

**Universidade Autònoma de Barcelona**  
**Programa de Doutorado “Calidad y Procesos de Innovación Educativa”**

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE  
ADULTOS: SEU CONTEXTO, SEUS PROFESSORES E SEUS ALUNOS**

**Tese de Doutorado**

**MARIA OLÍVIA DE MATOS OLIVEIRA**

**JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (DIRECTOR)**

BELLATERRA (CERDANYOLA DEL VALLÈS)

JULHO de 2003

aos professores da Universitat Autònoma de Barcelona e, em especial, ao dr. Joaquín Gairín Sallán, mestre e amigo, meus agradecimentos pelas contribuições ao meu aperfeiçoamento profissional .

aos professores das cidades visitadas, em particular, Diumária de Aratuípe e Nancy de Castro Alves, pelo acolhida e carinho recebidos durante o período da investigação.

## INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	p.11
A) Referencial Teórico	
CAPITULO I: AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA MELHORIA DOS PROGRAMAS OFICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	
1.0 - Introdução	p.19
1.1 -Avaliação : uma retrospectiva histórica	p.20
1.2 - A avaliação e seus paradigmas	p.23
1.3 - A perspectiva paradigmática do avaliador na pesquisa participante	p.32
1.4 – Conclusões parciais	p.40
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	
2.0 - Introdução	p.43
2.1 Do etnocentrismo ao pluriculturalismo:: uma crítica às políticas culturais dos programas de educação de jovens e adultos	p.47
2.2 -A aprendizagem dialógica como superação da exclusão social.	p.51
2.3-A igualdade na diversidade:o respeito pela diferença na educação de jovens e adultos.	p.55
2.4- O Currículo na educação de jovens e adultos	p.56
2.5 - Os desafios da nova sociedade tecnológica e a formação de professores de jovens e adultos	p.61
2.6 - A educação / alfabetização de jovens e adultos: dilemas e desafios	p.67
2.7 – Conclusões Parciais	p.74
CAPÍTULO III: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	

3.0 – Pressupostos teóricos	p.76
3.1. As múltiplas dimensões da alfabetização	p.80
3.1.1-A dimensão política e social do processo de alfabetização de adultos	p 81
3.1.2.-A dimensão pedagógica da alfabetização de adultos	p.81
3.1.3 -A dimensão cultural do processo de alfabetização de jovens e adultos	p.82
3.2. Aspectos metodológicos da alfabetização de jovens e adultos	p.83
3.3. Saberes e competências na formação de professores da educação de jovens e adultos	p 87
3.4. Competências e habilidades requeridos na Educação de jovens e adultos	p.95
3.5 Conclusões parciais	p.100
<b>CAPÍTULO IV: AVALIANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO</b>	
4.0. Analfabetismo, desemprego e exclusão social no panorama mundial e no Brasil	p.103
4.1. A Educação de Jovens e adultos e a legislação brasileira	p.106
4.2. Da educação compensatória à Educação baseada nas capacidades: avanços na legislação?	p.112
4.3. Indicadores estatísticos do analfabetismo no Brasil	p 114
4.3.1.Indicadores estatísticos do analfabetismo na Bahia	p.121
4.4.Uma retrospectiva histórica dos programas e campanhas da Educação de jovens e adultos no Brasil	p.123
4.4.1. A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos	p 124
4.4.2. A Campanha Nacional de Erradicação ao analfabetismo	p.125
4.4.3. A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo	p.125
4.4.4. O Movimento de Educação de Base	p.127
4.4.5. O Programa Nacional de Alfabetização	p.128
4.5. Os programas oficiais de alfabetização de jovens e adultos no período pós 64	p.131

4.5.1. A Cruzada ABC	p.131
4.5.2. O Movimento Brasileiro de Alfabetização	p.132
4.5.3.Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos- EDUCAR	p.133
4.5.4. O Plano Decenal de Educação para Todos	p.134
4.5.5. O Programa Alfabetização Solidária	p.134
4.6. Os programas de alfabetização de jovens e adultos na Bahia: análise da realidade	p.137
4.6.1.-Os Objetivos e as Diretrizes das políticas de EJA na Bahia	p 138
4.6.2. O Programa Educar para Vencer	p.139
4.6.2.1. As classes de Regularização de Fluxo: caracterização	p 140
4.6.2.2. A modalidade Aceleração I e II na Educação de Jovens e Adultos	p.141
4.6.3. Outros programas oficiais de EJA na Bahia	p.144
4.6.4. Conclusões parciais	p.147
<b>CAPÍTULO V: DESENHO DO ESTUDO</b>	
5.0. Aspectos Introdutórios	p.149
5.1. Avaliando o programa: Educar Para Vencer: mais processo que produto	p.149
5.1.2. O quantitativo e o qualitativo na avaliação de programas: duas faces (caras)de uma mesma moeda?	p.157
5.1.3. Instrumentalização do estudo de campo	p.162
5.1.3.1.Técnicas de coleta de informações de dados de natureza quantitativa	p.162
Questionário, escalas e entrevista estruturada	p 163
A escala de valores	p 165
A entrevista : instrumento utilizado nas técnicas quantitativas e qualitativas	p.165
5.1.3.2. Técnicas de coleta de informações de dados de natureza qualitativa	p.168
Os grupos de discussão	p.169

A Análise do discurso e sua importância em relação aos outros instrumentos	p.170
A técnica Delphi	p 171
5.1.3.3. A observação participante e sua importância como método de investigação etnográfica	p.172
5.2. Desenho do Estudo	p.173
5.2.1. Aproximação ao Estudo de campo	p 173
5.2.2. Delimitação do problema da Investigação	p.175
5.2.3. Objetivos do Estudo	p.179
5.2.4. Metodologia	p 180
5.2.5 A população de referência	p.181
5.2.5.1. Características da amostra investigada	p 185
5.3. Conclusões Parciais	p.187
<b>CAPÍTULO VI: DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO</b>	
6.1. As dimensões analisadas no programa “Educar para vencer”	p 189
6.2. As técnicas de análise utilizadas no estudo	p 194
6.3. Apresentação e aplicação dos instrumentos	p.200
6.3.1. As observações realizadas	p.206
6.4. Incidências	p.208
6.5. Conclusões Parciais	p.211
<b>CAPÍTULO VII: Análise, interpretação dos dados e Resultados</b>	
7.1. Aspectos introdutórios: os sujeitos da investigação	p.212
7.2. As dimensões analisadas na investigação	p.217
7.2.1. As Categorias de análise relacionadas aos recursos humanos e materiais do programa.	p.218
7.2.2. As Categorias de análise relacionadas com a avaliabilidade da qualidade e das barreiras do programa.	p.222
7.2.3. As Categorias de análise relacionadas com o corpo docente e administrativo	p.224
7.2.3.1. Dados de identificação e caracterização dos professores e gestores	p.225
7.2.3.2. Análise das descritiva das opiniões dos professores e gestores	p.234

7.2.4.As Categorias de análise relacionadas com o corpo discente	p.237
7.2.4.1.Análise das opiniões dos professore relacionadas ao desempenho e interesse dos alunos nas atividades propostas	p.237
7.2.4.2. Análise das opiniões sobre os problemas da escola e sua interferência na aprendizagem dos alunos	p.238
7.2.4.3. Análise das necessidades educativas dos alunos	p.240
7.2.4.4. Análise das opiniões dos alunos sobre a continuidade dos estudos	p.246
7.2.4.5.Análise dos dados gerais de identificação dos alunos	p.246
7.2.4.6. Análise das opiniões dos alunos a respeito das atividades que realizam na escola	p.260
7.3.Conclusões Parciais	p.265
CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES	p.268
CAPÍTULO IX: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Projeto Capacitando os alfabetizadores com o suporte das diversas linguagens multimidiáticas	
9.0 Apresentação	p.276
9.1. Introdução	p.277
9.2. Pressupostos Teóricos	
-A EAD e as tecnologias de comunicação e Informação	p.282
- A gestão em EAD e os cursos de capacitação dos professores	p.285
9.3.Objetivos do projeto	p.288
9.4.Metodologia	p.289
9.5.Cronograma	p.289
9.6. Referências bibliográficas do Projeto	p.290
CAPÍTULO X: BIBLIOGRAFIA	p 291
APÊNDICE	
ÍNDICE DE QUADROS	p.8
ÍNDICE DE TABELAS	p.9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	p.10
ANEXOS	p.303

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N° 1 Paradigmas da Avaliação Institucional	p. 23
Quadro N°2 Os Paradigmas da Avaliação: características e descrição	p. 25
Quadro N°3 Avaliação Quantitativa e Qualitativa: pressupostos	p. 37
Quadro N°4 Etapas do Processo de Ensino Reflexivo	p. 65
Quadro N° 4.1 Modelos de formação e cultura profissional	p. 69
Quadro N° 5 Concepções de Alfabetização	p.78
Quadro N° 6 Relação entre saberes e Competências	p 93
Quadro N° 7 Os Programas de Alfabetização no Brasil	p.124
Quadro N° 8 Estrutura dos Cursos de Aceleração	p.142
Quadro N°9 Os componentes curriculares	p.143
Quadro N°10 Quadro Curricular das modalidades de Aceleração I e II	p.143
Quadro N° 11: Aspectos diferenciais entre os paradigmas	p.150
Quadro N° 12 Quadro comparativo entre Métodos e técnicas Quantitativos e Qualitativos	p.158
Quadro N°13 Classificação Geral de Métodos e Técnicas Quantitativos e Qualitativos	p.161
Quadro N°14 Abandono e Repetência escolar nas séries iniciais	p.183
Quadro N° 15 Dados Gerais da amostra	p.186
Quadro N° 16 Número de alunos respondentes	p.186
Quadro N° 17 Sujeitos respondentes aos instrumentos	p.215
Quadro N°18 Avaliação de recursos físicos e materiais do programa –C.A.	p.218
Quadro N°19 Avaliação de recursos físicos e materiais do programa- Aratuípe	p.220
Quadro N°20 Avaliação de recursos físicos e materiais do programa SSA	p.221
Quadro N°21 Carga Horária semanal docente	p.228
Quadro N°22 Experiência Docente	p.230
Quadro N°23 Nível de escolaridade docente	p.232
Quadro N°24 Gestão em EAD	p 284
Quadro N°25 Organograma do Centro	p 285
Quadro N°26 Cronograma de Atividades	p 290



## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA Nº 1 Taxa de analfabetismo por faixa etária em 2001	p 116
TABELA Nº 1.1 Índice de desenvolvimento e taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais	p.118
TABELA Nº 2 Taxa de Analfabetismo no Brasil	p.119
TABELA Nº 3 Taxa de Analfabetismo e escolaridade por segmentos etários	p.119
TABELA Nº 4 Taxa de Analfabetismo por Regiões Brasileiras	p.120
TABELA Nº 5 Distribuição de Analfabetos por municípios	p.121
TABELA Nº 6 Caracterização do analfabetismo e analfabetismo funcional na Bahia	p.122
TABELA Nº 7 Taxa de Analfabetismo na Bahia por rendimento familiar	p.122
TABELA Nº8 Taxa de Analfabetismo na Bahia por faixa etária	p.123
TABELA Nº 9 Taxa de Analfabetos por faixa etária na Bahia / 2001	p.137
TABELA Nº10 Taxa de Analfabetismo na Bahia por localização	p.138
TABELA Nº11 Taxa de Analfabetismo por Renda familiar na Bahia Período 1996/2001	p.182
TABELA Nº12 Taxa de Analfabetismo por faixa etária	p.183
TABELA Nº13 População escolarizável e taxas de analfabetos nas cidades	p.184
TABELA Nº14 As competências de um professor alfabetizador	p.235
TABELA Nº 15 Distribuição dos alunos segundo o desempenho no diagnóstico	p.237
TABELA Nº16 Problemas e dificuldades dos alunos	p.238
TABELA Nº 17 Expectativas de continuidade dos estudos	p.246
TABELA Nº 18 Tempo de permanência na escola	p.249
TABELA Nº 19 Escolaridade dos pais dos alunos	p.251
TABELA Nº 20 Faixa Salarial dos alunos	p.258
TABELA Nº 21 Atividades de escrita realizadas pelos alunos	p.261
TABELA Nº22 Atividades de leitura realizadas pelos alunos	p.262

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico A – Percentuais de formação dos docentes do Ensino Fundamental .....	140
Gráfico B – Indicadores do processo de alfabetização.....	145
Gráfico N <sup>o</sup> 1 – Percentuais de Sujeitos respondentes	216
Gráfico N <sup>o</sup> 2 – Alunos respondentes aos instrumentos aplicados	216
Gráfico N <sup>o</sup> 3 – Avaliação dos Recursos por professores (Castro Alves)	219
Gráfico N <sup>o</sup> 4 – Avaliação dos Recursos por Professores (Aratuípe)	220
Gráfico N <sup>o</sup> 5 – Avaliação dos Recursos por professores (Salvador)	221
Gráfico N <sup>o</sup> 6-- Avaliabilidade do Programa.....	224
Gráfico N <sup>o</sup> 7--- Distribuição de professores e Gestores por Sexo .....	225
Gráfico N <sup>o</sup> 8--- Local de origem dos professores e Gestores.....	226
Gráfico N <sup>o</sup> 9--- Faixa etária dos professores e Gestores .....	227
Gráfico N <sup>o</sup> 10 – Carga Horária dos professores e diretores	229
Gráfico N <sup>o</sup> 11 –Experiência Docente.....	231
Gráfico N <sup>o</sup> 12 –Nível de escolaridade de professores e gestores. ....	233
Gráfico N <sup>o</sup> 13 –Expectativas docentes em relação aos cursos .....	234.
Gráfico N <sup>o</sup> 14 – Percentuais das principais competências .....	236
Gráfico N <sup>o</sup> 15 – Resultados do desempenho dos alunos na lecto-escrita.....	237
Gráfico N <sup>o</sup> 16- Problemas e dificuldades dos alunos/ escola.....	239
Gráfico N <sup>o</sup> 17 – Médias obtidas na Escala Likert.....	244
Gráfico N <sup>o</sup> 18– Questões afirmativas por cidades .....	244
Gráfico N <sup>o</sup> 19 – Questões negativas por cidades .....	245
Gráfico N <sup>o</sup> 20 – Alunos distribuídos por Sexo .....	247
Gráfico N <sup>o</sup> 21– Faixa etária dos alunos.....	248
Gráfico N <sup>o</sup> 22 – Localidade de origem dos alunos .....	249
Gráfico N <sup>o</sup> 23– Tempo de permanência dos alunos na escola .....	251
Gráfico N <sup>o</sup> 24– Escolaridade dos pais dos alunos.....	252
Gráfico N <sup>o</sup> 25 – Percentuais de alunos com casa própria .....	253
Gráfico N <sup>o</sup> 26 – Condições de moradia dos alunos.....	254
Gráfico N <sup>o</sup> 27 – Alunos com ou sem prole .....	255
Gráfico N <sup>o</sup> 28 – Quantidade de filhos dos alunos .....	256
Gráfico N <sup>o</sup> 29 – Nível de empregabilidade dos alunos .....	257
Gráfico N <sup>o</sup> 30 – Faixa salarial dos alunos .....	259
Gráfico N <sup>o</sup> 31 – Categorias Profissionais dos alunos.....	260
Gráfico N <sup>o</sup> 32 – Atividades de escrita dos alunos .....	262
Gráfico N <sup>o</sup> 33 Atividades de leitura dos alunos .....	264

## INTRODUÇÃO

---

O estudo que ora apresentamos tem por objetivo avaliar um programa de alfabetização de jovens e adultos que está sendo implementado pelo governo do Estado da Bahia. Pretendemos nesta investigação, quebrar alguns paradigmas vigentes, mostrando que a avaliação de um programa é mais processo que produto, vai mais além dos dados fornecidos e das propostas oficiais, procurando conhecer toda a sua complexidade e toda a gama de aspectos que se desenvolvem dentro e fora das salas de aula, onde o programa está implantado.

Ao escolher o Programa Educar Para Vencer, programa oficial do governo para o quadriênio 2001-2004, senti o desejo de fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o mesmo, observando alguns contextos de sua aplicação, na tentativa de caracterizar sua organização administrativa e didático-pedagógica, o cotidiano dos seus alunos, professores, gestores e como esses interpretam e se posicionam frente ao programa. Nossa intenção, ao avaliarmos o citado programa é tornar visível o cotidiano desses sujeitos submersos nos mais diversos problemas intra e extra escolares e contribuir para ajudá-los a encontrar soluções alternativas para os mesmos.

No desafio desta investigação, procurei romper concepções paradigmáticas arraigadas, buscando a coerência entre o pensar e o agir dos sujeitos implicados, procurando entender as suas dificuldades e êxitos, suas resistências, e seus medos, interpretando seus discursos nos aspectos semânticos e simbólicos. Inúmeros problemas ficaram evidenciados: desde os de natureza sócio-econômica dos usuários envolvidos, até aqueles relacionados com as condições internas da organização escolar. Aprofundamos algumas análises e outras deixamos indicadas, possibilitando a retomada (de outros caminhos) por outros pesquisadores. Sem dúvida, um dos aspectos mais importantes a ser discutido pela sociedade de modo geral, é o da formação dos professores de jovens e adultos, que se encontram despreparados para as adversidades enfrentadas e os problemas do cotidiano escolar. A luta por uma valorização desses profissionais, que se traduz não apenas na sua capacitação, mas também em melhorias de salário, é uma luta, antes de tudo, da sociedade brasileira, que exige a melhoria da qualidade do ensino. Acreditamos que, somente investindo na formação dos profissionais docentes podemos encontrar respostas para questões básicas como: repetência, evasão, dificuldades de aprendizagem, fatores estes limitadores do potencial cognitivo dos jovens e adultos e responsáveis pela exclusão destes no sistema escolar da Bahia e do Brasil..

Essa exclusão atinge cerca de 20 (vinte) milhões de adultos analfabetos, dos quais 50% destes estão no nordeste do Brasil, onde está a Bahia. O fracasso escolar já tomou lugar de um problema nacional; onde os índices de analfabetismo chegam a níveis política e socialmente inaceitáveis provocando discussões em torno da necessidade da melhoria da Educação básica inicial, para evitar a produção de futuros analfabetos.

Existe uma cadeia de insucesso no sistema educacional, cujos determinantes do fracasso escolar se encontram nas séries iniciais e são representados por toda uma série de problemas relacionados com a realidade sócio-econômica da maioria da população brasileira, criando barreiras que vão impossibilitar que uma criança pobre tenha uma vida escolar normal, ao longo do aparelho escolar.

A pobreza no Brasil atinge cerca de 54.000.000 (cinquenta e quatro milhões) de pessoas que não têm emprego ou, quando empregados, percebem mensalmente apenas R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais, salário mínimo vigente no Brasil a partir de maio de 2003 ou \$ 80 dólares (oitenta dólares) e por isso mesmo, a educação tem que dar respostas coerentes para essa crise econômica, de valores e de participação social.

Qualidade de vida e participação são aspectos que não estão dissociados e representam um espaço privilegiado de realização onde o homem se encontra consigo mesmo e com os demais. A participação é um processo inacabado, mas progressivo e gratificante. É a reação contra a domesticação, a submissão burocrática, a desintegração social da vida pessoal e coletiva, a agressividade urbana, a segregação de todos os tipos.

Uma qualidade crescente de vida, alimentada por processos de participação, se inscreve na dimensão mais substantiva das pessoas, na dimensão do ser. A busca da qualidade de vida melhor conduz a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossas capacidades de auto-determinação, de um espaço criativo que configuramos a partir de nossa identidade pessoal e comunitária. Sem desprezar nenhuma das dimensões citadas o certo é que o desenvolvimento cultural e educativo do homem se opera basicamente através de sua participação ativa no mundo objetivo da civilização e nas esferas da vida cultural.

Todos os movimentos sociais se orientam seguramente numa linha de uma maior qualidade de vida social, de uma melhor capacidade de identificação e coesão comunitária e conduzem também a

um aprofundamento e consolidação da democracia social. Educação igualitária é um dos objetivos dos movimentos de educadores que lutam por igualdade social porém esta, só se consegue com a democracia. Por isso mesmo, no horizonte de graves carências de nossa sociedade brasileira, a tarefa educativa se insere com seu principal objetivo que deverá ser o de consolidar e aprofundar a democracia, pois sabemos que a participação democrática e a identidade cultural de um povo ou país tem a ver com a qualidade da educação que recebem. É essa educação que vai instrumentalizar o nosso povo para uma participação política consciente. Como diz o sociólogo e educador brasileiro Pedro Demo:

*«cuidar para que haja democracia é tão importante como superar a pobreza material e o aperfeiçoamento das possibilidades da democracia, é algo talvez tão central como a sobrevivência. É preciso inventar uma democracia viável para que cheguemos a uma sociedade pelo menos tolerável».*(Educação e Qualidade. Demo, 1998:143)

Para Demo, o núcleo do problema da qualidade é o fenômeno participativo, porque este significa a máxima implicação das pessoas, que é o que outorga qualidade e sentido a sua ação: participação é o espaço onde se cristalizam as expectativas de auto-gestão das pessoas, a identidade cultural, o processo da verdadeira democracia de liberdade e convivência comunitária de pessoas e grupos. Identidade cultural, criatividade, participação social, busca de uma melhor qualidade de vida são valores não excludentes e interrelacionados do processo educativo no qual estamos mergulhados (envolvidos).

Sem dúvida, a participação social é o eixo comum que integra e globaliza todas as tendências atuais da educação de jovens e adultos hoje, sejam elas de iniciativa pública, privada ou das organizações não governamentais (ONGs).

Como cita Sánchez Torrado, com muita propriedade :

*“La cooperación y coordinación con otros servicios y agentes sociales es un imperativo creciente de la educación de adultos, que así recupera su carácter transformador dentro de un*

*proyecto político, en el sentido más genuino de la palabra: como contribución a la cultura democrática o a la democracia cultural que conlleva la autorrealización personal y creación colectiva, la posición crítica en los procesos sociales.”*

(Sánchez, Torrado, 1991:55)

Cada vez mais há necessidade de aumentar a participação da comunidade e fomentar uma cidadania crítica, melhorando a democracia participativa com objetivo de criar comunidades educativas. Na Espanha, por exemplo, existe uma organização de pessoas que participam da Educação de Adultos procurando reivindicar melhorias para esta modalidade de ensino, o que representa um grande esforço em direção a uma cidadania ativa. Possuem estes agentes de cambio mais legitimidade social pois estão desvinculados de salários e não escondem reivindicações corporativas ou corrupções profissionais. Um bom exemplo disso é a FAPEA (Federación de Asociaciones de participantes de la Educación de Adultos). Essa cooperação e articulação de todos os setores da sociedade contribui sobremaneira para reforçar a solidariedade entre as pessoas que conduz a uma posição mais crítica dos cidadãos nos processos sociais, como vimos anteriormente através das palavras de Sanchez.

No Brasil, vivemos em uma sociedade, significativamente analfabeta, organizada e concebida segundo um modelo excludente que concentra uma grande quantidade de renda em uma pequena parte da população sendo que o acesso a escola é limitado a um pequeno contingente de pessoas e o governo não dá conta de atender a toda essa clientela e por isso, precisamos envolver a comunidade para retirar de milhares de jovens e adultos analfabetos a desesperança, passividade e alienação que fazem com que estas pessoas, pouco a pouco, percam a sua integridade e a sua identidade.

Temos milhões de crianças, jovens e de pessoas adultas que estão à margem das oportunidades educacionais e das mudanças (cambios) tecnológicas, científicas e sociais e não participam da produção social e nem tampouco de outros benefícios.

Neste sentido, a função principal da educação de jovens e pessoas adultas :

*“no es tanto de transmitir unos conocimientos que quedarán rápidamente obsoletos, sino que su papel central a la hora de orientar a las personas es impedir que éstas se sumerjan acriticamente en la sociedad de la información”*

(RUMBO, B. 2000: 24).

Sem dúvida, a educação de jovens e adultos enfrenta o desafio de dar respostas às necessidades e requerimentos da sociedade de informação e ao *giro dialógico* de nossa sociedade atual.

Através de uma educação participativa é possível avançar no processo de conscientização dos adultos, uma vez que a escola e os professores vão logrando uma visão mais reflexiva do mundo e das relações sociais que o determinam. Acreditamos que todas as formas de organização coletiva criadas pelos adultos para a solução de seus problemas cotidianos são partes integrantes do processo educativo do qual participam. Uma participação democrática, orientada à mudanças de atitudes é uma prática constante de liberdade em grandes e pequenas tarefas. A democracia não é um fim em si mesmo, mas um meio que favorece e consolida um sistema de vida de melhor qualidade.

Paulo Freire diz que o analfabetismo constitui uma ameaça (amenaza) para a estrutura da democracia. Acredita-se que o analfabetismo se estenderá cada vez mais por todo o mundo, o que exarcebará (aumentará) ainda mais a fragilidade atual das instituições democráticas, a injustiça e a assimetria das relações de poder que caracterizam as democracias contemporâneas. Por outro lado, a revolução permanente e cada vez mais rápida da tecnologia,

*“ altera la realidad socioeconómica y exige nuevas formas de comprensión de los hechos sobre los cuales se debe fundar la nueva acción política ” ( Freire, 1997: 27).*

Como nos fala com muita propriedade o educador Freire, vemos que a introdução das novas tecnologias permitindo um acesso maior das pessoas aos meios de comunicação não possibilitou a diminuição da pobreza, miséria e analfabetismo em muitos países do mundo, inclusive o Brasil. O motivo disso é fácil de ser entendido: essa nova sociedade tecnológica se, por um lado, diminui as distancias e permite um intercambio fluido de informações, por outro lado, estabelece distâncias cada vez mais profundas em alguns grupos sociais, revelando uma produção *multimídia* concentrada nas mãos de grandes grupos (nacionais ou internacionais) que dominam e controlam os meios de comunicação. Por isso mesmo, a escola precisa ser pensada como uma agência produtora de conhecimento, seu papel revisto e os programas oficiais do governo, sobretudo os da área de alfabetização, precisam ser avaliados para produzir melhorias na qualidade da educação.

As demandas atuais obrigam a aproximação do sistema educativo com o produtivo, bem como deve-se destacar a necessidade de convergência entre as necessidades do mercado de trabalho (laboral) e a oferta de formação. Neste sentido, as escolas e as empresas, como resultado da aplicação das novas tecnologias aos processos produtivos e a disseminação e aceleração do conhecimento científico e tecnológico, devem desenvolver cada vez mais processos de cooperação.

Sem dúvida, a invasão das novas tecnologias na nossa vida diária e os discursos neutros e deseologizados (neutrales, isentos de ideología) vinculados a sua utilização, concebendo-as como instrumentos potencializadores de igualdades sociais, esquecem (olvidan) que estas podem ser um poderoso instrumento de seleção social pois, como bem nos explica o prof Preto, (2001), as novas divisões do mercado são potencialmente perigosas e separam os trabalhadores jovens e adultos que têm acesso às novas tecnologias e conhecimentos, que têm trabalhos qualificados e níveis superiores de salários daqueles que *não* possuem qualificação, e não têm mobilidade social e educativa.

Por esta razão, hoje mais do que ontem, as mudanças econômicas supõem mudanças (cambios) nas formações das classes sociais e negar sua existência é prejudicial como aderir a elas sem uma reflexão crítica.

Vivemos numa nova sociedade tecnológica, e por isso há necessidade de extrapolar a cultura de Guttenberg fundamentada na oralidade e na escrita para construir novas formas de compreensão dos fatos sobre os quais se deve basear a nova ação da escola e a redefinição do seu papel para capacitar com qualidade os profissionais de educação que hoje não estão preparados para enfrentar esses novos desafios.

