acabamos de tematizar suponen que en cada momento el promotor tenga un buen conocimiento de las grandes fuerzas de organización y/o desorganización de las fuerzas sociales como de la conciencia del campesino. Los ejes vertebradores que nos guían, si bien remiten a un análisis que cual - - quier científico social hubiere podido llevar adelante en varios países o zonas de América Latina, tienen para todos los promotores del CIPCA un valor operacional singular. En efecto, la conceptualización de cada eje vertebrador, además del peso

de experiencia regional que tiene, representa el resultado de un proceso de observación, de análisis y de autoanálisis llevado adelante conjuntamente con el campesinado. Diagnóstico, formulación de hipótesis de trabajo, proyección de acciones, realización de acciones, evaluación, tanto del contenido como de la reacción del campesinado y de la metodología usada por el promotor en la perspectiva de investigación participante, son las pautas que marcan el proceso pedagógico en cada momento.

o) Sobre el primer período

Las proyecciones del primer período que hemos descrito estuvieron marcadas por una dominación del trabajo al nivel de la conciencia. En un momento en que el Estado a través del gobierno militar había asumido de manera muy agresiva la redefinición de las relaciones sociales y no soportaba, a ese nivel, iniciativa que pudiera plasmar estructuras que no hubiera producido o plasmado el mismo, el trabajo de formación tenía que limitarse a un trabajo al nivel de la conciencia social objetiva. Si bien se pretendía actuar al nivel de los contenidos y de las representaciones inmediatamente conscientes, se pretendía, además retroceder o adelantar hasta los mecanismos de formación de una conciencia social.

Si como dice Althusser, la ideología es "una representación de la relación imaginaria de los individuos o sus condiciones reales de existencia" (Positions Ed- Sociales, 1975, p.101), era importante analizar esas condiciones de existencia para entender esa misma relación imaginaria y ver como ella soporta y está soportada por esas mismas condiciones. La ideología, históricamente necesaria como sabemos, tiene más que una validez psicológica; tiene un peso social: organiza las masas humanas, asienta el terreno en el cual los hombres se mueven, luchan, adquieren conciencia de su posición.

Evidentemente, en su trabajo, el CIPCA no podía pretender apuntar directamente a la "representación de la relación imaginaria"; pero esa representación existe en los actos, en las prácticas sociales, en las costumbres, en las relaciones sociales, en los discursos ritualizados o no. Por eso el trabajo de formación tenía que dedicarse con mucho empeño, metodología y constancia a un trabajo de autoanálisis con los campesinos. Análisis de su existencia, de sus prácticas, de sus condicionamientos y de la conciencia e interpretación que de ello se tenían.

Se trataba de conducir juntos un proceso de "conciencia del mundo y sus condicionamientos para poder llegar a una "conciencia de - sí" individual y colectiva que pudiera proyectarse en una práctica que tuviera dimensiones de "un para sí orgánico". Ese trabajo que sustentaba un proceso de autoconciencia

cia crítica, no pretendíamos realizarlo específicamente para algunos elegidos sino masivamente. Considerábamos efectivamente que no hay proceso social ni proceso de conciencia social que pueda asegurarse fuera de un enraizamiento masivo de las dinámicas que los sustentan.

b) Sobre el período actual

En cuanto al último período, cuyas proyecciones hemos evocado, si bien siguen vigentes las preocupaciones al nivel ideológico, dicho período está marcado por una gran preocupación del desarrollo y de la transformación de las fuerzas productivas entendiendo que estas nos remiten al hombre y sus instrumentos pero también a la organización productiva y a la ciencia y tecnología que utiliza. Hoy día el Estado ha abandonado toda preocupación a ese nivel dentro del agr.

El sistema agrario instalado en Piura, inspirado en gran parte por los modelos de organización industriales, se asentaba en gran parte sobre una afirmación implícita, que era que el saber tenía que ser limitado. Eso connotaba como elemento constitutivo, el no saber la incapacidad de la mayoría de los trabajadores de reproducir espiritual y técnicamente todo el proceso de producción. Eso significaba obviar el desarrollo intelectual como actividad para la mayoría de la gente. Lo más que se concedía era una educación elemental que no tenía nada que ver con el proceso productivo en el cual se insertaba el hombre.