Do nosso ponto de vista, redefinir o papel da escola significa: a) repensar as políticas educacionais de formação de um novo homem, não mais mercadoria mas sujeito da produção; b) significa rever todo o projeto educacional sobretudo os programas oficiais de educação de adultos que não se ajustam nem respondem às necessidades e expectativas delegadas pelas demandas atuais; c) significa também, repensar a formação dos professores não apenas como usuários mas como analistas críticos das informações e imagens que estas transmitem.

Pelo exposto, o processo de alfabetização de pessoas adultas, vai mais além da mera aprendizagem da leitura e escrita, mas deve-se intentar renovar esquemas de pensamento ao homem que, por falta de oportunidades tem sido excluído do conhecimento e das mudanças sociais, técnicas, artísticas e científicas. Aos inúmeros fatores que agravam o problema do analfabetismo e que estão situados no contexto social e político e, portanto, fora da educação, aos quais denominamos de extra-



escolares, acrescentamos uma série de outros:- os intra-escolares que conspiram conjuntamente para gerar e manter significativo número de analfabetos em nosso país e milhares de jovens e adultos fora da escola. Dentre estes últimos citados, destacam-se as condições infra-estruturais das escolas, as relações de poder do micro sistema, a carência de recursos financeiros e materiais, as condições de organização do trabalho docente, o despreparo e o não comprometimento refletidos na prática pedagógica do professor.

Com o presente estudo, pretende-se avaliar o grau de adequação do programa oficial do governo para este quadriênio e derivar propostas de melhorias, apresentando indicações para generalizações em outros contextos. Esta análise exige reflexões sobre o sentido da avaliação, da natureza dos programas de educação de jovens e adultos, das bases metodológicas e práticas que lhes determinam (emmarcan) e se constituem como propósitos dos seus objetivos específicos. Para aproximar-se dos objetivos propostos, a metodologia geral utilizada consistiu numa aproximação bibliográfica e documental ao tema do estudo, bem como na realização de um estudo de campo com propósitos, metodologia e instrumentos próprios, que serão descritos em capítulos correspondentes.

Esta Tese se estrutura em 10 (dez) Capítulos. O Capítulo I enfatiza a necessidade da avaliação democrática para a melhoria da qualidade dos programas oficiais na perspectiva de dois paradigmas: o interpretativo-simbólico que dá sentido ao modo como os protagonistas interpretam a realidade nas suas interações com o espaço escolar e na perspectiva do paradigma crítico que sustenta a necessidade das pessoas de se tornarem conscientes dos seus limites e buscarem através da solidariedade e da participação, alternativas de soluções para os problemas da instituição escolar. O Capítulo II situa a Educação de Jovens e Adultos no contexto da globalização, mostrando a importância de uma política institucional de formação de professores coerente com as necessidades dos educandos, que satisfaça às exigências do desenvolvimento profissional dos professores e também que lhes ofereça um referencial aberto à perspectiva interdisciplinar para dar conta das exigências desta sociedade tecnológica e globalizada. No Capítulo III procurou-se fazer considerações teórico-metodológicas sobre a educação de jovens e adultos, as diferentes dimensões do processo, enfatizando-se a concepção construtivista em oposição a concepção tradicional na alfabetização, buscando fundamentação nos referenciais teóricos baseados na Epistemologia Genética de Piaget, na Teoria Psicogenética de Emília Ferreiro, no socio-construtivismo de Vygotsky, dentre outros. O referido capítulo ainda apresenta as múltiplas dimensões do processo de alfabetização de jovens e adultos além de tratar dos aspectos metodológicos referendados por Paulo Freire. Discute e sugere ainda saberes, competências e habilidades requeridos

na Educação de Jovens e Adultos, analisando o valor tanto das habilidades acadêmicas como das habilidades comunicativas e enfatizando o diálogo intersubjetivo, como essencial entre todos os elementos participantes do processo formativo de jovens e adultos. No Capítulo IV, fazemos uma apreciação crítica do analfabetismo no Brasil e em outros países do mundo, discutindo os avanços e retrocessos da legislação brasileira, comparando-a com a legislação de ensino da Espanha, e outros países. Realizamos também neste capítulo, uma retrospectiva histórica dos programas de educação de jovens e adultos no Brasil, antes e após o golpe militar de 1964, fazendo uma análise crítica e contextualizando esses programas no período histórico em que foram gerados. Ainda neste capítulo, procura-se fazer uma caracterização dos programas oficiais de alfabetização de jovens e adultos na Bahia quanto à filosofia, objetivos, aspectos curriculares e organizativos, extensão e beneficiários, além de se analisar o Programa “*Educar para Vencer*” especificamente nas classes de alfabetização de adultos na modalidade regular: Aceleração I e II e nas classes de Regularização do Fluxo, em contextos diversos: duas cidades da zona rural do Estado e na capital, Salvador, apresentando dados estatísticos da população, nível de escolarização e taxas de analfabetismo, com comentários críticos. O Capítulo V trata do desenho do estudo, mostrando que a avaliação de um programa é mais processo que produto, definindo o qualitativo e o quantitativo, buscando a superação da velha dicotomia entre ambos e apresentando os diferentes instrumentos utilizados na investigação que ora realizamos. Ainda no Capítulo V delimitamos o problema, definimos os objetivos do estudo, a metodologia utilizada e caracterizamos a amostra a ser trabalhada. No Capítulo VI, que trata do desenvolvimento do estudo, apresentamos as dimensões que vão ser analisadas, os instrumentos e técnicas utilizadas na pesquisa compatíveis com as referidas dimensões, bem como descrevemos alguns problemas e dificuldades encontrados ao longo do nosso trabalho de investigação. No capítulo VII, realizamos a análise e interpretação dos dados e apresentamos os resultados, fazendo uma avaliação crítica de todas as categorias que compõem as dimensões do estudo nas três cidades baianas observadas. Finalmente no Capítulo VIII concluo o trabalho procurando realizar uma síntese geral do que foi tratado na parte teórica e metodológica relacionando com os objetivos que intentei perseguir ao longo da investigação. O Capítulo IX refere-se à uma Proposta de Intervenção – um curso de formação a ser implantado e desenvolvido com os professores alfabetizadores de jovens e adultos em um dos contextos investigados, a cidade de Aratuípe, usando meios multimídia e intercalando encontros presenciais e virtuais, com vistas à melhoria do processo formativo desses professores. No Capítulo X apresentamos as referências bibliográficas usadas na pesquisa.

O Programa oficial do governo *Educar Para Vencer* tem dimensões distintas, categorias de análises mais ou menos complexas, e é nossa intenção avaliar diversos problemas de natureza intra e extra escolares, fazendo uma reflexão crítica das políticas e práticas que determinam a estrutura e dinâmica de funcionamento do referido programa, procurando desvendar aspectos que vão além dos documentos oficiais e dos percentuais quantitativos apresentados. Pretendemos também buscar formas de intervenção nas áreas e classes investigadas e dar contribuições com vistas a promover melhorias na qualidade do processo educativo

## Marco Teórico

### CAPÍTULO I :

---

## AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS OFICIAIS DE ALFABETI ZAÇÃO DE ADULTOS

### 1.0. Introdução

No nosso entender, muitos dos erros cometidos em termos de qualidade podem ser debitados à fragilidade ou ausência de uma avaliação sistemática nas instituições, programas ou projetos .

Na busca pela qualidade, não há modelos acabados; as instituições devem criar suas próprias alternativas de adequação ao contexto e construí-las coletivamente, através de um processo democrático de avaliação que evidentemente não se realiza de “cima para baixo”, não se restringe a dados meramente quantitativos ou a procedimentos burocráticos mas

*“ultrapassa amplamente a questão das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações estruturais”*  
(...) (Sobrinho, 2000: 53).

O processo avaliativo não se resume a uma questão de controle das áreas específicas; é uma questão de debate, de negociação, de preocupação com os fins e a formação; representa a busca da construção de uma visão de conjunto, a compreensão da rede de relações e de significados em cuja tessitura a própria avaliação se constrói. A qualidade do processo educativo está, sem dúvida, definitivamente ligada ao conhecimento e a participação democrática e vai além das questões de meios e finalidades. Buscar a qualidade numa instituição supõe definir objetivos importantes, compreender e identificar conflitos, crenças, valores, clarificar sistemas de medidas e utilizar métodos de avaliação pertinentes.

Na construção histórica do conceito de avaliação, podemos apreciar um número significativo de definições resultantes de distintas posições filosóficas, epistemológicas e metodológicas que

predominam em um ou outro momento. Algumas são coincidentes, outras divergentes e outras aglutinadoras. Encontramos definições que se enquadram desde a abordagem psicométrica que reduz o discurso da avaliação à uma questão somente técnica (Tyler, Bloom, Lafourcade, Mager), até definições que centram o conceito de avaliação na determinação ou mérito do valor (Scriven, Suchman, Joint, Comitê); há conceitos também que enfocam a avaliação como o processo que proporciona informação para a tomada de decisões (Tenbrink Cronbach, Stoffebeam e Shinkfield); ou ainda abordagens mais abrangentes baseada na autonomia institucional que atribuem o protagonismo das ações aos membros da organização e consideram a importância da participação das audiências envolvidas.

A avaliação se torna, por isso, um processo complexo e cheio de dilemas para o avaliador podendo ser representada como um contínuo marcado por tendências desde:

*“o regresso psicométrico que reduz o discurso da avaliação a uma questão simplesmente técnica até a interiorização da avaliação amparada na suposta autonomia escolar que atribui exclusivamente a responsabilidade das ações aos membros da organização (Llamas, 1996: 59).*

O processo avaliativo portanto, não se resume a uma questão de controle, manipulação ou poder, é uma questão de debate, de negociação, de preocupação com os fins e a formação; representa a busca da construção de uma visão de conjunto, a compreensão da rede de relações e de significados em cuja tessitura a própria avaliação se constrói. Qualidade e avaliação são termos indissociáveis e a qualidade de uma Instituição está na dependência da avaliação sistemática que se realiza para o aperfeiçoamento do seu processo.

### **1.1. A Avaliação: uma retrospectiva histórica**

Pretendemos agora realizar uma breve revisão da literatura neste âmbito e apresentar alguns paradigmas evolutivos que permitam entender melhor as posturas que conceituam o constructo teórico da avaliação.

Buscando os antecedentes da avaliação educativa, vemos que na Grécia os gregos já aplicavam questionários nas instituições educativas. Os testemunhos despontam desde antes do 2000 A.C. quando os chineses costumavam avaliar as pessoas para o acesso aos serviços públicos.

Galton com suas provas mentais e físicas aos alunos e Binet, com seus testes de inteligência e ortografia, iniciaram um período que se caracterizou pela medição, determinação das diferenças individuais na linha das ciências físiconaturais, que se orientam por medidas estandarizadas fundamentadas nas condições de aplicação a grupos normativos de referência e se preocupam em informar sobre os sujeitos.

Tyler em 1932, nos anos 20, pretendia examinar a efetividade de certos currículos renovadores e as estratégias didáticas em seu desenvolvimento e propõe que o currículo deve se organizar em torno de objetivos educativos com base na planificação e desenvolvimento conforme apresenta em seu livro "*Estudio de los ocho años*". A partir dos anos 70, surgem críticas ao paradigma positivista que concebe a avaliação como uma atividade técnica, donde a ênfase principal se dá a partir dos resultados.(TYLER). O que caracteriza o paradigma positivista que domina os anos 70, são as premissas que podem ser assim sintetizadas: a) os objetivos são o critério de referência para emitir os juízos de valor; b) os objetivos são previamente estabelecidos em termos de conduta e são guia para a seleção de conteúdos, elaboração de materiais, estratégias didáticas e elaboração de instrumentos de avaliação; c) o importante é o produto e o processo é desconsiderado; d) os instrumentos de medida se destinam a valorar sobre a informação recolhida.

Stake, nos fins dos anos 70, concebe a avaliação a partir de uma abordagem de respostas e procura aglutinar todos os aspectos anteriores, onde a negociação é o principal elemento na busca de soluções.(Perez Gomez, 1998) O descontentamento com a situação educativa americana, quando as provas de rendimento para avaliar os programas e objetivos se mostram insuficientes dá lugar a ênfase em outros fatores que incidem no programa educativo como: professores, centro, conteúdos, experiências de aprendizagem, etc.

Tudo isto sinaliza novas abordagens e concepções da avaliação e abertura para novos paradigmas. Com os trabalhos de Scriven e Cronbach, houve um deslocamento (desplazamiento) da concepção de avaliação centrada em objetivos por outra orientada para a tomada de decisões. A citada concepção centra a avaliação na determinação do mérito ou valor de um programa / projeto. Scriven tenta conciliar a complexidade dos papéis técnicos descritivos de juízo dos avaliadores e concebe a

avaliação como um processo que proporciona informação para a tomada de decisões de um curso, dos sujeitos destinatários e também para julgar a qualidade do sistema escolar e de seus professores.

Quando examinamos a literatura sobre Avaliação de Programas ou de Currículo, observamos o sinal marcante de posturas positivistas, impregnadas de abordagens quantitativas, onde o avaliador, geralmente externo, interage com o objeto de estudo de forma passiva, colocando-se como julgador e decisor do processo, a partir de critérios pré-estabelecidos, onde professores, alunos e a comunidade acadêmica são meros informantes.

Os propósitos dessas avaliações são formais e se prestam a uma função tecnoburocrática de excluir, estigmatizar ou descredenciar cursos como estamos vendo nos processos avaliatórios do MEC (Ministério da Educação do Brasil) consubstanciados através de avaliações rígidas, retrógradas, muito criticadas por educadores brasileiros, comumente chamadas de “*provão*” no Ensino Superior mas que são exames para testar e avaliar as Instituições de Ensino Superior (Exames Nacionais de Curso para o Ensino Superior) ou para verificar o desempenho das Instituições de Ensino Médio (Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM) e realizadas pelo Ministério de Educação e Cultura do país. Todos estes exames estão assentados em pressupostos positivistas, que reduzem o desempenho da instituição à escores individuais de desempenho dos alunos, engessam (atrapan) o conhecimento, excluindo valores éticos, afetivos, sociais, etc e fazem uma relação linear entre êxito do alunado nestes testes e sua competência profissional.

Sem dúvida, essa marca autoritária que caracteriza as avaliações das Instituições desde a metade dos anos 80, vem sendo repensada e censurada por todos os representantes da educação crítica brasileira, cujas pesquisas impulsionaram a busca de um novo Paradigma (Kuhn:1970, apud Ana Maria Saul, 1988).

Tais análises críticas também são incorporadas por educadores críticos do mundo inteiro como Peter Holly que defende que se rompam os limites do individualismo e que as pessoas incorporem novas formas de trabalho cooperativo e novas formas de organização institucional. Explica que:

*“un nuevo paradigma está surgiendo en el que la “co-gialidad” está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985) la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración en la investigación de la evaluación, basada en la escuela que puede ser el vehículo para tal proceso “*

(Holly, 1986 em Santos, Miguel Àngel, 1998: 12 ).

Portanto o referido autor, defendendo formas menos individualistas de trabalho, sugere a incorporação de novas formas de organização nas instituições, mais solidárias e participativas. Defende um Modelo de Avaliação onde a colaboração, e a colegialidade estejam presentes na busca de uma intersubjectividade coletiva.

Essa busca procura ajustar os juízos com critérios e referentes consensuados e a contrastar as informações de diferentes fontes, concebendo a avaliação como um processo de mudança da realidade.

González e Greco (1996: p.:101 em Gairín, 1996:167) apresentam a existência de três paradigmas (Científico-racional, Interpretativo-simbólico e Crítico) que assumem pressupostos diversos. Os enfoques que podem se agrupar em cada um dos paradigmas apresentados são variados e sua categorização nem sempre é possível: existem aqueles que não são mutuamente excludentes, como o paradigma interpretativo simbólico e o crítico e, por esta razão, deve-se considerar as conceptualizações sobre o assunto mais como uma tentativa de aproximação do que uma proposta de classificação, pois existem limitações que podem ser observadas e limites muito estreitos entre os dois últimos paradigmas mencionados que não são mutuamente excludentes, como mostra o quadro a seguir:

Paradigma Científico - racional	Paradigma interpretativo -simbólico	Paradigma crítico
Orientação racional, onde as questões axiológicas são esquecidas.	As análises interpretativas dos sujeitos têm categoria de cientificidade	Reduccionismo por ignorar as aportações das anteriores
Somente indicadores quantitativos são usados		Sobreestima a inevitabilidade dos conflitos.
A forma das organizações é ignorada	Supervalorização do caráter subjetivo da avaliação.	Subestima o desenvolvimento de estratégias que ocorrem dentro das organizações



**Quadro N° 1: PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL****1.2. A avaliação e seus paradigmas**

A literatura sobre a avaliação é muita vasta e nos conduz a três paradigmas (Científico- racional ou tecnológico, Interpretativo-simbólico ou cultural e o Crítico) que assumem diferentes pressupostos de acordo com González e Greco (1996: 101 em Gairin, 1996: 167). Os referidos paradigmas refletem conceituações abrangentes da visão do mundo, do homem e da educação, prescrevendo inclusive áreas de investigação de problemas, métodos de pesquisa e padrões de solução.

O quadro que será exposto mais adiante é um intento de apresentar os três Paradigmas da avaliação, indicando suas diferenças principais e justificando nossa opção teórica e metodológica pelo paradigma crítico e qualitativo na avaliação de programas, objeto do nosso estudo

	Características	Descrição
Paradigma científico – racional (enfoque tecnológico)	Natureza da avaliação	Processo de busca de comprovação por meio do uso de indicadores e definição de critérios para propostas de melhoria
	Nível de conhecimento	Processo técnico, estandarizado, mecânico setorial pontual e imposto
	Interesse	Controle, indicadores quantitativos como referência; Avaliação como justificativa
	Pressupostos	Produtividade, eficiência, eficácia, predição
	Tipos de dados	Quantitativos
	Papel do Avaliador	Técnico

Paradigma Interpretativo-Simbólico (enfoque cultural)	Natureza da Avaliação	Processo que considera as interações entre os participantes e os processos simbólicos que ocorrem seio das instituições.
	Nível de conhecimento	Histórico- hermenêutico, Processo intersubjetivo, valorativo.
	Interesse	Prático, baseado nas interações; valorização das informações.
	Pressupostos	Utilidade, propriedade, compromisso ético com a utilização da informação.
	Tipos de dados	Qualitativos e Quantitativos
Paradigma Interpretativo-simbólico	Papel do avaliador	Facilitador das interações entre as pessoas; garantir as opiniões dos membros do grupo.
Paradigma Crítico (enfoque crítico)	Natureza da avaliação	Processo de análise de uma realidade consciente de sua transformação.
	Nível de conhecimento	Processo reflexivo, contextualizado, participativo e ético
	Interesse	Emancipação, tomada de decisão democrática, transformação, Crítica educativa, propiciar a reflexão coletiva.
	Pressupostos Metodológicos	Antidogmatismo e direito à informação e equilíbrio: Autenticidade, compromisso e reflexão, compartilhar problemas e soluções
	Tipos de dados	Qualitativos

	Papel do avaliador	Coordenador do trabalho de avaliação; pertence à equipe que desenvolve o programa; avalia a partir de problemas concretos
--	--------------------	---

**Quadro Nº 2: OS PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E DESCRIÇÃO**

Os enfoques que se agrupam em cada paradigma são variados e sua categorização nem sempre é possível. Não obstante, estes podem ser considerados mais como uma aproximação que como uma proposta de classificação. As limitações assinaladas por autores mostram a dificuldade de abordar o tema da avaliação.

Dos paradigmas acima apresentados: o interpretativo-simbólico (cultural) e o crítico na avaliação de programas são aqueles que mais conseguem examinar o valor do programa e podem se aplicar à avaliação interna pelas razões e argumentações que a seguir, apresentamos.

Entende-se que avaliar um programa é mais que emitir juízos de valor sobre seus objetivos gerais e específicos; se são bem definidos e podem ser operacionalizados; se são expressos através de indicadores quantificáveis; se existem dados empíricos que avaliam a validade do programa no contexto da sua aplicação e em contextos distintos; se os recursos humanos, materiais estão definidos; se houve um desenho pré estabelecido para implantar o programa e de que tipo; se já existem dados com suficiente rigor ou indicadores acessíveis que permitam avaliar o programa. Do nosso ponto de vista a avaliação de um programa envolve também a investigação da existência de experiências de ações concretas que foram validadas no seu contexto de aplicação; requer conhecer sobre as políticas nas quais o mesmo se baseia, *considerar o que pensam e opinam sobre o programa todos os elementos envolvidos: gestores, coordenadores, diretores, professores e alunos*. Por isso mesmo deve-se ouvir todos os segmentos envolvidos, entendendo-se que as entrevistas à responsáveis pelo programa a nível da administração são fontes de informação tão significativas quanto entrevistar professores supervisores ou o alunado. Enfim, tornar visível o cotidiano do programa é conhecê-lo no seu local de aplicação, em todos os seus aspectos, ouvindo a totalidade dos seus usuários.

No enfoque crítico não se olvidam as questões axiológicas, se utilizam com frequência indicadores qualitativos e a crença na inevitabilidade do conflito está sempre presente, ainda que as análises interpretativas e subjetivas das pessoas tenham categoria de importância como nos paradigmas interpretativo-simbólico e crítico, onde as opiniões dos envolvidos são respeitadas. A realidade não é

como uma mera radiografia, mas é vista globalmente com o compromisso de ampliar o processo para o crescimento da instituição. Concordamos que essa deve ser a postura do investigador numa avaliação crítica, que vai mais além do conhecimento normativo de uma instituição, buscando reforçar as respostas do coletivo docente e melhorar o desenvolvimento profissional dos seus membros.

No paradigma científico racional ou tecnológico, o investigador contempla a realidade objetiva como “*coisas em si*” destituídas de uma dimensão espaço-temporal e que não são condicionadas por um passado histórico, fazendo aproximações da realidade apenas com as técnicas de amostragem, imitando as desenvolvidas nas ciências exatas. Os pesquisadores, no citado modelo de avaliação, pautado no enfoque técnico racional, mensuravam os fenômenos (hechos) sociais, que permanecem amputados de sua dimensão temporal e processual, sem a qual se torna impossível reconstruir mentalmente, pedaço a pedaço, o mosaico da sociedade. Sem negar a importância da mensuração quando esta se justifica, esclarecemos a importância de não se poder afastar da dimensão social e temporal, pois estas são parte fundamental da própria realidade

Os cânones positivistas enaltecendo a “*objetividade*” e a “*neutralidade*” obscurecem outras dimensões importantes na investigação, provocando como consequência o fato de se dizer que algumas técnicas de campo, como a “*observação participante*” e a “*observação por experimentação*” (muito conhecida entre os antropólogos) tendem a conservar as diferenças entre o observador e o observado e provocar *viés* aos resultados. Contrariamente a esse posicionamento, achamos que as técnicas empíricas derivadas do paradigma tecnológico, coisificam a relação social criando um perfeito divórcio entre o sujeito e o objeto da investigação, mantendo a assimetria nas relações entre entrevistador e entrevistado como nas pesquisas (encuestas) de opinião.

Mas não se deve abandonar (rechazar) as técnicas empíricas de investigação usualmente defendidas pela escola clássica, como a pesquisa, o questionário, a entrevista, por serem positivistas mas é necessário observar esses instrumentos com outro sentido, dentro do contexto de inserção com os grupos/sujeitos atuantes. Por exemplo, a entrevista tem que se transformar em uma experiência de participação e consenso, entre quem fornece e quem recebe a informação. Já no ano de 1968, o líder revolucionário Mao TseTung dizia que as técnicas de amostragem, para o conhecimento da realidade, quando bem utilizadas e aperfeiçoadas podem converter-se em armas de politização e educação do povo. A teoria e o conhecimento de campo são indissociáveis conforme frisa o referido autor:

*“Praticar, conhecer, praticar outra vez e conhecer de novo. Esta*

*forma se repete em infinitos ciclos e, em cada ciclo, o conteúdo da prática e do conhecimento se elevam a um nível mais alto. Esta é a teoria materialista e dialética do conhecimento e da unidade sobre o saber e o fazer(hacer)” (Mao, 1968, Tomo I: 331).*

Devemos colocar o paradigma tecnológico em seu contexto conformista, e reconhecer suas limitações, admitindo que tais técnicas podem se converter em armas ideológicas a favor das classes dominantes e em formas de repressão e controle das classes pobres e exploradas, como continua ocorrendo com frequência. Como uma possível alternativa, o paradigma crítico propõe uma “*inserção no processo social*”. Neste caso, se exige do investigador sua plena identificação com os grupos com os quais entra em contato, não apenas para obter informação fidedigna, senão para lograr atingir as metas destes grupos. Desta forma esta técnica se diferencia das anteriores pois se reconhece no contexto e nos seus agentes, um papel protagonista, com a conseqüente diminuição do papel do intelectual observador como monopolizador ou controlador da informação científica (Mao, 1968:111, 119).

Pelo exposto, desde há muito, na ótica de críticos de várias esferas, se reconhece o senso (sentido) comum e o saber popular como valiosos e necessários no desenvolvimento da ação social e por isso, os dois últimos enfoques: interpretativo simbólico e crítico têm revelado que podem dar conta da multidimensionalidade das questões e dilemas que envolvem a avaliação institucional, de programas e de currículo.

O modelo autoritário de avaliação no Brasil, instalado desde a metade dos anos 80, vem sendo repensado por educadores, cujas pesquisas impulsionaram a ênfase no paradigma crítico.(Kuhn:1970, apud Ana Maria Saul, 1988).

Nessa perspectiva, a profa. Ana Maria Saul (1988, em Saul: 47), pela primeira vez no Brasil, descreve o processo de avaliação emancipatória que se fundamenta no citado paradigma crítico, mostrando os caminhos de uma metodologia que deve inspirar as avaliações de programas educacionais ou revisões curriculares dos cursos.

A referida autora apresenta três vertentes metodológicas integrantes deste tipo de avaliação: - 1.) a avaliação democrática: modelo emergente que tem as seguintes características: a) reconhece a existência de um pluralismo de valores numa instituição; b) suas técnicas de coleta de dados são acessíveis a todas as audiências; c) o conceito fundamental desse modelo é o direito à informação para

todos e suas palavras chaves são: ” sigilo, negociação e acessibilidade” (Saul:1988: 54). As outras vertentes são respectivamente: -2.) a crítica Institucional e 3). a criação coletiva .

Na avaliação democrática: o desenrolar do processo de avaliação pode gerar atitudes de resistências (rechazo) e defesa, já que muitas das atitudes indiferentes ou hostis sobre a avaliação nascem de um temor, mais ou menos justificado: o do sujeito desqualificar-se diante de outrem. Ninguém entende a avaliação sobretudo a imposta, como uma ajuda, mas como uma ameaça ou perigo (peligro).

A avaliação crítica pressupõe uma proposta de investigação madura e democrática que deve se ocupar do emprego de métodos de conscientização aos mais diferentes tipos de organização. O conceito de conscientização aqui tratado se apoia nas teorias do educador brasileiro Paulo Freire, no seu livro *Pedagogía del oprimido* que nos explica:

*“la concienciación no puede existir fuera de la praxis, sin la colaboración de acción y reflexión. Es decir, cuanto más conciencia, mas se descubre la realidad, mas se puede penetrar en la esencia fenoménica del objeto frente al cual podemos situarlo para analizarlo”.*( Freire 1977: 25).

O suporte epistemológico de apoio a essa abordagem se expressa por um processo de diálogo que deve ser entendido como “*um encontro entre os homens mediados pelo mundo* “ (Freire, 1989, em. Saul, 1988: 55). Quanto à crítica institucional, esta inclui dois momentos importantes a saber:

1º momento: a expressão e descrição da realidade que envolve a verbalização e a problematização dessa realidade por todos os participantes do curso que está sendo avaliado;

2º momento:- a crítica institucional promove a análise das disfunções reais ou potenciais que dificultam as interações no alcance dos objetivos evitando que os núcleos de conflito e os entraves permaneçam intactos. Na chamada crítica do material apresentado (dados coletados) o grupo assume a crítica de suas ações e faz um recuo crítico para refletir sobre sua própria prática. Este momento abrange um processo de auto avaliação e permite que cada participante ou cada segmento que compõe a instituição emita opiniões abertas sobre as áreas que podem ser melhoradas e se explicitem os problemas mais graves que afetam a Instituição como um todo. Quando bem aproveitado, este é o

momento onde as debilidades institucionais são detectadas e podem ser discutidas formas que podem contribuir para solucionar os problemas. Evidentemente, os avaliadores serão mais conseqüentes, eficazes e produtivos, se mantiverem o equilíbrio, o ritmo e a dialética desta posição e se existe uma organização política que lhes estimule, acolha (acoge) e os respeite como tais. (BORDA, 1980, em. Puntí 1987 K).

3º- momento: A construção coletiva .Essa etapa enfatiza a reflexão sobre o tipo de estrutura organizadora e os estilos de ação para construir uma proposta coletiva e solidária. Esse momento supõe que sejam delineadas ações necessárias à avaliação da ação. O trabalho compartilhado precisa de uma reflexão sobre que tipo de avaliação é aconselhável para a organização e outras questões significativas com relação ao próprio programa ou curso.

Pelo exposto, a avaliação de programas e projetos devem estar fundamentados em uma trilha metodológica que inclua a pesquisa participante e a avaliação democrática. O avaliador deve ser um participante da investigação. Esta perspectiva é recomendada por Orlando Borda em seu artigo antes citado: “Aspectos teóricos da investigação participante (Ana María Saul 1988: 59, em: Orlando Borda, 1980: 59), que descreve seis principios metodológicos dessa proposta que são: a) adoção de uma postura (posición) de autor e facilitador em detrimento de formas de avaliação mais desinteressadas ou sem compromisso; b) abandono das idéias pré-estabelecidas sobre fatos ou fenômenos; c) não ter dogmatismo e procurar (intentar) sempre devolver a informação às equipes de base de forma sistemática e organizada.

Sem dúvida, foi a ciência social crítica que deu as raízes do chamado movimento de investigação participante tão discutido por Orlando Borda, na Colômbia. Borda, (1978) como homem de esquerda e investigador social, adotando o materialismo histórico como paradigma na concepção da realidade, que se constituiu em guia científico e instrumento de luta na Colômbia nos anos (1970-1976), canalizou seus esforços para compreender a situação histórica e social de grupos trabalhadores (obreiros) camponeses (campesinos) e indígenas colombianos, sujeitos ao impacto da expansão capitalista, setor mais explorado e atrasado da sociedade. Borda que era um materialista histórico, defendia como Lukács (1975) que esta filosofia de investigação, podia ser instrumento de luta e tinha capacidade para:

*“revelar la esencia del orden social capitalista y atravesar con los fríos rayos de la ciencia los velos puestos por la burguesía para encubrir la situación de la lucha de clases y la situación real”* ( Borda, 1976: 65)

A partir da “Escola de Frankfurt” nas décadas de 1950 e 1960, assim como outros marxistas de diversas nacionalidades de várias décadas esboçavam uma “ciência social crítica” que não era nova, mas cuja necessidade atual levava a aplicá-la com maior intensidade e dedicação (Mandel 1974: 61; Mansilla. 1970; Solari e outros., 1976: 66, 67). Os teóricos críticos da escola de Frankfurt como Adorno e Habermas defendem a participação consciente dos teóricos dizendo ser da responsabilidade dos intelectuais, como pertencentes a uma comunidade científica, o saber interpretar esta transformação e derivar dados adequados para entender e para ajudar a construir o futuro e pergunta: Que exigências nos tem feito a realidade para as mudanças quanto ao nosso papel como cientistas e teóricos e qual a nossa concepção e utilização da ciência? Segundo ele, como pessoas, antes de tudo, devemos estar preparados para o estudo e a crítica da sociedade e do mundo.

Segundo Borda, não se pode desconhecer o impacto social, político e econômico do trabalho do pesquisador e por isso temos que nos definir com objetivos que sejam harmônicos com a nossa visão de responsabilidade social. O referido autor realizou experimentos na Colômbia em cinco regiões rurais e costeiras e em duas cidades com pessoas que incluíam tanto profissionais e intelectuais comprometidos com esta linha de estudo- ação como quadros a nível local, especialmente de grêmios. Através desta experiência ele tratou de responder, na prática, uma inquietude que já havia feito em anos anteriores (desde 1967) sobre o “compromisso” dos teóricos colombianos (e dos intelectuais em geral) ante as exigências da realidade de mudanças sociais. Seu trabalho científico se pautou pelos princípios: de que todo conhecimento é inacabado e variável e está sujeito, por si mesmo, a razão dialética nascendo da ignorância, num esforço para reduzi-la e chegar, cada vez mais ao conhecimento mais completo e exato.

O problema da relação entre o pensar e o atuar se resolve reconhecendo uma atividade real das coisas a qual só advém com a prática que, neste sentido, é anterior a reflexão; aí se demonstra a verdade objetiva, que é a matéria em movimento. A discussão sobre o que se faz na prática gera uma articulação teórica de maneira que se cria uma visão global de todo o conhecimento e por isso que se deve manter uma sincronia de reflexão-ação na investigação com os sujeitos envolvidos. Desta forma



os conhecimentos são recebidos e processados, para que depois, os dados sejam restituídos às bases de forma ordenada e consciente.

A ação nunca vai determinada em um sentido único, mas que tem uma múltipla determinação ou seja um leque (abanico) de opções e possibilidades dentro do marco na qual adquire sentido. Isto pode explicar porque a história não se repete e porque seus processos não são inevitáveis, exceto talvez em circunstâncias especiais. A determinação múltipla faz com que surjam avanços, retrocessos e saltos como os que se observaram na realidade das regiões que Borda investigou.

O paradigma da ciência social crítica estipula que a diferença entre sujeito e objeto se reduz à prática da investigação. A *praxis*, é entendida como uma unidade dialética formada pela teoria e pela prática e estes teóricos determinam que se revisem conceitos e definições que se acabe com a verborrêia (verborragia) especializada, e que se adote para todos os projetos ou programas uma linguagem direta, clara e simples (sencilla) para a comunicação de resultados.

Por isso os investigadores devem: romper com a desigualdade das relações sociais impostas entre entrevistador e entrevistado; abandonar a prepotência e aceitar com humildade os que querem aprender, descobrir e incorporar pessoas de classes sociais inferiores como indivíduos capazes e que podem colaborar na investigação.

Pelo exposto, o produto final de um trabalho científico baseado no processo crítico de avaliação de um programa, por exemplo, não é só um relato final, mas a possibilidade que têm as pessoas de se tornarem mais conscientes de seus limites, de refletirem a respeito dos problemas da educação de jovens e adultos, buscando o renascer de um projeto humanista de educação integral do homem baseado na investigação, procurando soluções alternativas para os problemas através da participação de todos. (Borda, Fals, 1976).

Quando o avaliador interage na investigação com os jovens e adultos trabalhadores, isto é adentra-se no saber popular e no intercâmbio, a experiência destes sobressaem como necessidades tácticas. Paulo Freire sempre aconselha que o sentido comum, a formação de uma consciência de classe e a verdadeira história que os sujeitos têm, são elementos a se considerar pelas possibilidades que oferecem de criar e enriquecer una eventual ciência do proletariado. O investigador deve ir à compreensão dialética do sujeito-objeto na *praxis* para poder levar em conta o nível de desenvolvimento social e político das massas.

Como se sabe, sem as bases organizadas não é possível propor mudanças e ajudar a construir melhor o futuro das pessoas, nem tampouco é possível a aquisição do conhecimento científico

necessário para tarefas (tarefas) tão vitais. E o conhecimento da realidade segue sendo de responsabilidade não só dos cientistas sociais e políticos, como dos docentes onde quer que trabalhem.

### **1.3. A perspectiva paradigmática do avaliador na pesquisa participante**

São de extrema importância, a perspectiva paradigmática do pesquisador, bem como sua consciência sobre seu papel na instituição e os métodos de investigação que emprega.

No modelo de avaliação qualitativa, o papel do pesquisador se identifica com o do facilitador de um processo onde o compromisso coletivo, a atitude crítica e reflexiva devem estar presentes.

Isto supõe um trabalho de colaboração intensiva de todos, objetivando revisar e problematizar a realidade da instituição, apontando suas próprias dificuldades e erros a partir de um processo de revisão continuada, para a tomada de decisão e a busca de soluções. Os estabelecimentos escolares onde se desenvolvem os programas de alfabetização se situam numa realidade que tem características próprias e influenciam o entorno, ainda que o programa faça parte de um projeto oficial através de normas específicas e aspectos iguais a todos os outros.

Ainda que a avaliação externa apareça como a finalidade básica de cumprir as normas legais, esta deve estar agregada à avaliação interna (auto avaliação) que nasce da própria instituição, de propostas ligadas a investigação-ação e da descoberta de formas de atuação que levam a ações de intervenção na realidade. A metodologia de investigação-ação defendida por Cabello, que se opõe ao paradigma positivista, não separa a ação da pesquisa, pois explica que os métodos positivistas apresentam uma debilidade teórica na medida em que não dão a devida importância aos problemas práticos da vida social.

Lawrence Stenhouse acrescenta ainda a impotência e impossibilidade prática do positivismo, na defesa da atrativa imagem do professor como pesquisador (investigador): dizendo que serão os professores que definitivamente, modificarão o mundo da escola, entendendo-a. Diz textualmente o autor que :

*“en la investigación en la acción el profesor posee un control pleno y responsable del acto investigador mientras que la responsabilidad del investigador estriba en asegurarse de que se obtenga un aprendizaje máximo de la actuación del profesor*

*tal como procede, a través de un acto que es al tiempo acto educativo y acto investigado.* ( Stenhouse, 1984: 89 ).

A investigação-ação cooperativa implica no enfoque dos problemas através de uma metodologia de trabalho baseada no paradigma de colaboração, centrado na escola. Nesta estratégia os docentes e os alunos, conjuntamente com o especialista (experto) ou investigador assumem a responsabilidade na melhoria da própria prática.

Pelo que foi exposto, a perspectiva paradigmática do investigador, sua concepção sobre a avaliação, os métodos de investigação que emprega, seu nível de conhecimento são elementos importantes a considerar na avaliação de um programa.

O lugar onde se realiza a avaliação de um programa não é um espaço fechado (cerrado) mas um espaço aberto onde todos os participantes apostam por seu desenvolvimento, auto revisão e melhoria. O trabalho colaborativo procura problematizar a realidade, apontando seus próprios problemas e erros, a partir de um processo de revisão continuada para a tomada de decisões.

Portanto, é papel daquele que vai avaliar um programa educacional, examinar a realidade para respaldar teóricamente os coordenadores, diretores, técnicos e professores comprometidos com o programa. As ações desses gestores que constituem a parte dinâmica a ser executada, de acordo com diretrizes delineadas com antecedência para atender ao que chamamos *a parte mais molecular* do programa: as pessoas que nele estão envolvidas. O apoio dos coordenadores e diretores das escolas onde se desenvolve o programa é fundamental para poder se pensar em mudanças educativas. Para enfrentar os dilemas surgidos entre formas autoritárias de controle e de integração, na nova “cultura”, os diretores devem incorporar noções como colegialidade, responsabilidade compartilhada e participação. Para que isso ocorra é necessário haver uma definição do papel da direção, que

*“pasa por el desarrollo de lo que puede denominar-se política de facilitación y se enmarca en un concepto más amplio que engloba a la acción directiva en su conjunto” (Coronel Llamas, 1996:74).*

Evidentemente isso às vezes se choca com as culturas institucionais intransigentes, burocráticas, individualistas que não consideram os intercâmbios entre os membros, não conhecem

quais os interesses que têm aqueles que participam da avaliação, desconhecem as atividades que se desenvolvem na instituição, os conflitos existentes e sua incidência sobre a política da organização.

Gáirin (1999) nos mostra a necessidade de optar por um modelo de avaliação que encerre as seguintes características: -o de ser processual e formativo; planejado, sistemático e integral (abranger todos os implicados); estruturante (permite ir se ajustando às necessidades do momento); -progressivo (leva em conta os logros conseguidos); -inovador (permite a tomada de decisões novas) e que tenha uma seqüência (em função do caráter dinâmico a respeito do processo de recompilação da informação), e *emergente* no sentido de que, para se desvendar o cotidiano da realidade escolar não se pode contar com um desenho previamente estabelecido senão utilizar um modelo que vá emergindo, surgindo conforme se realize o processo de avaliação do programa.

Portanto, a dimensão qualitativa da avaliação deverá ter prioridade sobre a avaliação quantitativa, esclarecendo que ambas fazem parte, sem dúvida, da realidade e da vida escolar. Reportando-se aos referenciais teóricos do prof. Pedro Demo (1994) sobre qualidade e quantidade vemos que a quantidade aponta para o horizonte da extensão, enquanto que a qualidade aponta para a dimensão da intensidade. A qualidade se refere à ação humana, ao toque humano na quantidade ou na realidade como tal, como nos diz Demo.(1994: 11.).

Nesta perspectiva, tomamos o termo qualidade como aquilo que tem a marca do homem, por ser questão de vivência, consciência, participação, cultura e arte. Podemos resumí-la no desafio de construir e participar. Entretanto vemos que as expressões não podem ser dicotomizadas, porque ambas não são coisas estanques, fazem parte do desenvolvimento humano com um todo e se assentam sobre duas pilastras essenciais, uma que é instrumento, outra que é produção econômica e cidadania. Ambas são necessárias, porque no fundo formam um todo, quantitativo e qualitativo. A Educação tem sido o termo-resumo para designar qualidade, por uma série de razões: a) como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida; b) ligada à construção do conhecimento, impacta de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico; c) como expediente formativo, primordial das novas gerações, apresenta procedimento dos mais pertinentes em termos de qualificar a população, tanto para fazer os meios como para atingir os fins; d) principalmente, estando na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo, a educação perfaz a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade. Usa-se muitas vezes o conceito de “educação de qualidade” para acentuar seu compromisso construtivo de conhecimento. Pode ser tomado como pleonástico, já que os dois termos

se implicam intrinsecamente. Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo de quem Freire nos fala

Uma outra distinção de qualidade que nos faz o educador Pedro Demo é entre a qualidade formal e política ( 1994:15-16). A qualidade dos meios ( formal ) está em função da ética dos fins (política). A qualidade dos fins depende da competência dos meios. Entretanto, na qualidade formal, trata-se da arte de descobrir, enquanto na qualidade política trata-se da arte de fazer.(Demo, 1994: 15-17).

A Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento que são o expediente primordial de inovação. Assim, temos de um lado a arma mais potente de inovação, comandada pelos avanços sistemáticos do conhecimento e, por outro lado, temos o desafio permanente de discutir, rever e refazer o sentido histórico da inovação ou de humanizar o progresso. Trata-se da competência humana como tal, no duplo sentido de se emancipar e conformar a realidade em termos humanos. Tanto conhecimento quanto educação são obra humana e por isso lhes cabe o desafio da qualidade. Quanto à qualidade política, Demo a considera como a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. A condição básica da qualidade política é a participação.

A Educação, no entanto é um conceito mais rico que conhecimento, porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo. No dizer de Demo, o termo educação refere-se realmente ao horizonte da qualidade política, ao humanismo, à formação da cidadania, à cultura comum, e o termo conhecimento refere-se à necessária competência formal para melhor realizar os fins e inovar a serviço da humanidade. Ao mesmo tempo, formam a matriz primordial do desenvolvimento humano, porque decidem, mais que outros fatores, as oportunidades de constituição da cidadania construtiva e participativa e da transformação. É sempre possível privilegiar, em dado momento, a busca da qualidade formal ou da qualidade política, sem, no entanto, armar prejuízo de uma ou de outra.

Sem dúvida, a valorização do professor representa a estratégia principal da educação qualitativa e tal qualidade deve ser vista na dupla ótica da competência técnica e da valorização sócio econômica. No Brasil, os professores ganham salários muitos baixos, prevalecendo a combinação perversa de formação inadequada e baixa remuneração, responsável em boa medida pelo desempenho inaceitável

dos alunos. Sabemos entretanto que o desempenho dos alunos depende certamente de outros fatores destacando-se a própria pobreza material e cultural das famílias, sobre o que a escola tem influência limitada. Todavia entre os fatores endógenos o mais importante é a qualidade do professor.

Fazer qualidade significa cuidar para que o processo educativo desenvolva mais que ensino, instrução, aprendizagem e treinamento. Fazer qualidade é superar essa soma perversa de uma oferta duvidosa em termos de educação e uma seletividade do desempenho do sistema que é baixo e se volta contra os pobres. Fazer qualidade é cuidar também do gerenciamento das condições internas e de funcionamento do aparelho (aparato) escolar, e neste sentido, os aspectos qualitativos e quantitativos estão igualmente envolvidos.

Como mostra o quadro abaixo, sem deixar de lado os aspectos quantitativos, os aspectos qualitativos chamam a atenção para a heterogeneidade ideológica dos atores e da diversidade de ações que nos obrigam a perceber a necessidade da negociação e do consenso através da institucionalização de processos de comunicação. Isto quer dizer que a avaliação de um programa deve ser um processo reflexivo e sistemático, cujo fim é o debate dos sujeitos envolvidos: professores, corpo diretivo, etc. quanto ao funcionamento de seu próprio centro como um grupo que aspira uma melhora educativa.

Fernández-Ballesteros (1996: 43) identifica alguns outros pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que diferenciam a avaliação quantitativa da qualitativa, como podemos verificar no quadro a seguir:

Pressupostos	QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Ontológicos	Realismo: Existe uma realidade	Relativismo: Existem várias realidades

	externa ao observador, regida por determinados princípios	construídas consensualmente e que não são regidas por princípios ou leis .
Epistemológicos	Objetivismo: O conhecimento da realidade pode se dar independente do observador , desde que existam garantias de observação	Subjetivismo: O produto da investigação é fruto da relação entre o observador e o objeto da observação
Metodológicos	Intervenção: O controle, a manipulação e a medição são garantias necessárias para a investigação científica.	Hermenêutica: A metodologia compromete o observador que se converte no principal instrumento- objeto de estudo

**Quadro N°3 : AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA : PRESSUPOSTOS**

Optamos por enfatizar o modelo qualitativo de avaliação nesta pesquisa, pela necessidade de desenvolver um compromisso coletivo, uma atitude crítica e reflexiva com todos os segmentos da comunidade educativa.

Acreditamos que avaliar um programa vai mais além que analisar o projeto curricular explícito e formal estabelecido pelos programas oficiais e expressos nos documentos, a definição da estrutura física, dos recursos materiais e humanos de um programa. Esse processo de conhecimento não exige somente um registro fiel do que sucede, mas também uma exploração intencionada que desvela e interpreta o que acontece. O pesquisador, no modelo qualitativo, contempla a realidade não somente olhando-a, mas buscando conhecê-la e interpretá-la.

Sabemos que, ao desenvolver o processo de avaliação de programas ou projetos, os pesquisadores têm muitos problemas e desafios pela frente. Esses são gerados por atitudes de recusa e defesa dos segmentos envolvidos, já que muitas das atitudes indiferentes ou hostis ante a avaliação nascem de um temor dos sujeitos envolvidos, mais ou menos justificado: o de ser desqualificado, já que se entende a avaliação, principalmente aquela imposta, como uma ameaça e não como uma ajuda. Existem resistências de alguns professores cuidadosos e ciumentos (celosos) da sua intimidade e inseguros por se tornarem objeto do olhar (mirada) do avaliador.

São muitos os possíveis problemas que o avaliador enfrenta ao tentar realizar um processo avaliativo na instituição, os quais descrevemos a seguir: a) resistência de alunos ou professores que não querem ter sua intimidade devassada e inseguros enquanto *objeto* do olhar dos pesquisadores; -b) falta de motivação profissional; - c) o caráter individualista da função docente que resiste a natureza “colegiada” da avaliação.

Muitas vezes, os problemas substantivos do ensino são ocultados ou minorados por razões de carência de tempo, pois os professores não dispõem de horas livres para este mister; medo das represálias por parte de superiores, pela hierarquia não abre suas portas para que os avaliadores possam atuar com liberdade; pela ausência de sentimento de colegialidade que é também um fator de resistência para que se ponha em marcha o processo de avaliação, bem como pela falta de autonomia dos professores ou ainda a impaciência de obter de pronto resultados, o que obstaculiza o potencial da reflexão dos membros de uma instituição.

Ana Ma. Saul (1988: 59, baseando-se em Orlando Borda, 1980: 59), recomenda que o (s) avaliador (es) se oriente (m) pelos princípios metodológicos que se seguem, e que constituem o núcleo da pesquisa participante. Estes princípios compõem a visão paradigmática do investigador no paradigma crítico:

1-Autenticidade e Compromisso por parte do(s) avaliador (es) com a causa em questão. Adoção de uma postura de facilitação;

2-Antidogmatismo: significa que o (s) pesquisador (es) não deve(m) ter idéias pré-estabelecidas sobre fatos ou fenômenos;

3-Restituição sistemática: consiste em devolver a informação às equipes de base, de forma sistemática e organizada;

4-Manter o ritmo e o equilíbrio da ação- reflexão: estabelecer uma sincronia de reflexão e ação na pesquisa. Desta forma os conhecimentos são recebidos e processados para depois os dados sejam restituídos às bases (audiências), de forma ordenada e consciente, através de informes, debates, etc. A experiência vivida na Colômbia por Borda, já comentada anteriormente, mostra que, a prática permitiu que o autor, como investigador, se tornasse sujeito e objeto de sua própria investigação e experimentasse diretamente o efeito de seus trabalhos: Algumas vezes foi necessário enfatizar um ou outro papel dentro do processo, numa seqüência de ritmos em tempo e espaço que demandam algumas vezes acercar-se e outras vezes distanciar-se das bases, num processo dialético de ação- reflexão- ação, por turnos;



5-Ciência modesta e técnicas de diálogo: na verdade, a modéstia com a manipulação de instrumentos científicos ou de conceitos teóricos constitui a forma principal do investigador realizar suas tarefas. O importante no processo de pesquisa é ter um compromisso com as bases e inserir-se pessoalmente no trabalho. São as bases como sujeitos ativos, que justificam a presença do investigador, as técnicas utilizadas e contribuem para realizar tarefas concretas, tanto na etapa ativa como na reflexiva. É importante se ter consciência “para quem” se trabalha ou para quem o trabalho se destina. Nesta etapa de desenvolvimento do trabalho o avaliador deve, por essa razão: - romper com a desigualdade das relações sociais impostas entre entrevistador e entrevistados, abandonar a prepotência e aceitar com humildade os que querem aprender e descobrir e aceitar todas as pessoas envolvidas na pesquisa, independente de sua classe social.

O pesquisador ou avaliador externo tem, sem dúvida, um papel importante porém complexo: os sujeitos podem considerá-lo como uma pessoa conivente com o poder. Este deve trabalhar em equipe, deve ser um especialista em educação para dar explicações metodológicas e concepções teóricas que facilitem a compreensão da cultura da instituição, do centro ou das aulas e também deve ser um comunicador para facilitar as relações com todos os membros da equipe.

*“la solución se encuentra en la coevaluación, en la combinación de la evaluación externa e interna.”*

(Santos, M.A. 1998:153)

A auto avaliação se constitui num processo que revela plena autonomia de uma instituição, porém encerra alguns problemas que podem frear os projetos de melhoria da organização. A auto avaliação é um processo por meio do qual a instituição mira a si mesma, através de seus membros, perguntando: Estamos realizando o que propomos? Estamos conseguindo o que buscamos? É muito importante que as escolas onde os programas oficiais de alfabetização se desenvolvem incorporem suas preocupações compartilhando os problemas e melhorando a reflexão coletiva na busca de soluções.

O produto do processo crítico da avaliação de um Programa não é um relatório final apresentando uma visão estática da organização ou um mero cumprimento para um trabalho acadêmico- científico, mas representa a possibilidade que têm todos os seguimentos envolvidos na pesquisa de se tornarem mais conscientes de seus limites e buscarem soluções alternativas para os problemas, alterando significativamente suas posturas e práticas.

#### 1.4. Conclusões parciais

Neste primeiro capítulo procurou-se fazer uma retrospectiva histórica sobre a avaliação, enfatizando o papel da avaliação participativa e democrática na melhoria da qualidade dos programas ou projetos educativos, ressaltando a necessidade do avaliador estar dentro de uma visão paradigmática crítica.

Mostramos que a avaliação de programas ou projetos são esforços para lograr objetivos planejados como o fim de melhorar a realidade ou resolver algum problema relativo a um conjunto de pessoas, no que acordamos com Gairín:

*”cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos” (Gairín 1993: 67).*

Para analisar um programa, temos que fazer uma proposta mais plural onde se leva em conta a realidade social, os processos e atividades da organização, a variedade de condutas dos sujeitos comprometidos com o processo, o clima de trabalho, a competência e autonomia de cada um dos membros da organização.

Como frisamos anteriormente, os programas representam sempre um conjunto de ações, recursos humanos e materiais implantados de forma coordenada para atingir objetivos sociais e suprir (subvenir) necessidades. Estão subordinados às normas estabelecidas no plano político da administração educativa e incidem diretamente sobre os professores e suas atividades pedagógicas, seus interesses e satisfações, suas relações, sua visão acerca de suas atribuições e sobre o significado de seu trabalho. Por isso, para facilitar a integração dos componentes formais e sua dinâmica interna devemos, como aponta Gairín (1992, em Llamas, p. 65): -facilitar o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa através de linhas de ação coerentes e democráticas; -racionalizar esforços pessoais, para a rentabilidade da atuação dos sujeitos para evitar a improvisação e a rotina; -reduzir a incerteza (incertidumbre) e potenciar a realização profissional e pessoal dos recursos humanos.

Na avaliação de programas os aspectos qualitativos e os quantitativos devem ser igualmente considerados e, por isso, temos que analisá-los através de sua dinâmica interna, numa visão paradigmática crítica. O paradigma interpretativo-simbólico enfatiza o modo como os protagonistas (os coordenadores do programa, diretores, professores; alunos) interpretam e dão sentido à esta realidade, a importância de aspectos como: gênero, raça, promoção, rumores e cochichos (cotilleos) no estudo da instituição que recebe o programa e os fatores relacionados às interações na aula. O paradigma crítico enfatiza a dinâmica social e relacional e também se revela como elemento-chave para explicar a organização. Refere-se à possibilidade que têm as pessoas de se tornarem mais conscientes de seus limites, de refletirem a respeito dos problemas da educação de jovens e adultos, de buscar na investigação e na participação, as soluções alternativas para os problemas.

A perspectiva paradigmática do avaliador assentada nos dois paradigmas descritos favorece as interações com a comunidade, valoriza o saber popular e a experiência dos alunos, buscando sempre atingir a compreensão dialética do sujeito-objeto na sua *práxis*.

Como conhecemos bem a realidade brasileira, pensamos que há necessidade de uma mudança profunda na cultura dos centros para potencializar o trabalho cooperativo e romper com as estruturas tradicionais de poder, pois a colaboração persegue um crescimento compartilhado e um apoio mútuo e, neste sentido, valoriza a aprendizagem em equipe e o trabalho desenvolvido entre iguais.

Verificamos que as políticas públicas responsáveis pelos programas de alfabetização de adultos em nosso país, não conseguem atender às necessidades contextuais e sociais dos docentes e não se orientam nos parâmetros desejáveis e, por isso sentimos a necessidade de avaliar, dentro de uma perspectiva crítica, os programas de educação de adultos para que possamos dar respostas à sociedade brasileira a respeito da efetividade desses programas.