Pero hoy día la ciencia a través de sus aplicaciones técnicas está penetrando las bases de la vida social, de la dinámica del proceso social y eso de tal manera que la mayoría de cambios en los procesos productivos aparecen como resultados de investigación integrados. La integración de estos resultados hace que la ciencia no quede como mero saber social sino que llega a ser fuerza productiva; que no sólo va a limitarse a ser un factor de producción de las cosas sino que va a inducir exigencias y necesidades nuevas y por lo tanto, modificar las relaciones sociales. Cabe señalar también que para nosotros, la integración de los resultados de las investigaciones tanto al nivel productivo como al nivel poblacional viene a ser una fuerza productiva de la vida humana campesina, una fuerza generadora permanente de desarrollo humano.

La introducción de resultados de investigación en los diferentes niveles de existencia puede liberar de la repetición de los procedimientos empíricos, de las costumbres y puede dinamizar el conjunto de la producción tanto social como material. En la medida en que los resultados de observaciones científicas, pueden ser asumidos masivamente, ellos pueden llegar a vivificar la producción y la vida social en su

conjunta. Ese saber que hasta hace poco era el privilegio de algunos pocos puede - transformarse en una inmensa fuerza objetiva material, si está asimilado masivamente.

Si resultados científicos de investigaciones sobre cultivos animales, organización, etc., llegan a penetrar la producción en su conjunto por el intermedio de la técnica, la organización de las unidades productivas o la calificación del hombre. Esos resultados pueden llegar a ser factores fundamentales del crecimiento más que la masa misma del trabajo humano utilizado, que sea el trabajo vivo o cristalizado en máquinas.

Con esas consideraciones, las que nos guían en parte en ese momento crítico, en nuestras proyecciones educativas tanto de asesoría como de capacitación; para apoyar cierto desarrollo de las Fuerzas Productivas en el agro e inducir nuevas formas de organización. La aplicación de resultados de investigaciones puede ser más importante en la reproducción y producción de las fuerzas productivas sociales que la ampliación de la producción directa. Eso mediante cambios de estructura de organización, racionalización de la dirección, profundización de la educación.

A nuestro parecer allí indicamos pistas de nuevas formas de integración social. Esas perspectivas al penetrar el mundo objetivo en el cual está insertado el hombre, abren también espacios hacia el sujeto. La mediación de la ciencia tal como lo hemos señalado permitiría en parte escapar a la única plasmación del mundo a través de los mecanismos del mercado, en cuanto que la transferencia masiva tecnológica eleva la capacidad colectiva de conducir los diferentes dimensiones de su existencia. El hombre social tiene así más medios para captar racionalmente la modificación del mundo y la producción del hombre por el mismo. Eso plantea la necesidad de asentar nuevos métodos prácticos, nuevas formas de búsqueda: trabajo en equipo, cooperación multidisciplinario.

No se trata allí de no sé que fe ciega en la ciencia como garantía del progreso. Se trata de tomar en serio el hecho de quien participa al saber participa también al poder. Una manera de hacer que el campesinado pueda acceder a una participación al poder es garantizándole el acceso a cierto saber técnico sobre su práctica ocupacional como sobre su práctica social. La transferencia tecnológica supone que en ningún momento se olvide el trabajo al nivel de la conciencia. El camino está hecho de ensayos. Sabemos más o menos las exigencias; no sabemos del todo como cumplirlas.

Piura, Setiembre 1983.



QUEM JULGA OS JUIZES ?

^{Doc. 14}
algumas idéias para pensar um ritual
de fim de períodos: a avaliação

documento apresentado no Seminário
Latino-americano sobre Avaliação
promovido pelo MOB RAL.