De modo geral, o processo de avaliar programas ou projetos oficiais não produz mudanças significativas, porque estas avaliações são burocráticas e cartoriais, limitando-se a fornecer, quando muito, dados quantitativos sobre índices de aprovação, reprovação e repetência, não levando em conta outros fatores essenciais

Sabe-se que as políticas públicas de Educação Fundamental no Brasil e na Bahia, sobretudo as de alfabetização se concretizam na realização de projetos fragmentados que não satisfazem às exigências do desenvolvimento profissional dos professores e não atendem à realidade dos alunos. Estes docentes, ao serem entrevistados em um trabalho de pesquisa que realizamos anteriormente, queixaram-se principalmente dos baixos salários percebidos, da formação profissional inadequada e

desinteresse e cansaço dos estudantes que chegam as aulas esgotados do trabalho diário. Esses problemas se situam dentro e *fora* do contexto escolar, impedindo que a qualidade da educação se efetive.

Pelo exposto, avaliar programas de alfabetização representa muito mais que analisar apenas seus aspectos explícitos, *o corpus* de conhecimentos estabelecidos pelo seu currículo oficial ou os objetivos e metas definidoras de sua política. Significa uma ultrapassagem dos aspectos formais para verificar a coerência do discurso oficial com o discurso real e para dar respostas adequadas às exigências do sistema e às necessidades e expectativas de seus membros.

Avaliar um programa envolve um processo reflexivo e sistemático de indagação da realidade por parte de quem avalia e impõe a necessidade da negociação, do diálogo e do consenso, levando-se em conta a heterogeneidade ideológica dos professores, diversidade de ações e perfil do alunado matriculado.

Por fim, concluímos que avaliar um programa *é tornar visível o cotidiano* (Hacer visible lo cotidiano, Santos, 1998), é observar e interpretar as relações existentes, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, valores, crenças, a cultura, o nível de participação dos alunos e professores, o estabelecimento das normas, o clima imperante e a ética da autoridade, enfim, significa ouvir o que cada um tem a dizer sobre a realidade e levar em conta o contexto onde estes sujeitos estão inseridos.

## CAPÍTULO II

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO

## CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

**2.0. Introdução**

Boaventura Santos procura contextualizar o Brasil dentro do modelo da globalização e do neoliberalismo, toma a modernidade como referência, insere (inserta) o Brasil Estado / Nação, organizado em sua forma política de estado moderno, como um país periférico cujo povo jamais conheceu os benefícios de um estado organizado, nem tampouco de uma democracia social.

Apesar da crença na existência de direitos humanos estar definitivamente legitimada desde o século XVIII, quando os iluministas com suas noções de liberdade, igualdade e fraternidade contribuíram para a consolidação desses direitos, e a despeito dos avanços e garantias do texto Constitucional do Brasil de 1988 proclamar e alardear todos esses direitos, a realidade e o que está escrito na nossa legislação magna apresentam-se com grandes incoerências.

Santos (1999) nos fala que, no Brasil, vivemos um novo paradigma, o da pós modernidade colocando que as incertezas quanto ao futuro são grandes e que se o marxismo não nos ajuda a fazer a transição para uma nova era que, sem dúvida, nos serviria como ponto de partida. Este faz uma análise exaustiva e consistente das contribuições da teoria marxista mostrando que com a ascensão dos partidos conservadores na Europa, o isolamento dos partidos comunistas, a internacionalização da economia, a sujeição férrea dos países periféricos às agências de financiamento externo e a crescente intervenção do estado na vida econômica e social do país, as explicações marxistas se tornaram insustentáveis e tiveram que ser revistas. A era pós-marxista, a partir da década de 80, se manifesta contra o reducionismo econômico de Marx. Esse determinismo econômico dizia que a base econômica da sociedade determinava e explicava as forças políticas, jurídicas e culturais ou seja a superestrutura.

O desenvolvimento das culturas de massa e da industria cultural mostra, cada vez mais que os fenômenos são além de econômicos políticos e culturais e que

*“os homens e as mulheres não são mais produtos da*

*história que seus produtores”.* ( Santos, 1998: 38).

Nessa era pós marxista, onde a teoria passou por profundas revisões ainda dura o debate entre os constrangimentos e possibilidades que preexistem e condicionam a ação dos grupos e a autonomia e criatividade dos indivíduos para mudanças.

A nova geração de neo-marxistas, os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, fazem análises sofisticadas do estado capitalista e mostram as contradições que proliferam no seu interior e de acordo com Freitag (1989: p.29) podemos observar que as práticas intervencionistas do estado brasileiro se dividem em políticas econômicas ou ações repressivas.

A referida autora apresenta a política educacional brasileira como disciplinadora de mentes e treinadora da força de trabalho reproduzindo as estruturas mas, por outro lado, também mostra que neste contexto, pode-se também dinamizar os potenciais implícitos da realidade dos sujeitos sociais.

Santos (1998: p.237) coloca que o grande problema da sociedade moderna é a organização histórica do capitalismo com base na minimização do estado e na hipertrofia e maximização do mercado, assim como a teoria política liberal é a expressão mais sofisticada do desequilíbrio estado / mercado. O referido autor, contextualizando o Brasil no bojo da globalização e do neo-liberalismo, toma a modernidade como referencial, e mostra o Brasil, organizado em sua forma política de estado moderno, como um país periférico cujo povo nunca conheceu os benefícios de um estado organizado, nem tampouco de uma democracia social. Temos uma sociedade com problemas sociais e desigualdades, e isso acirra (incita) ainda mais os conflitos, quando vemos a constituição brasileira recheada de direitos cidadãos que na prática, são negados.

Não questionamos as oportunidades advindas da Constituição de 1988 bem como a possibilidade de extensão dos direitos da população que tão expoliada dos seus direitos e de garantia de espaços de mobilização da sociedade civil, em suas diferentes formas de organização comunitária. A sociedade brasileira, no entanto, nunca usufruiu os direitos e vantagens dessa propalada cidadania pois historicamente, na briga entre o estado e o mercado, já na era Getulio Vargas, encontramos um estado brasileiro militarizado, cerceando os direitos civis e políticos dos cidadãos.

Estamos vivendo hoje, um estado mínimo, sem poder, com a apologia do mercado, cujas políticas públicas sociais são compensatórias, na medida em que apenas tentam remediar os efeitos colaterais da submissão irrestrita do estado ao mercado.

Essas políticas, em colaboração estreita e questionável com o Banco Mundial (Bird) apresentam uma visão tecnocrática de planejamento, calcada numa concepção que apresenta a educação como um fato externo à realidade social. Hoje, no entanto, se percebe a grande importância estratégica que o governo e as organizações internacionais atribuem à participação popular na implementação e avaliação das políticas públicas de educação.

Essa prática está baseada no valor universal da democracia e na vontade dos governantes de quererem passar por democráticos. Essas desculpas, se por um lado têm sido usadas pelo estado, como instrumento de estabilidade político-social, por outro são apropriadas por sujeitos culturais coletivos ou mesmo pela massa que resiste a essas imposições e seus resultados são às vezes contrários aos programados, ocorrendo os conflitos. Munarim (2000, Anped, Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC/ Brasil), nos fala da relação de dependência e vinculação das políticas de reforma da educação pública que vêm sendo empreendidas pelo governo brasileiro com a estratégia das agências multilaterais de desenvolvimento assim como da relação direta que se estabelece fundamentalmente com o Banco Mundial (Bird) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Se de um lado existe, segundo o autor, uma cumplicidade do governo com essas agências, por outro lado há a resistência da população, que já toma consciência do que está implícito nessas políticas.

Analisando as políticas de educação brasileiras, já naquela época a educadora brasileira Bárbara Freitag (1989), nos dizia que elas têm o papel de consolidar o sistema e a acumulação ampliada do capital, confirmando que o estado é o mecanismo regulador das relações capitalistas. De acordo com Freitag, as políticas brasileiras se caracterizam por dois tipos: -econômicas ou de ações repressivas. As políticas chamadas ‘sociais’ atingem populações trabalhadoras e também aquelas que não estão inseridas no mercado de trabalho e se encontram para disciplinar a força de trabalho e reforçar as bases de manutenção do capitalismo. Tomando como exemplo dentro deste quadro a política de privatização do ensino superior, a autora critica o Ministério da Educação pela permissividade na autorização e incentivo à criação de cursos sem nenhum controle de qualidade. Já nos finais dos anos 80, explicava Freitag que a política educacional quer transformar as universidades públicas em centros de recursos de alto nível privilegiando o ensino da ciências e das tecnologias e reservando à rede particular, onde se matriculam alunos de baixa renda, praticando o aprendizado das humanidades, com cursos de baixo nível de ensino e de pesquisa.

Atualmente, vemos no Brasil um quadro de ampliação descontrolada das Instituições de Ensino Superior atuando irrestritamente em todas as áreas do saber.

Da mesma forma, as políticas públicas de alfabetização quando analisadas no contexto atual do neo-liberalismo, observa-se que são fragmentadas e a cada governo que se inicia, não se modificam em essência. Nota-se também que as estratégias políticas do governo representam um modelo perfeito de aplicação da ideologia neoliberal, na medida em que ajudam a criar um “*senso-comum*” na sociedade, de que esses programas vão resolver o problema do analfabetismo de milhares de jovens e adultos como também melhorar a qualidade do ensino, apesar de sabermos que os mesmos carecem de uma avaliação contínua, precisam de professores preparados para levar adiante seus objetivos e de recursos necessários para subsidiá-los.

No nosso anterior trabalho de investigação, *la Tesina* ao qual já nos referimos, observamos em todas as classes que visitamos uma estrutura física inadequada ao número de alunos existentes, acrescido de outros problemas que observamos como uma diversidade de idade muito significativa entre o alunado e a existência de classes com alunos de diferentes faixas etárias (alunos de 16 a 60 anos). Ademais os alunos trabalhadores, têm uma auto percepção muito negativa, influenciando nas suas possibilidades de aprendizagem. Na maioria das vezes se auto culpam pelo seu fracasso escolar e sua incapacidade, sem terem consciência que também são vítimas do próprio sistema. Por outro lado, a atitude dos docentes frente à essa problemática não é nada encorajadora. Os referidos professores nas classes por nós observadas, nada fazem para criar condições favoráveis de aprendizagem. Os alunos observados nas diversas classes são trabalhadores, exercendo funções as mais humildes e depreciadas tendo, por esta razão, suas possibilidades de interação ao meio reduzidas Também constatamos atitudes negativas dos professores com relação aos alunos e acreditamos que estas expectativas negativas comprometem as relações interpessoais nas situações pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

Ficou patente nas classes observadas e também ficou evidenciado pelos depoimentos dos professores (entrevistas), que estes acreditam que os adultos não têm capacidade de compreender, nem tomar decisões por eles próprios. Não aceitam as opiniões dos seus alunos e, nas poucas vezes em que essas opiniões são pedidas, se contrárias às suas, estas são alvo de manipulações. A imagem do professor informador, que se traduz naquela pessoa que se acredita com direitos (*derechos*) quase que exclusivos da palavra, está presente na maioria das classes que visitei. Os professores tampouco aceitam as críticas e estão sempre culpando os alunos por sua falta de aprendizagem, desconsiderando suas respostas e apelando para a manutenção de uma disciplina rígida em classe.



Também observamos que as professoras não realizam o planejamento diário, apenas o semanal, que fica à desejar e o sistema de avaliação utilizado é inadequado à realidade e é sempre obtido através de exames tradicionais e os conteúdos são distanciados da realidade.

Outro aspecto que queremos destacar é a postura sexista das professoras, a pesar de haver um número considerável de mulheres trabalhadoras que estudam à noite; podemos notar pelas atitudes das professoras que elas privilegiam a hierarquia (jerarquización) social do gênero em detrimento de uma concepção global da pessoa, que independe de sexo. Por seus discursos, observa-se que as docentes acreditam que essas mulheres – umas trabalhadoras, outras donas (amas) de casa, não vão utilizar suas aprendizagens em posteriores situações. A falta de interesse dos alunos, o sono (sueño), a moleza (moledera) é causada pela fome pois estes discentes chegam sem comer a escola para assistir aulas desinteressantes e desmotivadoras.

No nosso entender o que falta aos programas oficiais de alfabetização de adultos do estado e município é, sem dúvida, uma avaliação mais sistemática do contexto onde se inserem e uma visão mais crítica das condições precárias das classes onde se localizam esses programas, que, com um quadro de professores na sua maioria despreparados não oferecem um serviço educacional de qualidade à clientela de jovens e adultos. Acreditamos que, por mais perfeita que seja a elaboração técnica dos instrumentos feitos pelo sistema oficial de ensino, estes só avaliam quantitativamente o número de evadidos (abandono) e repetentes mas nunca as necessidades específicas de cada contexto pois, para isso, precisa-se da participação coletiva e do envolvimento da comunidade.

Concluimos dizendo que a ideologia neo-liberal incorporada pelas Diretrizes Curriculares norteadoras nos programas / projetos de alfabetização, se caracteriza pelo desrespeito à autonomia das escolas e pela avaliação unilateral e linear dos processos de aprendizagem dos alunos. Sem dúvida, as políticas públicas de educação de adultos na Bahia não respondem às necessidades contextuais e sociais e não se orientam em parâmetros curriculares desejáveis, pelos motivos que vamos expor em capítulos posteriores.

## **2.1. Do etnocentrismo ao pluriculturalismo: uma crítica às políticas culturais dos programas de educação de jovens e adultos**

Os teóricos críticos pós marxistas, dentre eles Michel Apple têm dado contribuições para se entender o discurso positivista, ahistórico e despolitizado enfatizando como funciona a educação no conjunto das políticas públicas que dão ênfase a competitividade e ao etnocentrismo cultural.

Em geral, os críticos da educação, afirmam que as políticas culturais do sistema são centralizadoras e inculcam uma ideologia profissional meritocrática, racionalizando o conhecimento como mercadoria por classe social, reproduzem a desigualdade e fragmentam as relações sociais democráticas. Explicam que a cultura representa um conjunto de práticas que produzem diferentes significados e as escolas são espaços onde esta acopla poder através do processo de dominação.

O enfoque crítico da pedagogia como política cultural defende a construção de projetos curriculares que enfatizem o histórico, cultural e o discursivo em relação às situações de aprendizagem e propõe uma linguagem que possa proporcionar aos educadores uma oportunidade de dismantelar, analisar e reconstruir as práticas pedagógicas.

Sem dúvida, a priorização de recursos intelectuais desta nova sociedade incrementa a importância dos elementos curriculares colocados como imprescindíveis para que todos os indivíduos ascendam às habilidades requeridas pelo mundo atual. Neste sentido, os aspectos culturais no currículo tendem a converter-se em um dos fatores que configuram e reproduzem a dualização social (Habermas 1988/1983: 36) ou seja a seleção natural do mais forte.

A modernidade tradicional adota um enfoque etnocêntrico. Estabelece uma cultura dominante não só porque se considera superior, mas porque a considera original e característica de uma nação ou território específico. Desde esta perspectiva há, sem dúvida, uma intenção explícita ou implícita de destruição de outras culturas. O enfoque etnocêntrico diz estar contra a existência de escolas baseadas em outras culturas e inclusive se opõe à introdução de alguns elementos no currículo para evitar abandonos e exclusões. Sem dúvida, este elitismo se revela quando observamos que este ataque não é extensivo à existência de escolas francesas ou alemãs nem à introdução de elementos anglo-saxões nas culturas latinas.

A versão mais explícita e conservadora do etnocentrismo faz parte das novas posturas racistas e xenófobas. A idéia central do novo racismo consiste em que, cada etnia e cultura deve permanecer em seu “território originário”. Na Espanha, por exemplo, os defensores desse enfoque, justificam mecanismos de exclusão institucional como: a obstrução à entrada de imigrantes procedentes de outros países e outros tipos de violentas exclusões como os maltratos físicos aos imigrantes que já residem

em terras espanholas. No Brasil, a etnocentria se revela de outras formas como: na exclusão dos pobres, negros da escola, na dualidade entre escola pública e privada, etc.

O enfoque etnocêntrico se auto considera não racista já que, quando uma pessoa é selecionada para um posto de trabalho não se leva em conta sua origem ou a cor de sua pele. Sem dúvida, este posicionamento revela que também se reproduzem as desigualdades uma vez que, inconscientemente, as regras de jogo, que são as da cultura dominante, já estão previamente definidas. Em outras palavras, se o sistema educativo é uma instituição masculina, branca e ocidental, a maioria de pessoas de outras culturas fracassam e só umas poucas triunfam mas à custa de renunciar da sua própria identidade.

Da mesma forma, o enfoque relativista da Cultura (Foucault 1992/1975: 76; Em Flecha, 2001) está baseado na argumentação de que é impossível um diálogo livre entre culturas diferentes e parte da crença de que qualquer tentativa de intervenção, avaliação ou de análise não deve ser não autorizado. Este enfoque está baseado na oposição aos princípios universais modernos de igualdade, liberdade e fraternidade e sua proposta principal é preservar e desenvolver a identidade cultural própria. Para o referido enfoque, a relação entre as culturas durante os dois últimos séculos (siglos) na era da modernidade é considerada como uma dinâmica de destruição das pessoas e as instituições educacionais colaboram com esse processo crucial de exclusão e destruição.

O enfoque relativista, nas suas versões mais coerentes tende a reproduzir e a incrementar desigualdades, já que não levam em conta que a origem das desigualdades não apenas dependem do incremento das relações entre culturas durante a modernidade mas também das características de cada cultura. Em todas as culturas, há importantes desigualdades em função de fatores diversos como podem ser de gênero ou idade. Não pode haver uma superação dessas desigualdades preservando as identidades culturais, senão a partir de sua evolução e o relativismo se opõe radicalmente a isto. Entre as opções que, até certo ponto, aceitam o fenômeno do *multiculturalismo*, o *interculturalismo* emerge como uma maneira de conseguir a assimilação e a integração. Dentro desta ótica se aceitam as pessoas procedentes de outras culturas e se facilita a estas a aquisição progressiva da cultura dominante.

Cabe, neste momento, tentar distinguir a utilização de distintos significados que fazem os autores no que tange aos termos: multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. O multiculturalismo reconhece a existência de diferentes culturas em um mesmo território. O interculturalismo se constitui numa maneira de intervir nesta realidade, enfatizando a relação entre as culturas. O pluriculturalismo é outra forma de intervenção que põe ênfase na preservação das diferentes identidades culturais.

Na perspectiva intercultural, é positiva a coexistência, por exemplo, numa mesma escola, de pessoas pertencentes a diferentes culturas, já que aqueles que se baseiam unicamente em uma cultura tendem a ser vistos como *ghettos*. Por exemplo, a idéia de uma escola cigana (gitana) em Barcelona pode ser vista como um ghetto na perspectiva relativista e etnocêntrica e como uma oportunidade para a identidade cultural na ótica do pluriculturalismo (Flecha, 2001)

Em função da classificação dos termos que adotamos, o pluriculturalismo é o único enfoque possível, levando-se em conta a consideração de que, em qualquer ação intercultural existe, também um etnocentrismo escondido porque é impossível se desenvolver em condições ideais, um diálogo livre entre iguais. A proposta de uma educação pluricultural tenta trabalhar com essa contradição, sem perder de vista as limitações do próprio enfoque pois a criação de sistemas educativos e de escolas são práticas provenientes de grupos específicos e de culturas.

O enfoque comunicativo de Habermas, que é pluricultural, desenvolve a ênfase baseada no diálogo como forma de relação entre as culturas e como caminho para a superação das desigualdades e exclusões atuais, se constituindo como opção para uma dinâmica de livre diálogo. (Habermas 1989/1987-88; Habermas, 1997)

Habermas, o mais importante e contemporâneo dos teóricos críticos, defende a aprendizagem comunicativa, através do diálogo. Quando se aprende a través do diálogo (aprendizagem dialógica), não só se tem em conta o saber científico mas também se parte do *saber de fundo compartilhado* (Habermas, 1994, em Gómez: 65) num processo de interação comunicativa no qual estão envolvidos a teoria, a prática, a pessoa e a sociedade. Razão e sentimento, são considerados como parte de um todo e não como compartimentos estanques. O movimento (giro) dialógico de nossa sociedade e as teorias sociais implicam superar o discurso das teorias da sociedade industrial que postulam o aprisionamento intelectual, o desencanto e a impossibilidade de mudanças. O enfoque comunicativo propõe, na medida do possível, envolver as pessoas na tomada de decisões de todos os processos que estão implicados. Por esta razão, considera que o pluriculturalismo oferece maior pluralidade de opções e conseqüentemente mais liberdade para as pessoas. Quando estas participam de experiências de aprendizagem dialógicas são sujeitos cognoscentes que atuam a partir da relação dialética entre pensamento e ação.

Através da aprendizagem dialógica as pessoas podem desenvolver todas as suas capacidades e suas habilidades comunicativas de forma holística. Para Habermas, o enfoque dialógico na educação vincula racionalidade com entendimento e é definido como a possibilidade de desenvolver um diálogo

intersubjetivo entre sujeitos que são capazes de linguagem e ação. No entanto, o enfoque comunicativo é crítico com os contextos sociais e consigo mesmo. Analisa como, nas condições sociais atuais, a cultura dominante continua estando presente nas propostas educativas que se delineiam. Sem dúvida, considera que tanto o etnocentrismo como o relativismo preservam e reforçam as desigualdades atualmente. Observa, entretanto, que o diálogo não elimina as desigualdades mas tende a diminuí-las.

O educador Paulo Freire, como Habermas, é responsável por um movimento na educação de jovens e adultos no Brasil e em outras partes do mundo que enfatizou a influência do diálogo. Freire diz que não se pode esquecer (olvidar) o processo dialético que a práxis implica, para levar as bases populares princípios ideológicos e conhecimentos ordenadores de sua própria experiência que lhes permitam avançar na transformação do mundo. Freire concebe a alfabetização como um trabalho pedagógico e dialético de muita envergadura. A compreensão da realidade, segundo o educador, implica em um processo globalizador que inclui o pensar, o sentir e o fazer o que se pode chamar de deciframento dessa mesma realidade ou leitura do mundo. André Giroux, em sua introdução ao livro de Freire na edição espanhola, mais uma vez, afirma a estreita (estrecha) relação entre o pedagógico e o político, entendendo a alfabetização não só como capacidade técnica mas também como o cimento de uma atividade cultural que tende a ser libertadora. Freire também destacou a influência da educação para a conscientização e apresentou uma nova visão de cultura popular em nosso país e acrescenta que a consciência, que é o núcleo da atividade cultural e da educação popular, se desenvolve através da prática social da qual participamos. Flecha, partidário do educador brasileiro, corrobora com este pensamento dizendo que:

*“Por éso se trata de consolidar una pedagogía radical que materialice valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad y la disciplina al servicio del bien común, la vigilância y el espíritu Crítico”* ( Flecha, R.2001, UB/ Es, Comunidades de aprendizaje)

Neste contexto, a aprendizagem dialógica e os ensinamentos de Freire se configuram na atual sociedade da informação como chave fundamental para sustentar uma educação superadora de desigualdades nos dois sentidos, primeiro porque na sociedade de informação e comunicação o fator

chave de inclusão reside na capacidade para selecionar e processar informação e segundo porque as instituições educativas devem também legitimar seu papel conscientizador neste novo contexto.

## **2.2. A aprendizagem dialógica como superação da exclusão social**

Pelo que foi dito anteriormente, as mudanças sociais e culturais que se estão produzindo rapidamente na sociedade vem definindo a necessidade de consensuar e dialogar novas maneiras de fazer, de agir e de se posicionar frente às maneiras tradicionais e, sem dúvida, a legitimação das diferentes instituições sociais passa por este consenso baseado no diálogo. O papel da educação na aprendizagem dialógica é o de criar situações ótimas para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições de igualdade uma vez que, se isto não suceder, radicaliza vias que não promovem a superação das desigualdades.

Em um contexto dialógico, o professorado há de saber desenvolver interações com o entorno e os processos de construção de significado fluem com rapidez entre educandos educadores, familiares e outros coletivos.

A proposta de Freire na linha da teoria crítica de Habermas e contrária ao Taylorismo, consiste em reduzir os efeitos excludentes e incrementar os efeitos igualitários da educação, facilitar a relação entre culturas, através do diálogo. Isto implica na ruptura da homogeneidade cultural, tornando permeáveis as diferentes culturas, incluindo a cultura dominante. Isto comporta o enriquecimento mútuo através de processos de mesclagem cultural. A educação, segundo o citado educador:

*“haveria de ser plena de coragem, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição...” (Paiva, V. 1987:252)*

O conceito de “diálogo” tem dimensões revolucionárias neste processo, como já expunha Freire (1970: 83-84). Propõe descobrir a realidade objetiva e criar uma consciência sobre a situação para eliminar a opressão. O trabalho do educador brasileiro mostra que o encontro pedagógico crítico representa a interação, a modificação e o intercambio mútuo-professor-estudante que reconhecem a

multiplicidade de posições existentes em relação à temas como: raça, gênero e classe na vida democrática.

O exercício da esperança e da possibilidade, proposto pelos educadores críticos, vai além do discurso dos pedagogos radicais e implica numa vinculação da pedagogia como forma de compreensão crítica e possibilidade de transformação social. Desta forma, para que o currículo atenda a natureza contraditória da experiência e da voz dos estudantes é necessário segundo os teóricos críticos: abandonar marcos de referência que separem os dominados dos dominantes e criar um novo vocabulário de resistência que não o separe das abordagens ligadas à valores estéticos, éticos, raciais ou de gênero. Nestas últimas encontram-se as possibilidades de ação da escola para uma educação libertadora.

Paulo Freire e outros educadores críticos acreditam que as deficiências não estão nas pessoas excluídas, mas na escola e na sociedade que não sabem tirar (sacar) proveito da riqueza cultural dos diferentes grupos ou pessoas. O citado autor formula concretamente a proposta dos Centros de Cultura como uma via diferente de proporcionar educação aos grupos que estão permanentemente excluídos. Os alfabetizados participavam de espaços educativos onde se discutiam conceitos como “exploração”, “organização” e “capitalismo”, por exemplo, entendidos empiricamente ou reconhecidos racionalmente e articulados ideologicamente e cientificamente pela primeira vez por eles em seu contexto real. O nível de conhecimento da realidade objetiva nas regiões brasileiras onde estes centros se implantaram aumentou, sem dúvida. Não subiu mais devido a utilização (consciente ou inconsciente) do aparato conceitual do paradigma vigente.

A idéia dos centros de cultura, renasce hoje com o nome de Comunidades de aprendizagem, cujo conceito e ideário com relação à educação de jovens e adultos vale a pena discorrer e discutir. Como se sabe, transformar um ambiente escolar típico numa comunidade de aprendizagem requer uma mudança não só na maneira como os educadores se percebem e tratam os alunos, mas também na forma como organizam o seu trabalho docente. O significado da palavra comunidade vem do latim “communitate” que está relacionado aos conceitos de : comunhão, espaço, participação e totalidade. No contexto específico da aprendizagem esses constructos teóricos se combinam para dar origem a noção de associação de pessoas com comunhão de interesses, objetivos e ideais. Partimos do pressuposto de que para uma comunidade florescer é necessária uma *práxis educativa libertadora*, sempre defendida por Paulo Freire, a qual já nos referimos e uma cultura organizacional coletiva, ampla e abrangente. Como frisa o já citado educador brasileiro, essa prática libertária implica em dar

vez e voz ao estudante, libertando-o para se tornar autor do seu próprio conhecimento, mas também para emancipá-lo e libertá-lo de toda e qualquer opressão.