Rio de Janeiro, setembro de 1983

Carlos Rodrigues Brandão

1. A avaliação é um rito rotineiro de fim de períodos, cujo uso tem sido crescente de alguns anos para cá. Negando-se como um rito, onde com frequência as decisões de continuidade e mudança daquilo que se avalia já estão definidas e estabelecidas anteriormente, a avaliação pretende ser, ao mesmo tempo, um método e um momento - uma etapa lógica - de um trabalho dominado pela previsão e pela racionalidade.
2. Sobretudo em programas especiais de mediação, através de agências profissionais de práticas sociais dirigidas a classes populares, ou a sociedades sem classes (índios), como é o caso da alfabetização, da educação de adultos, da extensão agrícola ou do desenvolvimento rural integrado, a avaliação serve, na verdade, a dois objetivos que cuidadosamente a sua retórica oculta: controle e justificação legitimadora.
3. Da instância de realização do poder de avaliar um programa, ~~vindo~~ ~~seu~~ ~~exercício~~ ~~em~~ ~~um~~ ~~de~~ ~~seus~~ ~~momentos~~, para baixo, a avaliação é um instrumento recorrente de controle do trabalho direto e, principalmente, da ordem do trabalho. Da instância do poder de avaliar para cima - onde em geral avaliadores externos ao programa avaliarão a sua avaliação interna - ela é um instrumento periódico de justificação legitimadora e de barganha.
4. Quando um programa especial de educação dirige-se a grupos sociais de diferentes ^{tipos de} comunidades populares, é proclamado que o principal objetivo do momento da avaliação é a verificação da qualidade da prática, e da ^{realização} ~~preparação~~ e significado de seus efeitos em favor daqueles a quem a prática é dirigida. Ou seja, o programa é avaliado, e a comunidade, direta ou indiretamente, é a beneficiária das mudanças decorrentes. No entanto, a regra geral é a de que "programas", "projetos" e "experiências" de educação dirigida a setores populares sejam avaliados em função de um duplo interesse do próprio programa, projeto ou experiência: 1º. manter a casa em ordem, de tal sorte que, através de uma rotina de prestação de contas (relatórios, fichas e

outras artimanhas que a metodologia não deixa de desenvolver) a começar pelos realizadores locais-comunitários (em geral populares), todos os executores diretos ou indiretos de algum trabalho, não só estejam sendo controlados por alguma instância superior, como se sintam continuamente controlados; 2ª. acrescentar dados e indicadores qualitativos de realização de trabalho a uma retórica de justificação da necessidade de permanência, ampliação e aumento de poder simbólico e social do programa, projeto ou experiência. Para um grande número de programas, a maior utilidade da avaliação é a conquista de verbas e, a menor, é algum pensar crítico sobre o sentido do trabalho pedagógico junto a quem ele se dirige. Na verdade, tal pensar crítico realiza-se à margem de avaliações rotineiras, ou à margem de rompantes de avaliação, e nada tem a ver com elas. Ele é feito por pessoas ou grupos de pessoas de esferas intermediárias da agência que realiza o trabalho e, via de regra, quanto mais críticos, são mais ocultos para esferas superiores de controle da própria agência. Assim, temos até aqui, relações concorrentes de rito (a avaliação formal) de crítica (a avaliação espontânea) e de jôgo (a questão do "o que fazer" entre uma coisa e a outra).

Mesmo quando criteriosamente realigada do ponto de vista de uma metodologia adotada, o produto de uma avaliação não altera muito, ou simplesmente não altera coisa alguma, na rotina de uma prática pedagógica agenciada. Ativado através dela o mecanismo (às vezes ideologicamente negado como existente) de relações hierárquicas (não raro autoritárias) entre uma esfera e outra de poder-e-trabalho; obtidos os proveitos de legitimação dos direitos institucionais e políticos do "programa" - sempre em concorrência com outros, dentro ou fora do âmbito do "serviço público" - e o mínimo de recursos que, com o auxílio de um bom relatório de "fim-de-ano", garanta um ano mais de exercício, a avaliação é absorvida pela rotina que constitui a possibilidade do próprio trabalho pedagógico. Há seguidas evidências de que uma súbita mudança de diretoria, ou as resoluções tomadas com empenh

em um seminário, possuem mais força transformadora de propostas, direções e estratégias de prática, do que qualquer avaliação. Esta relação às avessas se altera quando a própria avaliação é um ato de vontade da esfera de poder do programa que, a priori, constitui a avaliação como um fator a mais de justificação das decisões a serem tomadas independentemente de seus resultados. Por outro lado, o poder do produto de uma avaliação é mínimo, quando é uma demanda dos executores diretos do trabalho (monitores ou professores, emissários diretos do programa na comunidade ou envolvidos diretos da comunidade no programa), ou ^{quando a} uma demanda de seus sujeitos-fim (alunos, a comunidade).