O que caracteriza uma comunidade de aprendizagem é uma concepção diametralmente oposta às ideologias e práticas docentes tradicionais em que o educador, detentor único do saber e do conhecimento, posicionava-se acima dos educandos; sua função limitava-se a ensinar aquilo que os estudantes não sabiam, enquanto que o papel de aprender era só destes últimos. A divisão social do trabalho escolar entre os que sempre mandavam e os que obedeciam caracterizava uma das formas mais fundamentais de exercício da opressão, que, ao longo dos tempos, continuou legitimada por outras formas mais amenas que os castigos corporais e punições. O trabalho docente era “organizado e conduzido no formato de aulas, isto é, espaços monofônicos e com duração rígida de 50 minutos, durante os quais o professor tratava o assunto que ele havia preparado (memorizado) e estruturado de acordo com uma seqüência didática lógica (para ele) a qual era apresentada aos educandos de uma maneira predeterminada e uniforme para todos. As aulas eram planejadas segundo disciplinas acadêmicas compartimentadas, sem relação umas com as outras. Era uma educação “*intensamente verbal e palavrosa*” (verborragia) como denunciou Paulo Freire (2001) e a experiência vivencial e cultural do entorno escolar e a participação das famílias e comunidade ficava do lado de fora da escola como lembra ( Carbonell, 2002).

O conceito de *Comunidade de Aprendizagem* que já há muito tempo vem sendo defendido por Freire e outros nas suas práticas e nos seus escritos; redireciona também hoje o conceito de professor que é o de educador-líder, pessoa mais experiente de uma equipe de investigação e não alguém que sabe mais do que ninguém. O líder de aprendizagem educa-se com o educando sem contudo ser igual a ele, a cultura da liderança de aprendizagem é um ponto essencial na mudança paradigmática e transformadora da escola ou espaço educacional em comunidade de aprendizagem. Sem dúvida, essa práxis de educação democrática subverte os mecanismos e rituais autoritários outorgando aos alunos o mesmo direito de falar, perguntar, questionar, argüir ou discordar, defendendo suas posições, de forma socialmente aceitável. As situações de aprendizagem de uma comunidade de aprendizagem não são cristalizadas ou engessadas no tempo e no espaço. O foco da interação está no bom relacionamento de todos os membros da equipe de investigação que compartilham entre si a responsabilidade da aprendizagem em um ambiente colaborativo e flexível. Isso se constitui em uma mudança radical do padrão tradicional de comunicação na educação, que está condicionada ao tipo aula. Enfim, para que o educando seja libertado da opressão e do paternalismo educativo que incita à dependência e à



alienação paralelamente é necessário que se instale na escola uma cultura de organização coletiva do conhecimento que envolve ativamente educandos e todos os membros da comunidade escolar: professores, diretores, numa construção coletiva do projeto institucional.

Gairín (1996) já antecipava o cuidado sobre a questão acima discutida, no seu livro “*A organização Escolar: contexto e texto de atuação*” quando descreve as características de uma *organização que aprende*, enfatizando a importância de que as pessoas aprendam com seus erros e mostrando que uma organização flexível facilita a aprendizagem de novos procedimentos e novas respostas frente a novos desafios. Esse tipo de organização gera no final do processo, uma transformação global a partir de mudanças individuais, na cultura da organização e nas estratégias de trabalho. Enfatiza o referido autor:

*“aprendizaje en equipo, que supone priorizar la necesidad del diálogo y la capacidad de los miembros del equipo para” suspender los supuestos e ingresar en un auténtico “pensamiento en conjunto” ( Gairín, 1996: 387 Capítulo X).*

Pelo exposto, a criação e consolidação de um processo de igualdade e autonomia crescente quer nas organizações formais ou informais de educação ou nas novas comunidades de aprendizagem é de fundamental importância, principalmente quando se trata da educação de adultos. Só através desse trabalho compartilhado e participativo podemos contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes nas distintas esferas da vida .

Outrossim a democratização do ensino, do ato de conhecer, como não poderia deixar de ser, é uma conquista de luta coletiva, travada no dia a dia, passo a passo que envolve o respeito pelo aluno e a consideração pelas diferenças, aspecto que passaremos a abordar e bastante significativo na educação de adultos.

### **2.3. A Igualdade na diversidade: o respeito pela diferença na educação de jovens e adultos**

A igualdade é um objetivo mais amplo (global) que a diversidade, a diferencia ou a livre escolha. A igualdade inclui o direito de todo o mundo para escolher ser diferente e ser educado e

respeitado na própria diferença. Quando a diferença não leva em conta a importância da igualdade é porque, consciente ou inconscientemente, está mais a favor de seus efeitos de exclusão que dos seus direitos igualitários.

Quando em nome da igualdade não se considera a diferença, se impõe um modelo homogêneo de cultura que produz exclusão e desigualdade. Entretanto não se alcança a igualdade propondo que todas as pessoas adquiram os mesmos conhecimentos, já que isto não resolve, nem para superar as desigualdades culturais nem as educativas

*“ La cuestión no es que todo el mundo tenga las mismas oportunidades de tener una cultura homogénea, sino redistribuir los recursos humanos y materiales para que nadie quede excluido por su diferencia para acceder determinados elementos culturales” ( Flecha, 2001).*

De acordo com o autor supra citado, a homogeneidade produz efeitos excludentes e a destruição da riqueza cultural. Por outro lado, quando a igualdade considera e respeita a diferença isto gera efeitos igualitários muito importantes que contribuem para superar os terríveis efeitos excludentes existentes na pré-modernidade. Uma gama de fatores (possibilidades econômicas, expectativas contextuais, cultura familiar arbitrariedade cultural das escolas...) obriga os grupos a adaptarem-se a critérios como: classe social, gênero, etnia ou idade. A simples adaptação às diferenças reforça a desigualdade já que se limita a reproduzir a cultura de origem e os fatores que dela fazem parte. O respeito a diversidade baseado na mera adaptação às diferentes realidades sociais e pessoais esconde na realidade uma adaptação às desigualdades. Este foi o pressuposto que se pautou a educação compensatória no Brasil. A mera adaptação tem sido defendida como forma de respeitar a diversidade de culturas, contextos e pessoas e legitimá-la através de argumentos renovadores. Porém estas perspectivas revelam o fato de que todas as sociedades donde estas reformas tem lugar não só são diferentes, como desiguais. Quando isto acontece, estamos adaptando os alunos desde muito cedo a novos tipos de desigualdades resultantes da dualização da sociedade da informação e da comunicação, desde os profissionais altamente qualificados e bem remunerados até os desempregados que vivem em condições de exclusão social. Sem dúvida, uma nova forma de imposição cultural (a cultura masculina, branca, ocidental, sexista, etnocêntrica, classista e elitista) procura excluir o resto de identidades e

culturas e lançam uma homogeneização em nome de fatores como: relativismo cultural, democratização da escola, formação docente deficiente, renovação pedagógica, educação compensatória que são responsáveis pela perda da qualidade do sistema educacional.

#### 2.4. O currículo na educação de jovens e adultos

Habermas considera que a modernidade cultural teve como consequência a destruição de algumas culturas, mas também a divulgação de idéias e práticas contraditórias com o princípio do direito de todos à alfabetização, independentemente de sua etnia, idade, gênero ou classe social

Apesar de se acreditar que a abertura de fronteiras promova a convivência de diferentes culturas, podemos constatar como a cultura dominante continua priorizando os saberes acadêmicos, desvalorizando o resto e fazendo com que as pessoas que não possuam estes saberes sejam excluídas e alijadas (desplazados) da sociedade. Em uma sociedade desigual a tendência predominante é que os diferentes itinerários curriculares reproduzam as desigualdades educacionais e, nesta perspectiva, o fato de admitir como ponto de vista uma ou outra concepção de Currículo, tem consequências distintas na educação de jovens e adultos porque *a realidade deve ser entendida na sua relação social e não só na dimensão técnica e psicológica* e, por esse motivo temos que ver o currículo como algo instável e que necessita ser contextualizado, por sua natureza complexa e social.

Gairín (1996:211) nos adverte da importância de considerarmos o currículo numa perspectiva dinâmica que exige pensá-lo com um processo aberto em contínua revisão e mudanças. Acrescenta também que:

*“...toda propuesta curricular incluye consideraciones de orden social, cultural, moral o político que sirven de apoyo a argumentaciones sobre la formación social del conocimiento y sobre las relaciones que existen entre escuela y sociedad” ( Gairín, 1996:208)*

O referido autor frisa que uma nova perspectiva curricular supõe modificações nas tradições de planos e programas prescritivos, elaborados pelos órgãos de administração da educação para a abertura e aceitação da intervenção nas decisões curriculares de uma pluralidade de agentes que não têm

exclusividade na determinação das definições do currículo, mas compartilham com outros agentes sociais e professores.( Gairín, 1996: 208). Vale destacar, por isso um aspecto de suma importância quando se trata de reformular currículos: a pesquisa com a participação da comunidade e sobretudo dos sujeitos envolvidos, pois do contrário corremos o risco de fortalecer objetivos corporativistas.

A teoria crítica também enfatiza essa complexidade de significados que devem estar presentes no currículo: cultura, sociedade e sujeitos. Enfatiza também no currículo aspectos relativos ao plano do discurso, ao sujeito como produto social e cultural, destaca aspectos como os conceitos de alteridade, subjetividade, significação, gênero, cidadania apresentando o currículo como um campo de conhecimento/poder onde se situam o sujeito do discurso e do trabalho; onde se consideram as estruturas de poder (macro e micro) e o onde se deve mirar o currículo numa perspectiva multirreferencial.( múltiplos aspectos).

Nesta ótica, fazer um currículo significa envolver-se num processo social de conflitos e lutas, trama que envolve interesses, controle, poder, conhecimentos científicos, crenças, visões sociais e resistências. Fazer currículo, mais que buscar o lógico e o coerente, é trilhar na tentativa de entender:

*“o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam”* ( Silva, 1988: 10, em Teixeira, 2001: 3).

O campo do currículo foi dominado por uma perspectiva tecnológica e acrítica contrária à outra fortemente influenciada pela sociologia do conhecimento, tanto das variantes marxistas como fenomenológicas. Estas começam a explicar questões acerca da falta de atenção concedida na relação entre os conhecimentos escolares e os fatores extra-escolares.

Michel Apple observa que há uma relação dialética entre as possibilidades de acesso ao poder, a oportunidade para legitimar certas categorias dominantes e o processo que facilita a disponibilidade de tais categorias para alguns grupos que assim podem afirmar o poder e o controle sobre os outros.

O currículo da escola, segundo os teóricos críticos, atesta (atestigua) e responde aos significados da ideologia das classes dominantes.

*“En la medida que una ideología puede ser explícita además de implícita siempre se halla pre-*

*sente una determinada ideología detrás de la propuesta de cualquier escuela.”* (Apple, M. 1971:8 em Gimeno y otros: 1983)

A concepção tradicional de aprendizagem como um processo neutro e transparente já não pode ser ratificada com credibilidade, diz o enfoque crítico, que tem mostrado aos professores e investigadores formas mais críticas de compreender os problemas escolares em função de aspectos como: raça, gênero e classe social. Essa pedagogia, como forma de política cultural, pretende proporcionar aos educadores uma oportunidade para examinar, dismantelar, analisar e reconstruir as práticas pedagógicas; esta têm mostrado a necessidade de explorar como a escola produz, contesta e legitima as experiências dos estudantes; assinala como estes devem converter as escolas em espaços de maior igualdade social e de maior oposição às estruturas de poder, defendendo uma forma e aplicação do Currículo que enfatize o histórico, cultural e o discursivo na relação com os materiais de ensino. Também a pedagogia crítica está implicada na construção de uma linguagem que fortaleça aos professores para abordarem.

O enfoque crítico na educação chama a atenção para o fato de que todas as formas de apropriação do conhecimento pelos sujeitos na escola, tem sido analisados em termos cognitivos ou tarefas técnicas e não como um processo ideológico inculcado nos alunos, que determinam um sistema de valores e crenças agregadas a sua visão de mundo. Por isso as contribuições da teoria crítica:

*“ han provocado una reformulación conceptual de las escuela como algo más que simples lugares de instrucción ( MacLaren, P. 1995: 48) .*

Os críticos da educação, afirmam que as políticas culturais das escolas inculcam uma ideologia profissional meritocrática, racionalizando a indústria do conhecimento por classe social, reproduzem a desigualdade e fragmentam as relações sociais democráticas mediante a ênfase na competitividade e no etnocentrismo cultural.

A teoria crítica explica que os planejadores de currículo não devem ignorar a cultura popular, as diferenças sociais e culturais dos alunos em termos de etnia e gênero. O citado autor, define currículo como

a introdução dos alunos na vida em sociedade, preparação e legitimação de certas formas de vida social. (Giroux y Simon, 1984, em MacLaren, 1995 :57)

Nesta perspectiva, as salas de aula são espaços para se compreender

*“como se problematizam as experiências, as necessidades dos estudantes socialmente construídas e às vezes contraditórias”* ( MacLaren, P. 1995: 60).

Os currículos escolares mostram como o conhecimento e as práticas escolares foram criadas dentro das relações de poder que incluem forças de tirania e opressão mas fazem nascer forças de resistências. A pedagogia crítica como forma de política cultural, se explica a partir de um dos seus objetivos fundamentais que é o de entender como os professores devem compreender e analisar as experiências que os estudantes trazem para as aulas, valorizar (valorar) o conhecimento dos alunos pois este se produz no na interação com os professores no processo de aprendizagem..

Para o autor acima citado, o conhecimento é algo para ser compreendido, não é propriedade de acadêmicos ou dos professores. Muitas vezes, as vozes dos estudantes não são ouvidas, sua experiência não é valorizada e mesmo que os professores não tenham consciência disso perde-se o sentido de igualdade nas interações entre esses e os alunos. Para que o currículo atenda a natureza contraditória da experiência e da voz dos estudantes é necessário segundo os teóricos críticos: a) abandonar marcos de referência que separem os marginalizados dos dominantes e b) criar um novo vocabulário de resistência que não separe o currículo das abordagens ligadas à valores estéticos, éticos, raciais ou de gênero.

É no cotidiano das instituições que podemos avaliar nossas práticas reais, entender como estas acontecem e se concretizam, como são assimiladas, negadas ou transformadas pelos sujeitos no interior dos espaços. Faz-se necessário portanto, um esforço coletivo de todos os docentes, no sentido de mobilizar suas capacidades investigativas não só na avaliação de programas e projetos, como em questões vinculadas à construção e identificação do perfil do alunado e dos professores para que possamos melhorar esta modalidade de educação .

A provisoriidade do conhecimento científico implica no questionamento da organização curricular baseada em disciplinas, na necessidade de flexibilizar os espaços e tempos e na substituição

dos recursos didáticos tradicionais (“cartilhas”livros de texto), que nada têm a ver com a realidade do alunado por outras modalidades de aprendizagens mais complexas, instantâneas e mais atrativas.

A necessidade de oferecer uma formação escolar básica aliada à formação profissional é importante e se justifica na medida em que reorganizamos o trabalho acadêmico reconfigurando seu espaço e tempo, revitalizando o significado do currículo e concentrando nossa atenção no desenvolvimento de competências, saberes e habilidades geradas num contexto de valores socialmente consensuados para a realizar as potencialidades dos nossos alunos. Hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) recomendam a introdução, ao lado dos saberes disciplinares, dos temas da atualidade, das experiências extra curriculares, chamados de *Temas Transversais* e tratados com prioridade na legislação de Ensino do Brasil (Lei Nº 9394/96).

O espaço escolar, a escola, é o lugar em que os sujeitos se expressam e vivem os seus problemas concretos e onde são articuladas as respostas pertinentes, que condicionam as ações que promovem a participação sócio-cultural dos sujeitos envolvidos. Por isso o Currículo para jovens e adultas de zona rural e urbana deve propor alcançar mais do que objetivos institucionais, ou ensinar seus alunos a ler, escrever ou calcular. As escolas são locais que devem considerar as profundas diferenças sociais e culturais dos alunos, seu baixo nível econômico, e as dificuldades que enfrentam no seu cotidiano.

Portanto, se queremos utilizar o currículo como referente na melhoria do processo educativo de jovens e pessoas adultas temos que considerar as suas diferentes possibilidades. Assim, entender a complexidade do que ocorre nas salas de aula é levar em conta o *currículo planificado*, o *currículo implícito* (também chamado oculto) e o ausente; quer dizer é identificar, por exemplo, porque um alto protagonismo do professor pode potencializar, sem que se pretenda, atitudes de conformismo, ou como determinados processos de avaliação podem favorecer a memorização. É necessário levar em conta, segundo o prof. Gairín:

*“ a perspectiva da didática e outros enfoques curriculares  
-currículo imposto/programado/ensinado/aprendido/  
utilizado porque do contrário perderemos a referência  
de que a escola é o “lócus”, não único, mas de onde os  
processos educativos se desenvolvem e onde se realiza o*

*currículo”* (Gairín, 1996:206)

Para finalizar, a concepção de currículo aqui exposta, é a de que o currículo é mais que um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados, mas sua definição passa por outros aspectos a serem considerados como as relações de poder existentes: de subordinação dos alunos à autoridade do professores, de resistências dos alunos, de poder e de hierarquia. Neste sentido, poderíamos dizer que o currículo escolar representa todo um conjunto de experiências propostas pela escola e aceitas ou negadas pelos alunos. No que concerne à educação de adultos, esta clientela pelas suas experiências de vida, já sabem o que querem, apesar de terem uma auto estima baixa e, se as atividades pedagógicas não responderem positivamente aos seus interesses de vida cotidiana, abandonam muito facilmente a escola.

## **2.5. Os desafios da nova sociedade tecnológica e a formação de professores de jovens e adultos**

A globalização promovendo a interdependência do planeta através da abertura de fronteiras econômicas e financeiras e a ruptura das limitações espaço - temporais nos meios de informação e de comunicação através da Internet, está facilitando o livre mercado de capitais e a comercialização de produtos econômicos e culturais (Pérez Gómez, 2000: 24-28).

O modelo de produção da sociedade moderna é substituído por um novo modelo de produção caracterizado pelos seguintes aspectos : a) -produção do necessário, eliminando-se os recursos supérfluos (redundantes); b) -o declive paulatino da força dos sindicatos; c) – a oferta crescente para que o coletivo trabalhador participe da auto gestão das suas próprias tarefas, cujo objetivo é o de favorecer uma maior produtividade, melhoria da qualidade, estimulando a competitividade mediante incentivos econômicos; d)– as exigências cada vez maiores de formação permanente e polivalente para que os trabalhadores possam adaptar-se à flexibilidade do mercado e assegurar a competitividade na empresa.

Portanto, nesta nova sociedade tecnológica, a informação, a produção e a circulação de imagens passam a ser os eixos centrais, substituindo a antiga visão antropocêntrica do mundo por uma visão que tem na globalidade e na integração seus elementos mais significativos. O uso cada vez mais disseminado dos computadores, recursos audio visuais e de novas tecnologias mostram a convivência cada vez mais presente da comunicação oral e escrita com a comunicação eletrônica.



Um novo conjunto de valores começa a se configurar pondo em xeque a razão moderna operativa. O tão conhecido conceito de concepção unitária da história, que fornece um ponto de vista único e inquestionável, torna-se superado para dar lugar a uma

*“multiplicidade de se contarem outras histórias que antes não apareciam ou não podiam aparecer em virtude do seu caráter ideológico” (De Lucca Pretto, Nelson, 2001: 36).*

Uma nova geografia é inaugurada onde a “tela” passou a assumir o lugar do espaço público fazendo com que as pessoas possam partilhar informações dos mais distantes lugares.

O processo de desenvolvimento da tecnologia criou um novo mundo regido pelas redes de informação e comunicação, desenraizou o homem tornando-o ao mesmo tempo universal e tribal e uma nova ordem está surgindo. Os mecanismos de comunicação e as novas tecnologias não criam apenas máquinas mas instrumentos de uma nova razão, superada pela razão moderna operacional onde o mundo objetivo é o mundo das imagens e a razão imagética se constitui na essência dessa nova sociedade.

A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da comunicação e da informação trouxe conseqüências que modificaram o contexto econômico e até mesmo o funcionamento da sociedade. Dentro dessa ótica, podemos dizer que a sociedade européia tanto como a brasileira estão em transição e, para responder às novas demandas do contexto tecnológico globalizado e ao advento da sociedade informacional, é necessário um amplo conhecimento de base e o desenvolvimento de habilidades para a participação na vida econômica da atualidade.

Nos últimos anos, importantes análises prospectivas da nova realidade têm sido feitas para entender a crise e procurar dar soluções aos problemas que se apresentam. Isto nos permite explicar a atual sociedade da informação de forma positiva, não só em função das características que a diferenciam da sociedade industrial como também a partir dos elementos próprios que definem o novo fenômeno. Os mecanismos de comunicação e as novas tecnologias não criam somente máquinas mas instrumentos de uma nova razão, onde o mundo objetivo é o mundo das imagens, onde as TICs (Tecnologias de comunicação e informação) têm um papel na difusão da produção no conhecimento dos gostos e desejos dos consumidores e na quantidade de produção para satisfazê-los. Tudo isso

representa a essência dessa nova sociedade. No entanto, devemos pontuar um papel negativo das novas tecnologias qual seja o de acentuar a dimensão individualizadora das pessoas, a descontextualização da informação que, no dizer de Gómez :

*“ provoca una descontextualización local de la información que resalta la significatividad local provocando una pérdida de referencia cercanos que dificultan la propia identidad de las personas analfabetas (García Gomez y otros 2000:102)*

As transformações e mudanças rápidas propiciadas pela introdução das novas tecnologias e pela era da informação exigem das pessoas processarem e assimilarem novos valores e fazerem leituras diferentes da realidade, pois quem não o faz :

*“se verá privado de quaisquer oportunidades novas, por não por não estar preparado para elas, e das velhas será excluído, porque desaparecem” (Fernández Engüita, 1995 em Cabello,1997: 25).*

O impacto da revolução da informação é mais acelerado e não menos transcendental que o ocorrido com a revolução industrial. As características da revolução informacional vão desde o aumento da importância das funções do desenho, da informação (anadida) ao produto e à imagem até o crescimento relativo ao poder do capital cultural das famílias, em lugar do poder econômico determinado pelo maior ou menor êxito da formação.

Entretanto essa nova sociedade tecnológica, se por um lado diminui tanto as distâncias e permite um intercambio fluido de informações, por outro lado estabelece distancias cada vez mais profundas em certos grupos sociais, revelando uma produção multimídia concentrada na mão de grandes grupos.(nacionais ou internacionais) que dominam e controlam os meios de comunicação.

Pelo exposto, vemos que a introdução das novas tecnologias permitindo um acesso maior das pessoas aos meios de comunicação não possibilitou a diminuição da pobreza, miséria e analfabetismo. Vivemos numa sociedade significativamente analfabeta, organizada e desenhada segundo um modelo excludente que concentra grande quantidade de renda em uma pequena parcela da população, fazendo com que o acesso a escola fique restrito a um pequeno contingente populacional

Temos milhões de crianças de jovens e de adultos que ficam a margem dos conhecimentos e das mudanças técnicas e científicas. Temos milhões de pessoas que estão inevitavelmente afastados de participar da produção social e da troca de bens simbólicos encontrando-se na contra- mão da história.

Diante desses fatos, necessitamos buscar a qualidade de ensino centrada na produção de conhecimentos reconhecendo, sem dúvida um novo “*locus*”- o da informação e por isso a educação deve levar em conta nos seus processos didático-pedagógicos a natureza e a especificidade dos novos meios de comunicação e de informação. Estes meios trazem, como já foi explicitado, um grande impacto na educação propiciando espaços de interatividade, facilidade e agilidade na comunicação bilateral e contribuições na melhoria do processo de construção do conhecimento. Ampliam, sem dúvida, o nível de conhecimento e informação das crianças e adultos e contribuem com o aumento de conhecimento porém não substituem o professor. Esse tem um importante papel na mediação da aprendizagem qual seja -o de propiciar situações de aprendizagem adequadas utilizando as ferramentas tecnológicas para viabilizar o desenvolvimento cognitivo e a reflexão crítica na solução dos problemas dos alunos.

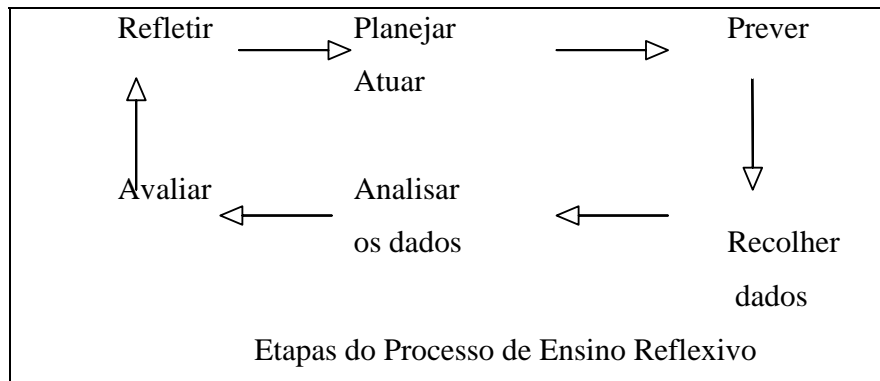
A escola precisa ser repensada como agência produtora de conhecimento. Há necessidade de extrapolar a cultura fundamentada na oralidade e na escrita para construir novas formas de compreensão dos fatos sobre os quais se deve basear a nova ação da escola e a redefinição do seu papel . Essa redefinição envolve um repensar das políticas públicas em todos os níveis de ensino; significa rever o projeto de educação que deve se ajustar à formação de um novo homem, não mais mercadoria mas sujeito da produção; significa levar em conta as demandas atuais e, mais do que isto, significa repensar a formação dos professores que não estão preparados para enfrentar essa nova realidade.

Sem dúvida, dentre os aspectos acima relacionados, o de maior impacto é o que se refere às condições de trabalho e de formação profissional do professor para as séries iniciais e isto exige vontade política do Estado no sentido de garantir esta qualidade na formação de docentes indispensável ao atendimento de todos à Educação Pública, gratuita e de boa qualidade.

A formação dos professores se constitui em um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino, apesar das resistências de alguns professores em aceitar os seus benefícios. Os efeitos da referida formação incidem nos indivíduos, na organização onde atuam, no contexto escolar sendo que um bom projeto de formação docente é um importante elemento de legitimação e credibilidade para a escola.

A literatura aponta três características (rasgos) específicas que devem ser observadas nos programas de formação docente que são: a) um corpo codificado de conhecimentos; b) a existência de mecanismos de regulação e controle no recrutamento; c) preparação para o acesso ao exercício docente; d) responsabilidade perante os alunos, as famílias e a sociedade.

Duke y Stiagins (1990, em Mateo, 1996: 52) explicam que o crescimento profissional dos professores vai além do que a adequação profissional, abrangendo um conjunto muito amplo de áreas potenciais e âmbitos de incidência que deve estar apoiado em processos de auto-reflexão da sua prática profissional e dos seus logros. As etapas do processo desse ensino que os autores chamam de reflexivo podem ser observadas no esquema a seguir de autoria de Pollard y Tann (1987 em Imbernón, 1999):



**Quadro Nº4** : ETAPAS DO PROCESSO DE ENSINO REFLEXIVO

Não obstante, nem todos os professores respondem da mesma forma às oportunidades de formação para garantir seu progresso profissional. Joyce y Makiblin (1982 em Mateo, J. outros 1996:53) identificam cinco tipos de professores desde aqueles que são superativos e estão em permanente estado de auto atualização (os onívoros) até aqueles que evitam qualquer tipo de prática orientada para o seu progresso funcional. Dentro desta diversidade tipológica existem ainda: os consumidores ativos que iniciam atividades por conta própria; os consumidores passivos que utilizam certas oportunidades mas não tomam iniciativas; há ainda os resistentes que não participam de processos de formação, salvo que se trate de áreas donde se sintam muito cômodos. No nosso entender os nossos professores investigados se enquadram mais na categoria de passivos enquanto se submetem às oportunidades de formação que acontecem, apesar de acharem significativas.

Joyce y Makiblin (1982) ainda defendem que, para essa diversidade de perfis docentes há uma variedade de situações de avaliação e de estratégias metodológicas que se deve recorrer de acordo com as situações e os momentos.