6. Esta dupla relação de controle e justificação que a retórica da avaliação oculta, mas que dá pleno sentido à realidade de sua prática, tende a tornar-se mais aguda, em uma direção ou na outra, da seguinte maneira: a) ampliando o seu poder de controle ^{sobre} as instâncias de realização da prática, quando há discrepâncias ou suspeitas de discrepâncias entre quem constitui e controla o programa, como uma forma de poder que o usa, e quem pensa e realiza o programa, como uma forma de trabalho a serviço de seus sujeitos beneficiários; b) ampliando o seu poder de justificação, das instâncias técnicas de realização para as de poder (diretoria) e daí para cima, quando há evidências (como sempre há) de que a defasagem entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos é grande. Este é o momento em que a principal função de uma avaliação pode vir a ser a produção de dados que, articulados com boa retórica, tudo explicam e tudo justificam.
7. Um olhar mais amplo torna evidente que, ao longo do tempo, um programa de educação em uma comunidade popular é diferencialmente avaliado. Aquilo que se considera como "a avaliação" é apenas uma das modalidades do pensar coletivo sobre o programa. Não é difícil que seja a modalidade menos significativa, embora o poder de avaliar a torne a mais significativa. Simplificando muito as alternativas de relações

de teor avaliativo, é possível classificá-las provisoriamente da seguinte maneira:

- a) A avaliação comunitária = aquela que, com suas atitudes pessoais, grupais e comunitárias, as pessoas e unidades de representação da vida local estabelecem a respeito de um programa educativo e suas etapas; incorporar, resistir, relacionar-se seletivamente com ele, etc. (Algumas vezes a melhor maneira de saber o que um trabalho de educação-e-desenvolvimento significa para uma população "atingida", é conversar com quem, por algum motivo, recusa a deixar-se "atingir").
- b) A avaliação orgânica = aquela que os agentes e os grupos de articulação política da comunidade, ou de classe na comunidade, fazem ativamente a respeito do sentido da prática pedagógica agenciada (o que pensam do programa e como se relacionam com ele os agentes dos diferentes movimentos sociais da localidade ou da região?).
- c) A avaliação crítica = (falta um nome melhor) aquela que técnicos e/ou outros profissionais do programa, da área ou de setores próximos da vida social, têm a pensar sobre o programa. A avaliação permanente que a prática faz, mesmo quando não faz de um sistema de avaliação a sua prática.
- d) A avaliação técnica formal = aquela que se faz oficialmente, como um momento da racionalidade do processo e como um proclamado meio técnico de excelência do trabalho educativo.

8. Na rotina do exercício coletivo de um programa de educação, ou de educação-e-desenvolvimento, a lógica opera por um processo de ilegitimização exclusiva. Isto significa que, a priori, só se considera como modalidade legítima de avaliação, a "avaliação técnica formal" conduzida pelos agentes do próprio programa, ou por agentes constituídos, seja por eles, seja por uma autoridade de poder acima do programa. Outras modalidades mais espontâneas, menos comprometidas e, frequentemente, mais críticas e próximas de uma verdade necessá-

ria, só são levadas em conta quando podem ser incorporadas aos termos e subordinadas ao poder de avaliar da avaliação técnica formal. Quando podem ser subordinadas à sua lógica e, consequentemente, ^{quando podem} fortalecer de algum modo os seus interesses antecedentes.