A ausência de consenso sobre o que deve ser um bom docente e a complexidade dos fatores implicados no ensino, dificultam o desenho de um modelo de professor ideal bem como um modelo de

formação docente aceito pela maioria. O autor mencionado faz um resumo dos diversos modelos relacionados com a definição de um bom professor. (Ver anexo nº 1).

De Miguel, tomando as referências de Marezely (1992) e Dwyer (1994) aponta que:

*“algunos piensan que ser un buen profesor es aquel que domina la materia y otros consideran que lo importante son las habilidades que manifiesta, mientras que algunos mantienen que el docente nace profesor, otros aún piensan que el profesor se hace base de formación y experiencias.”*  
(De Miguel 1992: 65)

No nosso trabalho de pesquisa anterior (OLIVEIRA, M. 2000, *Necesidades y Expectativas de los profesores alfabetizadores de jóvenes y adultos de Bahia*) vimos que, segundo os sujeitos da nossa pesquisa, a concepção de um bom professor está relacionada à competências e habilidades técnicas mas à qualidades afetivas e a capacidade do professor interagir bem com os seus alunos. No entanto, sabemos que essas qualidades estão longe de serem incorporadas pelo nosso professor da Bahia. Este se encontra despreparado e sem formação para enfrentar os desafios que lhe são postos na sua prática pedagógica.

Diante do exposto, um questionamento nos parece oportuno merecendo uma reflexão aprofundada que esta pesquisa, sem dúvida, pode nos ajudar a esclarecer: Como teremos professores capazes de formar alunos criativos e preparados para utilizar a cultura audiovisual atual se estes docentes não tiveram uma formação adequada ? Como podem os professores das classes de alfabetização dialogarem com os novos valores tecnológicos nas suas classes, superando a sua utilização como mero recurso didático?

As respostas à estas perguntas estão na formação do professor cujos efeitos desta repercutem nos alunos, na organização e no contexto onde atuam e, não há dúvida de que projetos eficientes de formação docente são importantes elementos de legitimação e credibilidade para esta modalidade de educação.

## **2. 6. A Educação / alfabetização de jovens e adultos: dilemas e desafios**

Analisando a educação de adultos do século XXI, Hargreaves (1996:83-91), comenta que esta deve fazer frente aos novos desafios, explicitando que, um novo enfoque de currículo e uma nova reestruturação na escola devem acontecer, justificando com os seguintes argumentos: a) a provisoriedade do conhecimento científico implica no questionamento da validade do curriculum oferecido aos jovens e adultos, baseado apenas nos saberes disciplinares; b) a flexibilidade do trabalho e a afirmação da iniciativa e criatividade dos trabalhadores merece ser pensada para ser flexível no tocante à espaços e tempos; c) a ruptura nos limites provocados pela globalização provoca mudanças e deve ser levada em consideração no tocante à instituições provedoras de oportunidades de aprendizagem para as pessoas adultas: (formais, não formais e informais); d) a internacionalização da produção faz com que aumente a mobilidade dos cidadãos para diferentes países, o que significa que a educação de adultos deve fazer frente a esta nova realidade multicultural; e) os recursos didáticos tradicionais (livros de texto, fichas de trabalho, projetores) dão lugar à outras modalidades de ensino aprendizagem mais complexas, instantâneas e mais atrativas.

Por tais motivos, os/as educadores de pessoas adultas se sentem obrigados a estar preparados em relação às novas tecnologias e à cultura da imagem, não só como usuários das mesmas, mas como analistas críticos das imagens e informações que estas transmitem.

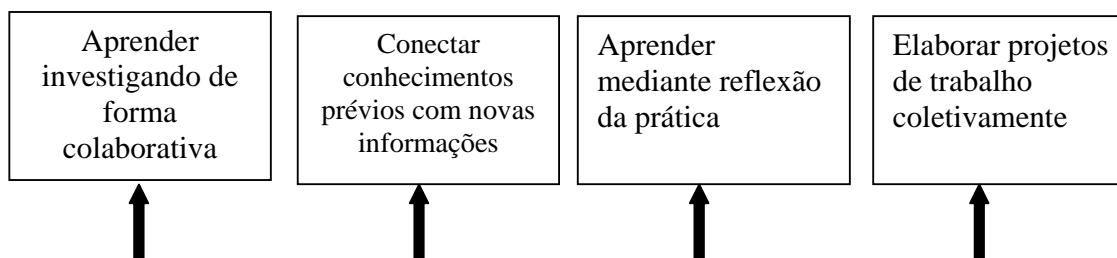
Não é possível entender a aprendizagem adulta contemporânea sem considerar o papel que desempenha (juega) o consumo na sociedade contemporânea, na medida em que a cultura se converteu em um bem de consumo a mais. Em particular, temos que considerar e analisar criticamente a educação de adultos no contexto de uma cultura econômica de signos externos, onde as escolhas do consumidor são atos de comunicação social, símbolos de identidade que marcam a diferença. A legitimação das sociedades democráticas exige cidadãos comprometidos, responsáveis e ativos. Neste sentido, a meta da educação de pessoas adultas é educar para a cidadania, impulsionando estratégias educativas que promovam a igualdade na diversidade cultural, a justiça social e a defesa dos direitos humanos.

Por isso, a educação de jovens e adultos tem diante de si três objetivos: 1) ajudar os alunos a fazerem frente às novas necessidades educativas que as mudanças acarretam (generan); 2) favorecer o entendimento do mundo em que vivemos para poder transformá-lo; 3) possibilitar aprendizagens a partir das experiências concretas dos jovens e adultos, promovendo a construção de valores e a conquista da sua auto-estima.

Quando pensamos em respostas para o problema do analfabetismo de jovens e adultos do Brasil e queremos fugir de uma ideologia positivista, para compartilhar uma concepção dinâmica de sociedade (perspectiva socio crítica), vemos que a possibilidade de mudanças está em se investir em programas e projetos que procurem reverter os índices de analfabetismo do país e no desenvolvimento de profissionais para essa modalidade de ensino.

Temos como concepção de desenvolvimento profissional um processo permanente de domínio de novas estratégias, metodologias didáticas bem como das modernas ferramentas digitais do mundo moderno. Este enfoque sobre desenvolvimento profissional na qual nos situamos, mostra a necessidade da formação permanente do professorado, sua constante aprendizagem, concebendo o desenvolvimento profissional como um processo de formação continuada ao longo de toda a vida profissional que produz mudanças e melhoria de condutas docentes, na forma de pensar, valorar e atuar sobre o ensino. Nesse contexto, o próprio professor é responsabilizado pela sua formação permanente, em serviço. Como podemos verificar no documento do Ministério da Educação (Portaria SESu/ MEC nº 1.518 de 16.06.00), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa de um desenvolvimento profissional que deve ser permanente (Mec/SESu, p.48). Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (Mec/SESu, p.42).

Ibernón (1994 em De Miguel, 1995), assinala seis Modelos de Formação permanente do professorado Apesar das categorizações do autor não serem mutuamente excludentes nos posicionamos no Modelo de Formação e Cultura Profissional que tem como pilares de sustentação os fundamentos seguintes:



**Quadro Nº 4.1:** MODELOS DE FORMAÇÃO E CULTURA PROFISSIONAL

Investigação – Ação

O modelo de Formação e cultura profissional é um modelo de investigação cooperativo e se propõe a fomentar nos professores uma reflexão conjunta para viabilizar o trabalho cooperativo. A colaboração persegue um crescimento compartilhado e apoio mútuo de todos os participantes, ligando a aprendizagem em equipe do desenvolvimento entre iguais, e como diz com muita propriedade o prof Gairín:

*“lo que parece importante de la colaboración no es tanto hablar sobre ella como el practicarla”*(Gairín, 1999: 56/6)

Porém, se a necessidade de colaboração é evidente, também as dificuldades são muito grandes. Às resistências individuais somam-se as institucionais e os problemas próprios de uma cultura individualista não apropriada para introduzir reformas dentro do sistema educacional. As resistências que os professores apresentam podem ser agrupadas em três tópicos:

- Organização e funcionamento precário das administrações e escolas ;
- Deficiente formação pedagógica recebida no período de formação inicial ou através dos cursos de aperfeiçoamento.

Estes argumentos acima relacionados buscam razões para eximir os docentes da responsabilidade para com as mudanças educacionais, não comprometendo o docente. Apesar destas argumentações de origem externa, achamos que o tema de resistência à mudanças educativas deve ser focalizado a partir de uma dimensão que transcenda a externa: internamente, analisando os argumentos que os docentes utilizam para não se implicarem em processos de reformas educativas.

É necessário, portanto, se repensar a formação dos professores de forma crítica e reflexiva a partir de um processo democrático nas escolas, tendo como ponto de partida a realidade, procurando enfatizar os fatores internos à organização, como recomenda o prof. Gairín:

*“es importante centrar el análisis y especificar que se trata de incidir en los aspectos de funcionamiento interno,dejando de lado las causas externas y estructurales, sobre las que no podemos incidir”* Gairín (1999: p. 117).



É possível que os professores rejeitem (rechazan) os projetos estabelecidos a partir da administração dos sistemas de ensino e apresentem uma atitude de receio que impede que as reformas sejam acolhidas (acogidas) favoravelmente. Nas observações realizadas na citada pesquisa, os docentes consideram que a forma mais apropriada de introduzir inovações é a partir de projetos elaborados a nível de centro ou de zonas, no que concordamos plenamente.

Outro aspecto importante e que deve ser considerado no processo de avaliação e programas é aquele explicado por Fabra qual seja a necessidade de :

*“creación de una atmósfera de grupo distendida y no defensiva, de una metodología de intervención que invite a participantes al diálogo”.* (Fabra 1996: 466)

A autora mencionada propõe que os participantes analisem:

*“los comportamientos de sus colegas desde una postura distanciada la de la persona que les ve desde fuera, pues es el “hecho de una persona estar inmersa en un grupo y en una problemática nos impide poder analizarla con la distancia requerida”*(Fabra, M.L. 1996: 466)

Frisa a autora que a atmosfera de grupo agradável e não defensiva proporciona o desenvolvimento de uma cultura comum participativa que se apoia na atuação coletiva mobilizando uma boa parte do potencial profissional e pessoal dos componentes da organização. Representa também, para as pessoas uma mudança de dentro a partir das próprias inquietudes e necessidades pessoais sem que se elimine a possibilidade de contar com ajudas externas.

Os comportamentos de resistência dos professores, não são produzidos apenas por medo ou insegurança profissional mas se trata de estruturas cognitivas produzidas pela ação de contextos específicos. No nosso ponto de vista, acreditamos que as resistências aumentam entre os docentes quando eles estão inseguros profissionalmente enquanto que aqueles que assumem a consciência de que seu trabalho têm atitudes de mudanças, apresentam comportamentos que conduzem às inovações .Todas estas questões desafiam os planejadores, os diretores e os próprios professores no cotidiano

escolar, professores estes que não se encontram devidamente preparados para enfrentar os problemas da alfabetização em classes de jovens e adultos.

Acresce a tudo isso a necessidade de novos perfis de diretores para lidar com essa *organização que aprende* (Gairín, 1996:377-390) e que não esquece o papel estratégico dos recursos humanos e mais especificamente o protagonismo dos professores.

Acreditamos que, qualquer solução para recuperar a qualidade da formação docente deverá passar por um trabalho, em conjunto, que envolve articulação com as Universidades - através das Faculdades de Educação, as agências formadoras

. Sob esta perspectiva, há necessidade de capacitar e atualizar professores de classes de alfabetização, provocando nos participantes a necessidade de pensar sobre suas práticas pedagógicas, pois se sabe que, por uma série de fatores ou compromisso profissional e político, o professor ainda não está capacitado para enfrentar os desafios que surgem no seu cotidiano. Prova disso são os alarmantes índices de evasão e repetência (45%) nas classes de alfabetização conforme dados estatísticos emitidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000).

No entanto, nenhum plano ou programa de Educação de adultos logrará êxito sem a ação reflexiva dos docentes, a partir do seu próprio conhecimento teórico que os levará a uma reflexão da prática para melhorá-la. Sua formação profissional, conforme foi dito anteriormente, é imprescindível para garantir a elaboração dos programas de ensino, seleção dos conteúdos e adequação às estratégias de intervenção e seu compromisso é essencial para ajudar aos jovens e adultos a saírem de uma situação histórica de miséria e pobreza na qual se encontram submersos (sumergidos).

Neste sentido o papel que está destinado aos professores que educam jovens e adultos não é apenas o de transmitir conhecimentos que se tornam rapidamente obsoletos mas será o de orientar e impedir que as pessoas se submetam acriticamente à sociedade da comunicação e da informação. Por isso, face aos avanços tecnológicos do mundo atual, exige-se que os professores tenham pleno domínio de conteúdo e habilidades técnicas para poder enfrentar os desafios que este novo contexto lhes impõe e para que possam mediar a construção do conhecimento dos alunos.

As Instituições formadoras de professores alfabetizadores devem formar profissionais que possam ser multiplicadores, provocando a minimização dos índices de analfabetismo. Isso será possível na medida em que se provoque a reflexão nos docentes com o objetivo de discutir os problemas e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar, baseadas em fundamentos

adquiridos nas disciplinas que compõem os cursos de formação, estabelecendo um laço de união e uma relação dialética entre a teoria e a prática, com a finalidade de incrementar a qualidade do ensino.

Acreditamos que, por tudo que foi exposto anteriormente, para se construir um novo projeto que recupere o valor da educação de adultos como educação popular, temos que caracterizar e modificar alguns aspectos muito presentes e concretos da realidade brasileira que foram observamos no anterior trabalho de pesquisa de minha autoria (la Tesina) intitulado: *Necesidades e Expectativas de los profesores alfabetizadores de Bahia*, apresentado em março de 2000 na UAB). Recolhemos dados no referido estudo através dos quais podemos fazer uma análise ainda que incompleta e limitada, da situação do professor alfabetizador da zona rural da Bahia, que passaremos a comentar brevemente.

A maioria dos professores só tem 20 horas de dedicação semanal ao trabalho e ganham pouco (cerca de \$80 dólares!). A maioria do professorado possui entre 34 a 41 anos e os mais jovens são aqueles que têm as mais baixas expectativas profissionais, apesar da nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 – Lei Nº 9394/96), prever que os professores devem ser preferencialmente formados por Institutos Superiores de Educação, para lecionar neste nível de ensino. A reforma concretizada pela Lei de Diretrizes e Bases gerou processos de aprofundamento na formação docente como também gerou resistência nos professores. Um aspecto importante seria incrementar meios para reduzir tais resistências refletindo sobre as mudanças que estão produzindo em todos os níveis de ensino inclusive o superior.

Seguramente o professorado não tem um juízo muito favorável com relação as reformas educacionais; nos seus depoimentos percebe-se tensão e explicam que estas reformas sempre fazem novas exigências ao professorado sem dar recursos ou facilidades; vêm sempre de “cima para “baixo”, não são concensuadas com as forças sociais, e estão sempre subordinadas às necessidades políticas do sistema e nunca são planejadas para atender adequadamente a melhoria da qualidade de ensino. Como frisamos anteriormente, os nossos docentes não estão preparados para enfrentar essas exigências não apenas porque lhes faltam as competências e habilidades requeridas para mediar a aprendizagem dos seus alunos mas também porque lhes falta um comprometimento maior com a formação de pessoas para essa nova sociedade. Por esse motivo, acreditamos que o professor precisa se desvincular dos antigos valores ligados aos velhos paradigmas da cultura dominante, conhecer as novas tecnologias incorporado-as às suas classes como fundamento pedagógico na construção desse novo paradigma para a formação de alunos críticos.

Quanto aos problemas relacionados com a escola, nossa pesquisa anterior evidenciou que nossos entrevistados apontaram a estrutura física das escolas, como espaços físicos limitados para abrigar uma grande quantidade de alunos, também se referiram a falta de material didático acrescida da falta de empenho de professores e funcionários e da própria comunidade como os principais problemas referentes a esse aspecto.

Quanto aos problemas relacionados com os alunos, os professores mostravam muitas vezes atitudes negativas para com o alunado, culpando o mau desempenho e desinteresse da maioria dos discentes, à sua situação sócio-econômica; apontando o cansaço, sono e a *moleza* pelo trabalho que exercem durante o dia e pela distância que percorrem da casa para a escola, os fatores mais relevantes do fracasso escolar. As atitudes negativas docentes também se confirmaram nas nossas observações pois vimos que, a pesar dos docentes saberem que seus alunos são adultos, trata-os como crianças sem capacidade de raciocinar; destituídos de autonomia. Observamos também que manipulam as opiniões dos alunos que são contrárias às suas, não aceitam a crítica e impõem disciplina em classe, no cotidiano das práticas pedagógicas observadas. O aluno por isso, desenvolve uma auto percepção negativa, ao viver angustiosamente essa situação e não desenvolvem as destrezas necessárias para a sua atuação, frustrando suas expectativas de êxito social.

Seguramente o problema mais sério está relacionado com a formação docente, considerada precária, além da convicção por parte dos docentes de que precisam do domínio de competências para ensinar (habilidades de ensino) apontando-as como o aspecto mais importante da sua formação. Sem dúvida nossos professores de jovens e adultos carecem de uma formação específica que lhes favoreça sua incorporação a um referencial sobre a educação de adultos aberto à perspectiva multidisciplinar e as experiências e ações de iniciativa cultural em cooperação com outras entidades / coletivos que compartilham objetivos de transformação da realidade.

## **2.7. Conclusões parciais**

As considerações feitas neste capítulo, nos levam mais do que nunca, a reconhecer a importância da busca da qualidade de ensino e a considerar que as novas tarefas atribuídas a escola impõem a revisão da formação inicial docente na perspectiva de instaurar mudanças para responder aos novos desafios propostos por esta sociedade global e tecnológica.

Há muitos excluídos e estes são os analfabetos. Há por isso, necessidade de uma redistribuição e mobilização dos recursos humanos e culturais para aqueles que atualmente estão excluídos e são considerados deficientes ou pouco inteligentes. As políticas compensatórias se baseiam em teorias do *défict*, as quais criam expectativas negativas de aprendizagem e se convertem em profecias que inexoravelmente se cumprem. A vontade política de valorizar a formação profissional dos docentes, aliada à consideração positiva sobre as capacidades de aprendizagem dos jovens e adultos e as exigências de recursos básicos necessários que devem ser mobilizados para reverter a situação, deve formar parte da luta de todos os cidadãos

Pelo exposto, os programas de formação docente devem subsidiar os docentes na compreensão da natureza do processo de alfabetização permitindo-lhes oferecer um *constructo teórico*, que lhes permita interpretar o processo de alfabetização desta clientela e obter respostas mais adequadas às questões básicas como: a repetição, a evasão, as dificuldades de aprendizagem, fatores que são limitantes do potencial cognitivo dos alunos e responsáveis por sua exclusão do sistema escolar.

Paradoxalmente, a política institucional de formação de professores do ensino fundamental (primaria) no Brasil, se concretiza na realização de programas ou projetos fragmentados que não satisfazem às exigências de desenvolvimento profissional dos professores e não atende a realidade dos alunos. De modo geral, como foi constatado na investigação que realizamos, os professores não têm um juízo favorável a respeito das citadas políticas.

Uma outra necessidade premente é estabelecer um trabalho cooperativo e de participação coletiva nas escolas que não seja apenas uma exigência democrática, mas uma necessidade organizativa, se queremos que as instituições cresçam e aumentem sua qualidade.

O Currículo da educação de jovens e adultos deve ser diferenciado e fornecer uma abordagem nova baseada no diálogo para atender com qualidade essa parcela da população, deixando de lado visões etnocêntricas e buscando relações mais igualitárias e menos discriminatórias.

Finalizando, queremos explicitar que a educação de adultos enfrenta o desafio de, por um lado, responder às necessidades materiais de milhares de pessoas analfabetas no Brasil que vivem em extrema pobreza e miséria e por outro lado, enfrenta também o desafio de ter que atender as atuais exigências de um mundo globalizado onde as relações dialógicas e de comunicação são fundamentais. Para isso precisa promover o desenvolvimento profissional dos professores, pois sem essa formação não teremos docentes que realmente promovam processos de inovação e de transformação na essência das estruturas organizativas das escolas.

Concluimos afirmando que o novo milênio exige um novo professor que desenvolva além das competências relacionadas ao âmbito do desenvolvimento profissional e pedagógico, outras competências relacionadas aos valores emergentes desta nova sociedade imagética e tecnológica.

### CAPÍTULO III:

---

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

### 3.0. Pressupostos teóricos

No Brasil, quando os índices de analfabetismo chegam a níveis, política e socialmente inaceitáveis (temos 16.000.000 de brasileiros analfabetos dentre crianças, jovens e adultos), e o fracasso escolar se torna em um problema nacional, a discussão em torno da melhoria do ensino fundamental sobretudo do processo de alfabetização inicial como solução para o problema da alfabetização reparadora (de jovens e adultos) está ganhando espaço na área educacional.

A escola brasileira, grande responsável pelo insucesso escolar, jamais é questionada e ela própria põe a culpa da sua incompetência nos alunos de classes populares, com a desculpa: “este aluno é fraco de cabeça” ou “este aluno não é bom das idéias”. Este estigma é muito profundo nos alunos de classes populares, foi construído e internalizado solidamente e só será removido por professores corajosos e críticos e por uma escola que promova ambientes de aprendizagem e oportunidades de contatos com a leitura e a escrita desmentindo dessa forma o mito da “incapacidade”.

Reiteradas (inúmeras) vezes o educador Paulo Freire tem falado que um dos grandes pecados da escola é desconsiderar a “bagagem” de conhecimentos que os alunos trazem, decretando que estes nada constroem antes dela. A escola precisa ser mais humilde para reconhecer que, quando o jovem ou o adulto chegam à ela já têm uma experiência de mundo. Ambiciosa, a escola pretende moldar os jovens e adultos de acordo com o quadro de referências sociais desenvolvidas no seu interior, realizando o distanciamento e resfriamento das relações familiares e sociais dos alunos para introduzi-los no burocratismo, individualismo e na inibição da sua auto estima. O processo de alfabetização tradicional que está baseado nos pressupostos acima descritos, representa a porta de entrada dessa exclusão escolar.

Alguns pesquisadores, dentre eles: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1987) e outros teóricos, através de suas investigações, trazem uma nova luz sobre a questão da alfabetização, prestando

excelentes contribuições para se entender o processo de aprendizagem da lecto-escrita, revolucionando o conceito tradicional de ensino nesta área, com divergências epistemológicas bastante significativas com relação à concepção tradicional da alfabetização. As investigadoras mostram a trajetória singular que a criança, atravessa em seu processo de construção da lecto-escrita e as interpretações que fazem sobre esse objeto cultural que é a linguagem através de uma teoria que revolucionou as concepções tradicionais de alfabetização denominada de Psicogênese da Alfabetização. Emilia Ferreiro, discípula de Piaget e Ana Teberosky realizaram no México investigações com crianças de diferentes níveis sócio- econômicos e constataram em seus estudos achados teóricos que ajudaram a revolucionar o processo de alfabetização em toda a América Latina De acordo com as investigadoras, as crianças constroem hipóteses a partir das interações com o meio ambiente. A primeira dessas hipóteses infantis, ou o primeiro nível do processo psicogenético é aquele em que a criança considera que ler é interpretar desenhos e escrever é desenhar. A este nível de interpretação chamado de pré-silábico, não há qualquer vinculação entre a pronúncia e a escrita e o pressuposto é o de que, quanto maior o nome, maior o número de letras com que o mesmo deve ser escrito; quando as crianças começam a questionar suas hipóteses e a renunciá-las, avançam cognitivamente quer dizer, ao nível subsequente, o intermediário 2, onde o aluno passa a desenhar com letras ou sinais gráficos ao invés de rabiscos, e também descobre que a letra do seu nome não é sua propriedade exclusiva, servindo também para identificar outras pessoas e objetos. O nível silábico representa o grande avanço qualitativo no processo da alfabetização pois os erros que são revelados neste nível são realmente construtivos na medida em que a criança se desestabiliza das suas antigas hipóteses e parte para diferenciar o “significante (palavra) do significado (conceito, idéia do que representa). Neste nível a criança está assentada na hipótese de que para cada emissão sonora (fonema), devem ser utilizadas apenas uma letra (vogal ou consoante). No nível alfabético mais uma vez a criança avança no processo de construção da língua escrita, havendo uma consistência entre pronúncia e escrita, apresentando apenas erros ortográficos (faltas de ortografia) que devem ser corrigidos pelo professor. A teoria acima descrita hoje no Brasil é também chamada de *construtivista* cuja concepção difere muito da tradicional como mostra o quadro a seguir:



<i>Concepções de Alfabetização</i>	
<b>Tradicional</b>	<b>Construtivista</b>
Linguagem = sistema autônomo, des- vinculado do social	Linguagem = atividade interacional entre indivíduos
Aprendizagem = exercício de uma técnica.	Aprendizagem=construção, através estágios psicogenéticos.
Metodologia = desconsidera as hipóteses dos alunos	Metodologia= considera o erro construtivo e o conflito cognitivo
Professor= mediador	Professor=transmissor
Escrita= cópia de um modelo	Escrita= produção

**Quadro Nº 5:** CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, segundo Grossi, Esther Pillar (GEEMPA, 1984) cerca de 90% dos alunos de classes populares iniciam, na escola, seu processo de alfabetização no período logográfico, enquanto que 90% dos alunos de classes mais privilegiadas socialmente iniciam seu processo de alfabetização no período fonético, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Períodos e seus respectivos níveis psicogenéticos

Período logográfico	Pré-silábico 1	Período Fonético	Intermediário 2
	Intermediário 1		Silábico
	Pré-silábico 2		Intermediário 3
			Alfabético

Em cada um desses níveis psicogenéticos ou etapas o aluno gera hipóteses ou interpretações sobre a língua escrita. Diante de um professor desatento e com falta de preparo, podem parecer confusões de percepção, mas na realidade, se trata de *convicções conceituais*. Por conseguinte, é de suma importância que o professor conheça o aluno, permitindo-lhe que atue e reflita sobre a escrita e que aceite os “erros”, como “erros construtivos”, dentro de uma estratégia que favoreça os conflitos cognitivos, responsáveis pelo próprio avanço conceitual os alunos. Desta forma, o docente revelará seu verdadeiro papel de mediador do processo de aprendizagem do aluno (sujeito) e da lecto-escrita (objeto), durante a processo de apreensão do conhecimento.

Apesar dessas pesquisas serem realizadas com crianças, estudos interculturais feitos (hechos) com adolescentes e pessoas adultas no Brasil por Freitag (1986: 89) comprovaram a validade destas explicações. Freitag provou, em pesquisa realizada em escolas da periferia de São Paulo /Brasil, que os adolescentes tinham suas estruturas cognitivas cristalizadas entre os níveis pré-silábico e silábico, bastando apenas um trabalho pedagógico de qualidade para dinamizar as estruturas cognitivas dessas pessoas e vontade política desses professores no sentido de reverter o quadro de aprendizagem. Estes achados (hallados) teóricos, assinalam a necessidade de que os professores analisem suas práticas ao introduzirem seus alunos no usos da língua e reflitam sobre este processo -complexo e multidimensional da alfabetização que envolve aspectos: socio-políticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, psicológicos e culturais, os quais os docentes devem, considerando as múltiplas facetas da alfabetização, articulá-los numa dimensão pedagógica.

Inúmeros teóricos, que antecederam ou sucederam à Dra. Emilia Ferreiro, têm somado esforços com a finalidade de delinear a perspectiva construtivista do processo de alfabetização. Existe uma orientação, dentro da psicologia atual, qual seja a de considerar o processo de aprendizagem do aluno numa perspectiva de construção. Na verdade, se deve a Jean Piaget, o fato de ter sido o primeiro a ressaltar o tema sobre a necessidade de considerar o aspecto construtivo da aprendizagem e do conhecimento. Sem dúvida, os princípios epistemológicos de Piaget continuam tendo validade, mas como a pesquisa científica não deixa de avançar, alguns referenciais teóricos foram acrescidos e novos enfoques foram articulados ao conceito de alfabetização. Atualmente, na perspectiva construtivista, os termos: construção e aprendizagem estão sendo conceituados na perspectiva da incorporação e da complementariedade.

Sob esta perspectiva, alfabetizar-se não significa, unicamente, entender a lecto-escrita como simples relação mecânica da tradução do fonema em grafema ou vice-versa, mas um complexo processo que envolve um sistema de representação do mundo, através de construções próprias do aluno, na interação com o ambiente. Esse processo constitui-se em um caminhar onde o aluno vai evoluindo, através das etapas psicogenéticas. Ana Teberosky que já dizia, por ocasião de sua visita ao Brasil, em agosto de 1977(Jornal Folha de São Paulo) ser necessário que o professor tenha muito mais que uma intuição sobre o funcionamento psicológico do aluno no sentido de saber interpretar os comportamentos discentes, entender a respeito do processo de aprendizagem e das dificuldades dos alunos. Segundo ela é necessário um conhecimento explícito, formal, incorporado dentro do processo

ensino- aprendizagem; porém isso só será possível invertendo a formação do professorado que alfabetiza..

Vygotsky (1896-1934, Rússia), outro teórico cujos referenciais têm dado grandes contribuições para o entendimento do processo de alfabetização, apesar de trilhar num enfoque socio-linguístico também enfatiza o papel das condições do ensino, da escola e dos professores apostando que é a aprendizagem que gera o desenvolvimento. O seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (zona de desarrollo próximo) atesta a importância que Vygotsky dá a escola e às situações bem organizadas de aprendizagem. Na Teoria Transformativa (Vygotsky,1986) o referido autor afirma a importância do contexto e sua determinação sobre o desenvolvimento cognitivo sendo este dependente das transformações sócio culturais.

A concepção sócio-histórica de Vygotsky fundamenta e caracteriza a educação e o enfoque sócio-linguístico na alfabetização de crianças, jovens e adultos tendo como ponto de partida que, os participantes da ação educativa devem ser vistos como homens reais e históricos, de “carne e osso”. Toda análise é portanto, feita numa perspectiva histórica. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. E somente em movimento que um corpo mostra que é (Vygotsky, 1991:71). Na educação, o desenvolvimento das pessoas dar-se-á em função das características do meio social em que vivem. (Vygotsky, 1984:64).

Outro referencial na Educação de jovens e adultos é o do grande educador Paulo Freire respeitado no Brasil e em outros países do mundo. Na proposta de Freire o principal objetivo da educação é a conscientização dos homens, a reflexão sobre si, seu tempo e seu papel na sociedade .

O pensamento do educador Paulo Freire é responsável por um movimento na educação de jovens e adultos que enfatizou a influência da educação para a conscientização e apresentou uma nova visão de cultura popular em nosso país. As idéias retrógradas (anticuas) expressadas pelas camadas dominantes da sociedade entravam em decadência e transição e chegava o momento de passar para uma nova sociedade mais aberta e democrática. Freire concebe a alfabetização como um trabalho pedagógico e dialético de muita envergadura e assim o explica em seu livro *‘Alfabetização leitura da palavra e leitura da realidade’*, pois a compreensão da realidade implica em um processo globalizador que inclui o pensar, o sentir e o fazer o que se pode chamar-se de deciframento dessa mesma realidade ou leitura do mundo. André Giroux, em sua introdução ao citado livro de Freire na edição espanhola, mais uma vez afirma a estreita (estrecha) relação entre o pedagógico e o político, entendendo a

alfabetização não só como capacidade técnica mas também como o cimento de uma atividade cultural que tende a ser libertadora.

### **3.1.As múltiplas dimensões da alfabetização**

Partindo-se do enfoque multirreferencial na educação de jovens e adultos, devem ser igualmente levados em conta todas as dimensões do processo a saber: cultural, pedagógica, psicolingüística, sociolingüística, social e política quando se quer interferir no processo de alfabetização dessa clientela. Vamos realizar uma breve análise dessas dimensões a seguir.

#### **3.1.1.A dimensão política e social do processo de alfabetização de adultos**

A alfabetização enquanto sensibilização da opinião pública, cooperação interinstitucional, promoção de campanhas de participação popular que envolvem a iniciativa pública e a privada, solidariedade para com o terceiro mundo revela uma clara dimensão política. Essa dimensão inclui também os imprescindíveis aspectos da legislação - marco da Educação de Adultos como uma grande tarefa a ser cumprida. Não podemos esquecer (olvidar) a globalidade da tarefa educativa e seu indiscutível (insoslayable) caráter político, que significa o questionamento de múltiplos problemas, como por exemplo, o do «determinismo tecnológico» ou da superação de uma concepção de educação enquanto mera transmissão ou reprodução de saberes.

#### **3.1.2. A dimensão pedagógica da alfabetização de adultos**

Na dimensão técnico-pedagógica da alfabetização, que tem a aprendizagem para a vida como coordenada fundamental, se articulam o ensino sistematizado, os conteúdos operativos da educação básica e as conexões com a qualidade de vida. Os objetivos, a metodologia e a avaliação são as linhas mestras da dimensão técnico-pedagógica, que se apoia nos professores como agentes principais da mesma, e cujas demandas de formação devem ser atendidas de modo atualizado e progressivo. Sem dúvida, um dos fatores maior impacto nesta área é o que se refere às condições de formação do professor das séries iniciais e alfabetização, pois esta exige vontade política do Estado no sentido de

garantir a qualidade desta formação indispensável na assistência do direito de todos à Educação Pública, gratuita e de boa qualidade.

Sabemos que, os cursos de Magistério, responsáveis ainda pela formação destes professores que vão atuar nas classes de alfabetização são deficientes, vez que seus currículos não possibilitam a esta clientela o domínio dos conteúdos básicos nem o instrumental necessário ao exercício profissional. Acresce a isto uma seletividade negativa destes docentes, a cada ano que passa, empobrecida e submetida a salários aviltantes.

Acreditamos que, qualquer solução que vise recuperar a qualidade de formação destes docentes deverá passar por um trabalho conjunto que envolve a articulação direta das Universidades - através das Faculdades de Educação - com os professores e demais docentes que trabalhem nesta área.

Todo processo de alfabetização deve suscitar uma permanente investigação e aprofundamento nos seus aspectos mais inovadores e criativos da aprendizagem de jovens e adultos, passando pela compreensão possível das determinações econômicas, culturais e políticas do contexto e por isso, necessita de docentes preparados e que busquem um saber útil para as pessoas que compõem o grupo de referência.

### **3.1.3. A dimensão cultural do processo de alfabetização de jovens e adultos**

A dimensão cultural da alfabetização nos recorda a vigência da cultura oral e escrita apesar da tecnificação da sociedade atual e do predomínio da imagem. O nosso país tem uma potente tradição oral, onde, em contextos verbais e comunitários, o processo de alfabetização é construído, o que reforça o valor e interesse desse processo. Cultural é também a perspectiva do desenvolvimento comunitário como elemento motivador da população e da necessidade de programas específicos de alfabetização dirigidos à coletivos marginalizados e concretos.

Ao abordar tal questão é importante colocar um conceito de cultura. Nos apropriaremos do conceito de Cultura que diz:

*“ La cultura lo es todo, lo impregna todo, es como el ella  
malamente podríamos vivir. Un desafío personal y colectivo  
de enorme agudeza y envergadura es el utilizar armoniosa-  
mente ni de modo mecánico ni simplemente automático—*

*la herencia cultural recibida y que constituye un patrimonio inestimable de nuestra existencia.” (Sánchez, Torrado 1991: 58).*

Segundo o mesmo autor:

*“Adoptar una actitud culta ante el mundo no es exhibir ante ante los demás nuestra erudición nuestra ansia de ella. Es más bien mantener una actitud totalizador de sentidos y facultades que no es mimética ni convencional vá a la raíz de las cosas, que busca la síntesis y facilita el gozo de vivir. La cultura es toda forma de expresión auténtica es la necesidad de comunicación y respuesta a la misma. Es un saber para vivir superando el esquematismo de la acción, el corto parmatismo, la fascinación por el rendimiento y la eficacia en busca de un sentido más hondo y gratificante para las cosas y para uno mismo.” (Sánchez Torrado, 1991:58)*

Como foi dito anteriormnte, a cultura é um elemento permanente de participação como processo de identificação comunitária e como núcleo da motivação participativa. A cultura é a configuração e o campo de desenvolvimento de todas as capacidades internas e externas, pessoais e comunitárias.

Toda pessoa adulta, por força de sua experiência vivida, é portador de uma cultura que lhe permite ser de alguma maneira educador e aprendiz. Entretanto vivemos hoje um grande desafio: a cultura tradicional, por mais bonita e profunda que seja, está perdendo força ante o impacto demolidor de uma sociedade unidimensional e homogeneizadora. A homogeneização cultural provocada pelos meios modernos de comunicação de massa, consagra a civilização tecnológica como «cultura» superior, mas aí se esconde uma mentira (falsedad) que está pedindo explicações de novas alternativas. Alternativas imaginativas e realistas que superem a violência do sistema e a precariedade dos processos participativos existentes

A cultura é uma atitude, um processo que tem que de se viver de dentro para fora, processo que culmina gradualmente em uma vida mais ativa, criativa, mais autônoma. A identidade cultural é uma

referência crucial porém complexa e até perigosa. (.O que se deve ou não preservar, potenciar?). O certo é que, cada vez mais se reconhece a identidade cultural como elemento infra-estructural do desenvolvimento de um povo. No terreno da educação de adultos, ensino e cultura constituem um todo indissociável. O objetivo e horizonte disso tudo é favorecer a identidade pessoal e coletiva dos sujeitos.

### **3.2.Aspectos metodológicos da alfabetização de jovens e adultos**

Foi com base em todas as reflexões citadas, e tendo em vista a multidimensionalidade do processo, que Paulo Freire criou seu método de alfabetização para a educação de jovens e adultos, na luta pela transformação das sociedades, notadamente das sociedades em transição.

No aspecto metodológico, para Freire, uma primeira e cada vez mais atual exigência da educação de adultos é descobrir claramente as necessidades e expectativas dos grupos sobre os quais se vai trabalhar. É importante conciliar o método com o conteúdo, atendendo sempre ao princípio orientador ação-reflexão-ação. Não menos importante é possibilitar a aprendizagem a partir do concreto e da totalidade favorecendo a aquisição de destrezas e saberes determinados, proporcionando por sua vez uma visão unitária e não simplificadora e reprodutora do mundo e da realidade. A sua metodologia, que responde a uma concepção de fundo científica, deve ser rigorosa, ordenada sistematizada e criativa. Os conteúdos se desdobram (despliegan) em torno de uma permanente reconstrução da experiência dos adultos em seus aspectos histórico- social, familiar e grupal- criativo. Resulta oportuna uma maior incidência em todo o campo da subjetividade e da afetividade — habitualmente postergadas, mas que são dinamizadoras da vida pessoal e social em convergência também com a atividade ativa, a militância social e política, etc. Trata-se de consolidar uma afetividade madura e aberta, uma subjetividade enriquecida pelo entorno, socializada e solidária.

A educação de jovens e adultos se reveste de características diferenciadas, de acordo com o contexto histórico no qual ela se insere. Entender essas características pode contribuir para compreender suas demandas e seus limites.

Pesquisar como foi construída historicamente a escola para os jovens e adultos, no nosso país, pode nos ajudar a entender a escola que temos. Contrariamente ao que se possa pensar, as iniciativas relacionadas educação de adultos são bastantes discriminatórias e surgem para atender a uma parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade

escolar nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social. São destinatários da educação de adultos, aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisam trabalhar para auxiliar a família. São homens, mulheres e crianças, historicamente pobres, que trabalham e lutam para sobreviver. Por isso a educação de jovens e adultos deve ser uma educação engajada a serviço desta classe e subclasse de trabalhadores e segmentos, deve ter, como marco conceitual e direcional, estar conscientemente em função de um projeto político, que se fundamente nos interesses do povo a partir do ponto de vista do trabalhador popular brasileiro, levando em consideração sua tradição e suas aspirações específicas. Deve ser uma educação que associe a teoria à prática em vista a transformação de cada um e de toda a sociedade; uma educação que melhore a vida individual e coletiva de todo povo brasileiro.

Dentro da visão sócio-histórica de Vygotsky (1984:64), podemos distinguir, do ponto de vista metodológico, quatro fases que se seguem: 1) partir da realidade imediata, isto é, dos acontecimentos e fatos cotidianos dos participantes; 2) problematizar os fatos e acontecimentos do cotidiano: o cotidiano é prático e está ao nível do senso comum, é rotineiro, isto é, não é percebido e, menos ainda, manifesto como problema, a partir do qual é possível construir o conhecimento; 3) construir conhecimentos novos e mais elevados o que significa ultrapassar o nível prático do senso comum; exige um processo de abstração e generalização e exige da aprendizagem um processo de negação/ aceitação e criação ativa e superior de conhecimento; 4) retornar à realidade para transformá-la: quer dizer, o novo conhecimento, a nova visão do homem e sua realidade deve agora, servir de guia para a ação, seja individual, seja coletiva, a fim de que surja uma sociedade em que todos possam viver melhor.

No caso da educação de adultos no Brasil, precisamos de uma educação sempre defendida por Freire, a partir da prática do trabalhador, que deve centrar-se no trabalho como práxis humana. Essa compreende - além do momento *laboral*, o momento *existencial*.

Esta prática do dia a dia do povo, deve ser a base de qualquer atividade educativa, pois só assim consegue unir o fazer e o saber, a prática e a teoria, para tornar-se uma atividade prático-crítica, capaz de interferir na transformação da natureza e da sociedade. Essa práxis cotidiana, porém, não funciona, apenas, como ponto de partida. A prática social, a vida real e concreta, sob todos os aspectos, se torna o objeto próprio de estudo do ato educativo. No entanto, a prática social não tem, apenas, uma dimensão individual, mas histórica e coletiva. A educação visa o desenvolvimento omnilateral do homem, isto é, em todos os sentidos: ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir,



perceber, querer, ser ativo, amar, referente a todos os setores da vida, social, político, cultural, biológico e econômico.

A construção dessa nova sociedade, constitui, não só trabalho individual, mas coletivo. Assim, se acrescenta, ainda, outra característica à nossa educação, pois implica que ela mesma seja uma prática coletiva, não só dos que estão, direta ou indiretamente, vinculados a ela, professores e alunos mas envolvendo também toda a comunidade local.

Na concepção metodológica de Paulo Freire, a educação é considerada como o ato de construção de conhecimento racional e vivência que consiste no processo de descobrimento, criação e recriação de novos conhecimentos. A realidade concreta é o ponto de partida para a construção de conhecimentos novos e mais elevados na educação. Neste processo, a língua tem uma dupla função: primeiro, como meio de comunicação, onde a realidade concreta a ser estudada, manifesta-se mediante a linguagem, seja oral, seja escrita, como instrumento fundamental de comunicação entre os homens, e, segundo, como elemento mediador na construção do pensamento. Esse fato é decisivo para entendermos que a linguagem desempenha também o papel essencial de elemento formador da nossa consciência e do nosso pensamento.

A dupla função da língua exige, por sua vez, a *dialogicidade* como elemento essencial no ato educativo, pois a construção de conhecimento é o resultado das relações dos participantes, de suas linguagens, de suas vozes, ou seja, é o resultado das relações polifônicas.

Na perspectiva dialética, juntos e no diálogo, professor e aluno constroem um conhecimento compartilhado. Professores e alunos apoiando-se cada um em uma extremidade, fazem da palavra uma ponte entre eles. Assim, o diálogo provoca um movimento, um clima de intertextualidade e interdiscursividade. É intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articulando várias vozes, do professor e dos alunos. É interdiscursivo porque trata de um jogo de negociações discursivas e trocas de saberes, entre o educador e os educandos.

A partir da concepção metodológica acima descrita, surge uma nova concepção do processo de ensino que se concentra no estudo de problemas/questões, tornando-se uma educação unitária. O objeto próprio da educação são as situações concretas dos participantes, abrangendo todo tipo de problemas e questões a serem estudadas: da natureza econômica, de saúde, de agricultura, de gênero, de espaço, de relações humanas e com natureza, em suma, toda a vida humana.

Logo a educação, como construção e aquisição de novos conhecimentos, recebe sua característica de unitária por seu objeto de estudo a ser a realidade que é a unicidade, embora contenha

uma grande diversidade de aspectos. Esta educação que se caracteriza pela unicidade assim se processa: conhecemos a realidade em toda a sua amplitude mediante a comunicação dos próprios participantes, pois são eles mesmos que nos fornecem os textos básicos, onde relatam, não só a realidade de sua vida, mas também a visão, a idéia que eles tem desta. Estes textos básicos contém uma mensagem, isto é, o autor ou os autores querem nos comunicar alguma coisa, que constitui o problema a estudar. Os leitores porém, tornando-se co-autores interpretam os textos à sua maneira e então descobrem a problemática que é coletiva. Este momento de descoberta coletiva é realizado mediante a recriação do texto: é o momento criativo/artístico, onde os alfabetizados utilizam letras e quantidades, e o professor exigirá o estudo do aspecto material da língua portuguesa e da matemática a fim de poder entender-se o comunicado nestas áreas.

Os autores do texto, que são os alunos, dão uma visão cotidiana ao nível do senso comum -da realidade. A fim de poder realizar este processo, os alunos necessitam de novos parâmetros a serem fornecidos pelo educador, como participante ativo de todo este processo. Por isso, na educação unitária e equalizadora, professores e alunos usam todos os conhecimentos disponíveis historicamente construídos, sejam das ciências humanas, sejam das ciências naturais. Usam, porém, estes conhecimentos em função e de acordo com a necessidade de cada *problema real* que se estuda e finalmente, os alunos expressam por escrito, agora num nível mais elevado, os novos conhecimentos adquiridos.

Essa metodologia defendida por Freire nos seus inúmeros trabalhos, visa a construção da consciência crítica do educando, o fortalecimento do aluno oprimido pelas oligarquias políticas e utiliza uma variedade de métodos centrados no diálogo.

### **3.3. Saberes e competências na formação de professores da educação de jovens e adultos**

#### *Introdução: definindo a questão da competência*

Para a análise do conceito de *competência*, apoiamo-nos no trabalho que desenvolveu Bernstein (1996) a respeito da recontextualização do discurso pedagógico e, especialmente, em trabalho do mesmo autor a respeito da recontextualização do conceito de competência no campo educacional (1998).

De acordo com o referido autor o conceito de competência é redefinido de outros campos do conhecimento para a educação: do campo da linguística, traduzindo-se em competência linguística de Chomsky; da antropologia em competência social de Lévi Strauss; da psicologia em competência cognitiva de Piaget; da socio-linguística em competência comunicativa de Dell Hymes, dentre outros. A palavra “*competência*” também aparece no discurso das empresas onde não basta ter tecnologia para aferir “lucros” mas *competência* para idealizar produtos com aceitação no mercado e atraentes para os clientes. Nessa acepção, a palavra competência tem um sentido pragmático- o da colocação do conhecimento a serviço das empresas com vistas à lucratividade.

Nas escolas britânicas tornou-se predominante entre os anos 60 e 70, o modelo pedagógico denominado de *competência* caracterizado pelo ensino voltado à criatividade, ao desenvolvimento do conhecimento de forma tácita pelas interações informais e estreitamente vinculado às situações da vida prática e à emancipação política do sujeito e de sua consciência (Bernstein,1998). Outra consequência pedagógica da recontextualização do conceito de competências fez surgir no início dos anos 90, o modelo pedagógico denominado genérico. Tal modo pedagógico é voltado aos modelos de competência de uma área de trabalho, presente no modelo pedagógico de atuação, que corresponderia ao ensino mais tradicional marcado pela rigidez do tempo, pela especialização do ensino e vislumbrando as mudanças mais vinculadas à economia. Esse modelo, segundo Bernstein, encontra bastante reforço por parte do Estado que por diversos mecanismos busca o controle e regulação do conhecimento produzido e disseminado.

Neste processo, Bernstein (1996,1998) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) oficial que produz o discurso pedagógico oficial (legislação do currículo nacional, avaliação nacional e livro didático) e b) não-oficial que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos e investigações pedagógicas). A produção das diversas áreas do conhecimento específico, as teorias das ciências sociais e os discursos da família e da comunidade, assim como o Estado, os campos da economia e da cultura, atuam no processo de recontextualização do conhecimento escolar exercendo diferentes graus de controle e pressão e resultando, conseqüentemente em autonomia maior ou menor dos campos de produção e reprodução do conhecimento. A recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não-oficial opera apropriando, enfocando, deslocando e recolocando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos, as relações e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar.

A inserção das competências como definidoras da mudança de paradigma no modelo que vem alicerçando a formação dos professores está presente desde 1990, no discurso pedagógico oficial das reformas curriculares. Outros estudos realizados por teóricos do campo do currículo e da formação de professores também são utilizados para permitir a apresentação de uma síntese do conceito de competência e seus mais variados significados e usos na história do currículo. Dessa forma é possível concluir que a noção de competências na proposta oficial para a formação de professores deve ser entendida como um conceito também recontextualizado.

Nos anos 20, podemos encontrar algumas aproximações do modelo de competências para o currículo de formação de professores com os modelos dos teóricos da eficiência social. Esses teóricos pretendiam atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (Macedo, 2000) e, dessa forma buscaram associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas ligados ao dia-a-dia.

No início dos anos 80, a formação baseada em competências é vista como uma nova estratégia para a formação do professor.

Para alguns autores os planejadores de currículo da época identificados com a perspectiva tecnicista (currículo por competências) que teve origem no limiar dos anos 70, nos Estados Unidos, caracterizado por seu caráter instrumental e voltado para a satisfação do mercado de trabalho, apresentam como estratégias metodológicas a definição de um perfil profissional a ser formado identificando nele as respectivas competências que o futuro profissional deveria demonstrar.

A autora Rosanne Evangelista Dias (Universidade Federal do Rio de Janeiro) desenvolveu sua dissertação de mestrado identificando duas estratégias metodológicas da formação do professor: a) baseada em experiências acadêmicas e b) baseada em competências. O confronto dessas perspectivas apresentado pela autora mostra-se bastante atual no debate que envolve as novas políticas de currículo para a formação de professores no Brasil.

No plano oficial, a necessidade de uma nova concepção na formação dos professores para superar sua formação deficiente e inadequada tem recebido uma atenção toda especial das políticas públicas de educação, em todos os níveis, desde as décadas de 60 e 70. No final dos anos 90, a inserção de competências vem alicerçando as reformas curriculares no tocante à formação dos professores. Quando analisamos os documentos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (1999) e a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível

superior do governo federal (SEF/SEMTEC/SESu/MEC), estas mostram que a formação profissional é a primeira etapa de um processo permanente para incentivar o trabalhador *"a realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional"* (2000: 42). Também dão ênfase à necessidade de que a formação do professor se desenvolva em estreita relação com seu exercício profissional, relacionando uma série de competências e habilidades que devem credenciar os professores no exercício profissional. No contexto da legislação brasileira, as *competências* são apresentadas como um novo paradigma curricular, como foco da aprendizagem e dos saberes disciplinares e também como meios de transferências dos conhecimentos do currículo para situações reais de vida. Realizando uma "leitura" do conceito de competência expresso nos documentos oficiais vemos que esta concepção está associada a: experiência profissional observando-se nas entrelinhas da legislação um esvaziamento dos saberes disciplinares definidos nos programas de cada nível de ensino, em favor do saber técnico *-saber fazer-* que enfatiza o desempenho, os resultados e a experiência.

No texto final discutido pela comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia do MEC, em 06 (seis) de maio de 1999, este documento delinea o perfil do trabalhador atuante nas classes de alfabetização que é o :

*"o do profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação tendo a docência como base obrigatória da sua formação e identidades profissionais"*( MEC/CES 1999)

A idéia de competência pressupõe um grande espectro de características que uma pessoa deve ter e faz referência ao âmbito de atuação, ao contexto situacional onde está inserida a pessoa e à capacidade de mobilizar saberes. Vale frisar que o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. A lógica social do conceito como é interpretada no texto da legislação, está centrada na idéia de que não existe diferença e sim *déficit*, que o sujeito se auto-regula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública. Isto reflete uma perspectiva compensatória da lei, que gera um efeito desnivelador

reproduzindo erros como o de desconsiderar o peso dos fatores sócio-econômicos na escolarização pois os excluídos sociais são os jovens e adultos que, na idade adequada, não foram à escola e não completaram seus estudos;

Do nosso ponto de vista, a noção de competência traz a idéia de diferença, diversidade, de habilidades pessoais e sociais, que o cidadão tem que desempenhar, os *papéis que representa em interação com outros*, ao longo da vida, em múltiplos contextos onde interage: família, na escola, no trabalho etc.

Na vida acadêmica costumamos associar as noções de competência e disciplina (assignatura) de forma inadequada como se os conteúdos disciplinares fossem materiais concretos enquanto que as competências não passassem de simples abstrações. Ora, a abstração é uma condição importante de conhecimento e este, quando aplicado à contextos específicos para o enfrentamento de situações e a execução de ações transformadoras da realidade, denotam o desenvolvimento de *competências* e uma aprendizagem significativa e valiosa dos alunos.

Para reforçar o exposto no parágrafo anterior, usamos as palavras de Machado:

*”O ponto fundamental é o fato de que as competência re-presentam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado de âmbito de atuação.”* (Machado, 2002:144).

Como vemos é grande o elenco dessas competências, porém quais as condições que o Estado oferece no sentido de garantir a aquisição delas? Não serão nossos legisladores *visionários* perdidos na elaboração de atribuições e responsabilidades para as agências formadoras, quando sabemos que cada instituição deverá definí-las a partir de uma pesquisa calcada na sua realidade?

Do nosso ponto de vista achamos que nomear comissões nos organismos oficiais não *basta para definir as competências*; essas são construídas e devem estar baseadas na investigação e num conhecimento amplo das práticas sociais docentes no contexto de trabalho. É a sociedade quem vai definir essas competências e sua formulação deve afastar-se das abstrações ideologicamente *neutras ou burocráticas* pois as Instituições, quer de Educação Básica ou de Ensino Superior, devem criar situações metodológicas e ambientes de aprendizagem para que estas competências se materializem.

Como nos diz Perrenoud (2001), o sistema educativo perde tempo *"reconstruindo a transposição didática"* dessas competências -transformação de um conhecimento científico em conhecimento escolar, quando deveria mobilizar-se no sentido de permitir aos alunos a assimilação dos saberes às situações concretas de vida e às aprendizagens construtivistas. De acordo com o referido autor, o saber é uma ferramenta para novas aprendizagens e não *um fim em si mesmo*.

Como vimos a descaracterização das funções das disciplinas com a transformação de meio em fim, é uma *"corrupção moderna da idéia original"* (Machado, 2002:137). Entretanto a crença no conhecimento chamado "científico" em detrimento a outro conhecimento em sentido amplo, a superestimação da forma "científica" de conhecer, a fragmentação do conhecimento em múltiplas disciplinas e a ênfase exagerada nos saberes disciplinares, está em crise há algum tempo. No tocante à educação de jovens e adultos, estes sujeitos têm um conhecimento ou *"saber vivido"* que difere do conhecimento ou *"saber escolar"*, e deve ser valorizado. Isso significa que a prática pedagógica deve além de trabalhar os conteúdos sistematizados, deve aproveitar as experiências dos discentes numa perspectiva de análise crítica para provocar uma discussão permanente entre os alfabetizando sobre o que estão aprendendo, pois isto é básico no processo de aprendizagem. Não se trata de contrapor ou tentar substituir as disciplinas por *competências*. A organização escolar é disciplinar e os professores serão sempre professores de disciplinas, como coloca Machado, 2002.