9. Assim, aquilo que tem sido chamado de avaliação participante pode ser um bom exemplo. Dado que sequer a certos níveis de técnicos do programa, quanto mais a voluntários populares incorporados e, quanto mais ainda "à comunidade", é inviável, na maioria dos programas, a possibilidade de uma participação substantiva na esfera das decisões, a figura de uma participação adjetiva em momentos de menor importância da prática da avaliação (assim como do planejamento, da pesquisa) serve a dois objetivos: 1º. serve para ampliar a ação de controle de pessoas e grupos envolvidos no/pelo programa, uma vez que a participação adjetiva (participar do trabalho sem possuir poder) compromete mais sujeitos e grupos sociais populares no âmbito da lógica e do poder simbólico do programa; 2º. serve para ampliar para dentro da comunidade e para fora do programa (em direção a agências concorrentes ou a setores de decisão) a sua legitimidade. Afinal, agora tudo é mais "válido e autêntico", porque "a comunidade está participando". A participação a meias muda a figura e reforça a retórica, sem em nada modificar a ordem de relações de trabalho/poder em torno ao programa: mais pessoas da comunidade participam sem decidir X menos pessoas de esferas de direção decidem sem participar.
10. Uma última ordem de questões deveria ser considerada aqui. Um dia será preciso fazer o inventário das inúmeras experiências de programas especiais de educação que nunca passaram de si mesmas, ou seja, da experiência em que alguma coisa se realizou, sem realizar nada mais do que a própria experiência: a) ou porque a possibilidade de trânsito da situação experimental (em geral provisória e excepcionalmente excelente) para amplas situações rotineiras de trabalho pedagógico sempre foi inviável (o que muitas vezes se sabe de saída); b) ou

porque o "programa especial" tinha por único objetivo o teste de sua própria especialidade e, realizado + avaliado, acabou (os outros que se lixem); c) ou porque o programa de fato correspondia a possibilidades tais de participação popular substantiva (participar do trabalho, participando do poder que determina a ordem do trabalho) que, por isso mesmo, acabou sendo encerrado por alguma instância direta ou indireta de poder, para quem "participação popular" é bom, "mas com rédeas curtas".

11. ~~Esta situação~~ ^{há} uma ^{como} contradição pitoresca de que a avaliação participa com entusiasmo. Dadas as condições atuais de reprodução do trabalho pedagógico na educação de 1º grau, por exemplo, não é difícil supor que, quanto mais excelente for um programa especial (o que significa que teve por algum tempo muitos recursos, ótimos técnicos e condições "especiais" de articulação), tanto menores as suas possibilidades de passar da experiência à realidade da educação. Ou seja, quanto melhor for avaliado como experiência, tanto é pior como possibilidade.
12. Alguns exemplos, desde que os dados que chegam a mim não sejam falsos, são gritantes. Entre educadores com quem tenho conversado, há provas de que as condições do exercício real e rotineiro do magistério de primeiro grau no interior do Nordeste têm chegado a um grau de deteriorização extremo. As respostas oficiais estão na multiplicação de uma série de programas especiais, para onde são carreados os maiores recursos, as melhores condições e o pessoal mais qualificado. Uma multidão de professores, leigos morre à mingua, enquanto um município felizardo (pelo menos por um par de anos) vive uma gloriosa "experiência de educação integrada". Uma experiência que, repito, por ser excelente (quando é) e parte de um programa especial, não pode conviver com a "escola cotidiana". É a sua noção.
13. A própria concentração de atenções, verbas, interesses e seminários em programas especiais de educação, tem como resultado a multiplicação de uma mentira legitimada a respeito do estado atual da educação

do povo no Brasil. Isto é o que precisa ser politicamente avaliado, antes que as suas realizações especiais sejam pedagogicamente avaliadas, para atestar, na aparência de sua excelência, a inviabilidade de sua utilidade.

14. Tudo o que foi dito até aqui - e que é apenas a introdução provocadora de um debate - não significa que não se deva tentar, passo a passo, tudo o que seja possível para transformar, aqui e agora, a educação. Se a avaliação do processo educativo pode ser um instrumento para isto, é ela quem deve ser, também aqui e agora, criticamente avaliada. Afinal, ao pensar em "avaliação" e falar de juizes no título que dei a este emaranhado de idéias, não era da justiça que eu quis falar mal, era só dessa que anda por aí.

Campinas, 21 de setembro de 1983