Nesse sentido, vemos que a competência que se situa nos estreitos limites da escola tem servido para reproduzir as relações sociais, porque se refere às capacidades descontextualizadas, hierarquizando, controlando, disciplinando e contribuindo para a manutenção do Estado e de suas políticas neoliberais.

Pelo exposto, e levando-se em consideração que o papel da Educação e dos educadores é o de permitir

*"tomar consciência de nós mesmos: de nossa trajetória histórica enquanto indivíduos, nação ou mundo e das contradições e desigualdades presentes na sociedade que vivemos..."*  
(Soares, S., 1999:82)

e o conceito de competência é

*"a capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de pro-*

*duzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder.” (Sguissard, 1999: 59)*

pretendemos agora discutir as diferenças entre competência e saber que são requeridas na formação dos jovens e adultos trabalhadores.

Passaremos a estabelecer uma diferenciação entre os saberes e as competências. Na noção de competência, os saberes são revalorizados e inclusive parece haver um relativo consenso em torno dos saberes que se articulam e constituem a competência na área da educação.

Entre os legisladores são reconhecidos como competências os seguintes saberes: “saber - conhecimento dos conteúdos de formação: específico, pedagógico, integrador; -saber pensar: refletir sobre sua própria prática profissional; -saber intervir -saber mudar, transformar sua própria prática.”. (Portaria do SESu /Mec, nº1518 de 16/6/00)

Vemos que a competência se baseia em habilidades que envolvem dimensões na busca do “ser capaz de”, em capacidades gestonárias e relacionais.

Dellors (Unesco, 1996:17 a.p.d Romans, 1998:149-156) nos mostra uma interessante classificação dos saberes que podem ser aplicados na educação de adultos e o papel, neste contexto, do professor. São *quatro os saberes ou aprendizagens básicas* que serão os pilares do conhecimento, ao longo da vida de cada indivíduo e esses saberes levam o indivíduo ao domínio de conhecimentos gerais ou específicos, susceptíveis de serem desenvolvidos no cotidiano. Supõem a aquisição de técnicas e ferramentas para que os alunos desenvolvam mecanismos de uma aprendizagem permanente.

*O Saber fazer*: é sem dúvida a base das competências e se refere ao “saber operacionalizado”, à aplicação dos conhecimentos e é estabelecido a partir das listas de tarefas e funções elaboradas com base no referencial das atividades profissionais. Nos remete às destrezas em fazer coisas, e supõe não apenas destrezas “manuais”, mas também se refere a saber trabalhar em grupo, estimular a participação.

*O Saber ser* se relaciona com a mobilização da subjetividade do profissional e uma postura adequada de se colocar no mundo do trabalho. Pressupõe algumas qualidades pessoais que devem ser mobilizadas, na realização das tarefas profissionais.



*O saber viver em grupo* envolve a aprendizagem de uma consciência crítica e social e nos conduz à aprendizagem da convivência. Sem dúvida, a interação participativa requer implicação dos participantes que são agentes ativos de seus próprios processos formativos.

O quadro a seguir, elaborado por Dellors (1996) mostra a relação entre saberes, competências, a forma de avaliação e o papel mediador do professor.

	<b>Objetivos</b>	<b>Competências</b>	<b>Professor</b>	<b>Avaliação</b>
Saber	Adquirir	Conhecimentos	Facilitar conhecimentos	Capacidade de expressão (habilidade intelectual)
Saber Fazer	Aplicar	Atitudes, destrezas e habilidades, profissionalismo	Orientar as práticas (motivar)	habilidade de expressar-se concretamente (habilidade prática ou estética)
Saber ser	Desenvolver	Atitudes	Persuadir	capacidade de expressão oral (habilidade social )
Saber viver em grupo	Interagir, Relacionar-se	Comunicação, diálogo	Coordenar	

**Quadro Nº 6: RELAÇÃO ENTRE SABERES E COMPETÊNCIAS**

A competência disputa espaço com os saberes no âmbito escolar e com a qualificação, no âmbito empresarial. Qual a relação entre competência e qualificação? São esses conceitos mutuamente excludentes?

Como vimos, o conceito de competência supera a dimensão cognitiva para ir a outras dimensões, implicando na subjetividade do indivíduo. Na literatura vigente, as competências configuram um modelo de organização dos trabalhadores, fazendo referências à capacidade de pensar, agir, decidir e de ter iniciativas. Percebemos outrossim, nos textos oficiais referentes à educação profissional, o conceito de competência tem estreita relação com as novas formas de organização do

trabalho, estabelecendo uma estreita relação vínculo entre a escolarização e o sistema produtivo que, de certa forma, atestam um claro conflito quando compreendidas à luz do mercado e quando interpretadas tomando como referencial o princípio da solidariedade e da igualdade social .

Concluimos dizendo que, se desejamos buscar a identidade desse sujeitos e inaugurar um novo conceito de competência, precisamos refletir a respeito da própria instituição onde se desenvolve o programa, para compreender o cotidiano dos sujeitos que compõem os diferentes segmentos historicamente ~~situados~~, as interações do micro/macro-sistema, e para rever os conflitos curriculares do passado que se constituem entraves ao processo de aprendizagem dos alunos. A revisão ou reelaboração de uma proposta curricular não se realiza burocraticamente, sem a participação de todos os segmentos envolvidos no processo, sob pena de não se conseguir levar o trabalho adiante. O planejamento curricular e a construção de estratégias de ensino – aprendizagem na educação de adultos, requer um compromisso profissional que será melhor compartilhado em equipe, num projeto integrado que envolva a escola como um todo, que contemple o singular e o relevante nos diversos currículos para distintos públicos, culturas e expectativas. Pois, se assim não fizermos, deixaremos

*"sem análise e questionamento uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática."*

(Goodson, 1988: 28 em Teixeira, 2001: 5).

A ênfase da avaliação em processo nos programas de alfabetização, apoiada na pesquisa educacional de forma democrática envolvendo todos os segmentos envolvidos será a saída alternativa para fazer renascer, quem sabe, um projeto *humanista* de educação integral do homem e a conquista da sua cidadania.

### **3.4. Competências e habilidades requeridas na Educação de jovens e Adultos**

A nosso ver discutir a introdução das competências nos programas de alfabetização de adultos não significa necessariamente renunciar a organização curricular dos saberes disciplinares estruturados, mas repensá-los à luz de novas demandas, repensá-los sob uma nova ótica, deixando

espaços no currículo para as atividades integradoras e para que a interdisciplinaridade possa realmente se efetivar. Aliás a noção de interdisciplinaridade deve transpor os objetivos particulares das disciplinas e repensar a própria concepção do conhecimento, buscando superar a visão cartesiana e incorporá-lo numa rede de significações que dê sentido aos projetos das pessoas que compõem uma instituição.

A noção de qualificação, apesar de ser utilizada em acepção diferente de competência, com ela concorre. Sem dúvida essa última é o principal determinante das atribuições no posto de trabalho, da remuneração do trabalhador e de sua promoção na empresa. Alguns autores críticos afirmam que enquanto o *“conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e as contradições entre as direções empresariais e os trabalhadores”* (Dugué, 1994, em: Araújo, 179), enquanto que *“a noção de competência, ao contrário, contribui para mascarar as oposições passíveis entre exigências dos postos e conhecimento dos homens”* (Dugué, 1994: 278).

O conceito de competência, na perspectiva empresarial é montado ou desmontado (desmobilizado) em função do ajuste dos mercados internos ou externos que funcionam como reguladores dessa.

Evidencia-se atualmente uma preocupação das escolas de educação básica, universidades e centrais sindicais em buscar uma definição mais ampla para a formação do trabalhador, não mais caracterizada pela cisão entre a formação profissional e a educação geral, mas caracterizada pela idéia de uma educação que privilegie a integração entre o ensino de natureza generalista e o de cunho técnico-científico.

Os três sindicatos que aglutinam os trabalhadores do Brasil (Central Única dos Trabalhadores-CUT, Central Geral dos Trabalhadores- CGT e Força Sindical-FS) discutem muito sobre a questão do ensino profissional, que está fora do sistema regular de ensino e pautam suas opiniões em um posicionamento crítico e ativo, no sentido de antecipar propostas de educação do trabalhador sem escolarização, no âmbito das políticas públicas e/ou de intervir também nas iniciativas empresariais relacionadas a essa esfera. A própria noção de qualificação é vista pelos educadores críticos numa perspectiva multidimensional, associada às exigências de um trabalhador qualificado em vários aspectos, que pode intervir em todo seu processo de trabalho.

O novo contexto globalizado manipulado pelo mercado e que se subordina às restrições e políticas de enxugamento das empresas exige do trabalhador competências múltiplas tais como: capacidade de informar-se com auxílio de meios de comunicação; capacidade de informar-se e

comunicar seus pensamentos, e capacidade de situar-se no mundo em que vive. (Gastón Berger León, Antoine, 1991:138) além das múltiplas exigências das especificidades do trabalho.

Para alguns pesquisadores esses vários aspectos envolvidos na aquisição qualificação envolvem

*“ um processo que resulta da inserção individual em distintos contextos sócio-institucionais os quais podem ser melhor compreendidos quando se analisam as interações que os sujeitos constroem ao longo de sua vida, seja nas trajetórias de vida, seja nas experiências familiares, seja nas escolares ou nas profissionais “*

(Fartes, 2000:32).

Pelo exposto, a ruptura com a lógica da qualificação taylorista e a reconceitualização das competências adequadas à nova realidade do trabalho, requer um (re)pensar no perfil do alunado que vai se formar e também pensar *no alunado constituído de jovens e adultos em processo de alfabetização que são trabalhadores*. Se desejamos buscar a identidade desses sujeitos e inaugurar um novo conceito de competência, precisamos refletir a respeito das programas de alfabetização do governo para fazer renascer, quem sabe, um projeto humanista de educação integral do homem, apoiado na pesquisa educacional, que necessariamente avalie os programas /propostas oficiais de forma democrática, onde a participação de todos os seguimentos envolvidos seja uma realidade..

Caberia neste momento perguntar: Quais as competências e saberes que a escola deve dar aos jovens e adultos brasileiros que estão sendo alfabetizados e que iniciaram tardiamente o seu processo de aprendizagem?

Dentro da atual sociedade de comunicação e informação na qual vivemos, os saberes instrumentais e as habilidades acadêmicas continuam sendo priorizados devido à necessidade de processar e selecionar informação (Castells, 1997-1998) mas isso, sem dúvida agudiza o processo de dualização social da nossa sociedade.

Os grupos dominantes dispõem, desta maneira, do poder simbólico para determinar os produtos culturais que são válidos. Sendo assim os grupos que fazem parte da cultura dita “erudita” têm maiores possibilidades de adquiri-los, enquanto que aqueles que não possuem habilidades acadêmicas vão

sendo excluídos da vida em sociedade. O problema está na falta de reconhecimento social dos saberes que são adquiridos fora do contexto escolar.

O projeto denominado *Comunidades de aprendizagem* (CREA Projeto da UB, coordenado por Flecha, R. 2001) sistematizou alguns princípios como componentes da aprendizagem dialógica a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade e igualdade de diferenças. (Flecha, 1997; Puigvert, 1999 em Gómez, Tri Jornadas, 2000: 63). Essas habilidades comunicativas se constituem fator de transformação da educação de adultos, pois graças a elas conseguimos um processo educativo que parte das próprias experiências e interpretações dos participantes, rompe-se desta forma *estereótipos* como o da perda de capacidades cognitivas pelas pessoas, a medida que a idade avança (edismo).

Como componente da aprendizagem dialógica na educação de adultos, encontramos a *inteligência cultural*, que engloba tanto a inteligência acadêmica como a prática, a partir da qual pessoas vão construindo novos saberes e conhecimentos. Este tipo de inteligência parte do uso das competências comunicativas que toda pessoa possui, e que não se perde com o passar do tempo, muito pelo contrário, isto as reforça. Os alunos alfabetizando por exemplo, têm este tipo de inteligência, na medida que o vemos interpretando frases, se posicionando diante de fatos, a partir das suas vivências. A existência da inteligência cultural e das habilidades comunicativas nos permite afirmar que tanto as transformações educativas, sociais como as mudanças pessoais experimentadas pelos jovens e pessoas adultas são possíveis quando estes sujeitos iniciam seus processos formativos .

Através da inteligência cultural as pessoas realizam muitas operações mentais em contextos cotidianos que são capazes de transferir a contextos acadêmicos, baseadas nas habilidades comunicativas que acumulam ao longo (a lo largo) de suas experiências através do diálogo. O diálogo e a reflexão, portanto, fomentam o desenvolvimento da capacidade de selecionar e processar informações que é o melhor instrumento cognitivo para uma pessoa se desenvolver na sociedade atual.. A dimensão instrumental é uma parte importante da aprendizagem dialógica, sobretudo quando se trata do acesso e uso das tecnologias. Esta implica não em renunciar a dominar os programas, mas romper com a crença de que só alguns setores podem ascender às novas tecnologias como não se pudesse oferecer ao mesmo tempo uma alfabetização lecto- escritora e uma digital.

Necessitamos de políticas que reconheçam e legitimem essas experiências pois estas podem se transformar em mecanismos que facilitam a incorporação de pessoas que tradicionalmente não participam dos processos formativos reconhecendo formalmente outros saberes que elas possuem

(Gómez, 2001, p.91: Tri Jornadas). Defendemos a necessidade de potenciar relações comunicativas e de diálogo que estimulem teorias e práticas críticas para superar as desigualdades existentes na sociedade brasileira. A aprendizagem dialógica como superação da exclusão é enfatizada por muitos estudiosos da educação de adultos. (Jesus Gómez, Maria Padrós, Marta Solery Núria Vaus Universitat de Barcelona e Harvard University) uma vez que as mudanças sociais e culturais produzidos por esta nova sociedade vêm marcados pelo que esses pesquisadores chamam de intercâmbio nas comunicações (giro dialógico).

Os sistemas de educação formal transmitem *saberes e habilidades* que a sociedade selecionou previamente em função de critérios sociais, culturais e econômicos de determinados grupos que estão no poder, desprestigiando outros saberes e de formas de aprendizagem. Ao considerar como legítimas somente as habilidades acadêmicas, adquiridas na cultura escolar, estamos desprezando toda uma séries de saberes e habilidades adquiridas pelos jovens e adultos em contextos diferentes do contexto educacional formal e provocando exclusão e discriminação social

Tanto as habilidades acadêmicas como as práticas e as cooperativas (que se encontram ausentes da formação acadêmica dada pela escola) podem se desenvolver de maneira comunicativa.

As habilidades acadêmicas se adquirem no âmbito acadêmico e são excludentes porque priorizam o acadêmico e marginalizam a relevância do processo de aquisição do conhecimento comunicativo; as habilidades práticas são adquiridas de forma individualizada e não conseguem medir o nível de interação entre os participantes. As habilidades cooperativas são as únicas que se conseguiriam fazê-lo, através do diálogo intersubjetivo entre todas as pessoas participantes de qualquer processo formativo.

Dentro da perspectiva do enfoque comunicativo, professores da Universitat de Barcelona, (2001; Universitat de Barcelona) realizaram investigação cujo objetivo principal consistiu em demonstrar como grandes setores da população que excluídos socialmente possuem competências comunicativas básicas que podem servir de ponto de partida para processos formativos que levam estas pessoas a um maior desenvolvimento pessoal e social. ( Montse Pisas, Alfons Formariz, J. António Garcia Suarez y Jordi Heras, Universitat de Barcelona, 2001). Através da referida investigação foram diferenciados três tipos de habilidades: -acadêmicas, práticas e cooperativas, porém todas elas se englobam dentro das habilidades comunicativas, pois possuem elementos comunicativos.

O processo de globalização cultural que caracteriza as mudanças sociais está relacionado a troca acelerada da comunicação, ao fluxo de diálogo (“giro dialógico”), já que permite um maior

conhecimento de outras culturas e uma maior participação e criação de conteúdos culturais. A Internet é um claro exemplo disso. Por conseguinte, também as teorias e as metodologias nas ciências sociais participam deste *giro dialógico* já que devem explicar através de rigorosa análise as mudanças (cambios) que estamos vivendo, tecendo considerações sobre o papel e a ação dos diferentes agentes sociais e sua capacidade de interpretar e dar sentido a suas próprias ações.

O paradigma dessa nova sociedade de informação, se por um lado, gera exclusão, por outro lado produz novos meios que potencializam a democracia e a participação de segmentos e grupos sociais antes excluídos. Sem dúvida, o acesso da educação às novas tecnologias pode ser a chave (clave) para superar as barreiras e a exclusão dentro desse novo paradigma. Neste contexto, a aprendizagem dialógica, tão defendida por Paulo Freire é a base de uma educação para o século XXI, superadora das desigualdades e a que permite que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades. A aprendizagem dialógica gera solidariedade fazendo com que os valores democráticos, a paz, a liberdade sejam mais desejáveis que a ditadura, a desigualdade, a guerra e a violência.

A proposta dos educadores críticos do mundo inteiro, dentro do enfoque comunicativo da linha da Habermas consiste em reduzir os efeitos excludentes e incrementar os efeitos igualitários, a relação entre culturas, através do diálogo. (Freire, P.1970: 83-84). Isto implica na ruptura da homogeneidade cultural, tornando permeáveis as diferentes culturas, incluindo a cultura dominante.

Freire e outros educadores críticos acreditam que as deficiências não estão nas pessoas excluídas, mas na escola e na sociedade que não sabem tirar (sacar) proveito da riqueza cultural dos diferentes grupos ou pessoas. A proposta de Freire consiste em reduzir os efeitos de exclusão de jovens e adultos trabalhadores, incrementar uma relação igualitária entre as culturas, através do diálogo e da construção de uma consciência crítica.

Isto implica na ruptura de uma suposta homogeneidade e superioridade cultural, tornando permeáveis às diferentes culturas, incluindo a cultura dominante. Deste modo é importante desenvolver conteúdos na educação de adultos relacionados com o sentido ético-social, configurador de uma cultura política e democrática imprescindível na formação desta clientela.

Cada dia resulta mais imperiosa a necessidade de encontrar de modo permanente e dinâmico, um conteúdo ideológico que sustente os processos de educação popular coincidindo com os avanços educativos no aprofundamento de uma democracia real. Este é o caminho mais válido para ir alcançando melhores níveis na de vida como meta para a educação deste segmento da população brasileira.

Neste contexto, a aprendizagem do diálogo e os ensinamentos de Freire se configuram nessa atual sociedade da informação como chave fundamental para sustentar uma educação superadora de desigualdades. Falamos isso nos dois sentidos: primeiro porque nesta sociedade informacional o fator principal de inclusão reside na capacidade para selecionar e processar informações por parte dos cidadãos e, em segundo lugar, porque as instituições educativas também devem legitimar seu papel nesta nova sociedade.

A aprendizagem dialógica produz a transformação não só das pessoas mas também do meio (entorno), ao tempo em que transforma as interpretações que as pessoas fazem da própria realidade. Um dos objetivos primordiais da educação de adultos é a formação de cidadãos (ciudadanos) conscientes e participativos nas distintas esferas da vida. A partir do trabalho educativo com os adultos se cria e se consolida um processo de autonomia crescente dos que dele participam .

O papel da educação na aprendizagem dialógica é o de criar situações ótimas para que aconteça o diálogo intersubjetivo em condições de igualdade uma vez que este promove meios de superação das desigualdades. Neste contexto dialógico, o professorado deve saber desenvolver interações com o meio, ajudar na construção de processos que dêem sentido entre educandos / professores, familiares e a comunidade, enfim fazer o exercício da parceria. Conseguir ser parceiro talvez seja um dos maiores desafios dos novos tempos, pois representa abrir mão da luta pelo poder. Para se ser parceiro, não se precisa abrir mão ou anular a própria individualidade. Pelo contrário é no dinamismo da alteridade que a individualidade caminha para se diferenciar plenamente. É através da comunicação, do diálogo e da parceria que poderemos construir alternativas viáveis para a educação de jovens e adultos.

### **3.5. Conclusões parciais**

Procuramos neste capítulo discutir as múltiplas dimensões do processo de alfabetização de jovens e adultos tomando como referências as pesquisas de Ferreiro, Vygotsky , Habermas, Paulo Freire dentre outros, para delinear as dimensões: política, pedagógica, cultural e metodológica do processo de alfabetização de jovens e adultos.

Na atual sociedade da informação, podemos constatar como a cultura dominante continua priorizando os saberes acadêmicos, desvalorizando os demais e fazendo com que as pessoas *destituídas destes saberes* sejam excluídas. E os jovens e adultos que, em seu momento adequado, não



tiveram a possibilidade de formarem-se academicamente, formam parte dos excluídos/as (desplazados /as) nesta sociedade.

Quando refletimos sobre essa questão aflora o valor da experiência, do saber popular e do valor da maturidade (adultez) como signo de sabedoria e inteligência. As escolas deveriam desenvolver uma prática pedagógica que provoque o debate permanente sobre o que os alunos estão aprendendo, as relações existentes entre o «saber escolar» e o «saber vivido», o que significa trabalhar tanto com os conteúdos sistematizados como com os da experiência vivida, numa perspectiva crítica. Temos que respeitar as experiências dos jovens e adultos, seus saberes centrados na vida e suas principais motivações internas que são sua auto-estima e a melhoria da qualidade de vida.

Mostramos, por outro lado, as diferenças e discriminações que padecem as pessoas sem escolarização: as desigualdades continuarão existindo até que todas as pessoas possam acender a uma formação acadêmica similar, pois há grandes diferenças entre as pessoas que têm formação acadêmica e as que não a possuem. O direito de todas as pessoas de ascenderem à uma formação igualitária implica em lutar contra uma mentalidade que está arraigada na esfera social e o único meio real para poder chegar a isto é o *diálogo igualitário*, decidindo e consensuando, que as experiências são tão válidas como os títulos acadêmicos que as pessoas possam apresentar.

Finalmente justificamos que, através da aprendizagem dialógica se substitui a própria concepção de diversidade na educação e pode-se superar concepções relativistas e tentar buscar alternativas destinadas a conseguir uma posição e tratamento igualitários das diversas culturas e indivíduos independente de sua origem, condição social ou étnica..

Pelo exposto, estamos seguros de que a educação é um direito de todos e que não se deve negá-lo aos jovens e adultos com argumentos baseados em critérios edistas. Faz-se necessário legitimar os conhecimentos que as pessoas possuem, não apenas baseados na inteligência acadêmica, mas também na inteligência cultural e nas habilidades comunicativas. Com isto se quer destacar (remarcar) que são igualmente válidos os conhecimentos adquiridos tanto no colégio como na experiência vivida ao largo de toda uma vida, ou sejam as aprendizagens acadêmicas e práticas.

Todas as pessoas possuem habilidades comunicativas, entendidas como aquelas que nos permitem comunicar e atuar no entorno. Da mesma forma os jovens e adultos em situação de exclusão social e com níveis iniciais de estudos, desenvolvem igualmente habilidades comunicativas que lhes permitem atuar tanto na sua vida cotidiana como mundo laboral de forma plena, desde quando, no

âmbito acadêmico, os processos de ensino aprendizagem tomem como ponto de partida a exploração destas habilidades comunicativas e a inteligência cultural desses alunos.

## CAPÍTULO IV:

---

AVALIANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

**4.0. Analfabetismo, desemprego e exclusão social no panorama mundial e no Brasil:**

Uma quarta parte da população mundial carece de domínio das técnicas básicas de lecto escritura e cálculo. A persistência do analfabetismo é um dos indicadores mais significativos da desigualdade política, sócio-econômica e cultural que caracteriza os países do terceiro mundo, limitando o valor essencial da dignidade humana. (José M. Fernández Torrado “la alfabetización en su contexto”, en «Comunidad escolar», 24-1-90).

Mesmo que a nova sociedade da informação e da comunicação tenham trazido melhoras das condições de vida da humanidade, o modelo social hegemônico que se instaurou, se, por um lado, provoca uma relativa exacerbação (agudización) das velhas desigualdades, por outro lado, gera outras novas. No Brasil, Espanha e outros países observa-se uma clara divisão dos trabalhadores em três setores: os fixos, os não fixos: temporários (temporales) e os desempregados. A presença do analfabetismo se associa sempre à situações de subdesenvolvimento, marginalização ou desemprego. Concordamos com R.Flecha, quando diz:

*“La situación de precariedad laboral es especialmente importante en España donde un 33’6% de personas empleadas no tiene trabajo fijo. Este porcentaje es muy elevado si lo comparamos con otros países..Observamos una tendencia hacia la flexibilidad / movilidad en la transformación del mercado laboral que se refleja en el crecimiento del trabajo a tiempo parcial y temporal. En España el 33,6% son empleos temporales y el 3,6% son*

*empleos a tiempo parcial, en Grécia el 11% y el 2,6% y en Portugal el 10,4% y el 4,4%...*

( FLECHA, 2001, *Comunidades de Aprendizagem*, p:68)

Neste contexto social, em qualquer país do mundo, um segmento privilegiado são os trabalhos fixos e bem remunerados os quais têm uma relação vantajosa com o mercado de trabalho, porém estes são em número reduzido. Os demais segmentos ou têm uma relação esporádica com o mercado ou são constituídos de pessoas que nunca tiveram acesso ao mercado. Esta fragmentação social provoca uma situação onde aqueles que estão empregados trabalham cada vez mais, a cada dia, enquanto que os desempregados têm cada vez menos oportunidades de obter um trabalho. Neste sentido, o desemprego é um problema manifestado na Espanha, 22,1% da população ativa está desempregada, seguida da Finlândia com 15,7%, França com 12,4% e Itália com 12%. Na Europa, as melhores condições de emprego se encontram em Luxemburgo com apenas 3,3%, da população desempregada, Áustria com 4,4% e Holanda com 6,3%. Foi também detectado que o problema do desemprego afeta especialmente aos jovens. Cerca de 21,8% dos europeus entre 15 e 24 anos de idade estão desempregados. O desemprego atinge sobretudo Espanha (41%), Finlândia (35,3%), Grécia (31%), França (28,9%) e Bélgica com (33,9%). Em alguns países da Europa, as estatísticas apontam que 48% dos europeus estão desempregados há muito tempo. Em alguns países, a porcentagem de pessoas que há mais de um ano estão desempregados está aumentando. Na Itália, há cerca de 65% de desempregados de muito tempo (larga duración), na Bélgica: 61%; na Irlanda: 59%; na Grécia: 56%; na Espanha: 53% e em Portugal: 50% No Brasil temos 30.000.000 (trinta milhões de desempregados), 50% da população percebe apenas R\$240,00 reais (cerca de 80dólares!) enquanto apenas 1% da população brasileira ganha mais de R\$ 7.000,00 (\$2.3000 dolares). Nos últimos meses, e com a ascensão do novo governo de Luís Inácio Lula da Silva, há uma expectativa geral em torno de reformas econômicas e fiscais que viabilizem melhorias destes percentuais. Nos últimos anos entretanto, tem havido uma melhoria para o Brasil com relação inclusive aos países europeus porém isso não é consequência de uma linha de progresso industrial mas da pressão que os movimentos sociais como por exemplo: a luta que os sindicatos travaram pela jornada de trabalho (laboral) de oito horas. Em todo caso, independentemente da validade científica e ética que este

posicionamento mereça, é evidente que a educação deve fazer algo para superar as desigualdades. As condições de pobreza e miséria coincidem com as do analfabetismo e por isso, diante deste quadro a UNESCO, declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Seu propósito fundamental era estimular os esforços em favor da alfabetização no mundo e dar prioridade a esta, através de projetos de desenvolvimento.

A comemoração do Ano Internacional Alfabetização sinaliza um fator de sensibilização, pois representa um meio das pessoas se organizarem para combaterem um dos mais terríveis inimigos do homem que é a ignorância e a vida indigna. Por ocasião deste evento, se tratava de mobilizar ao mesmo tempo a opinião pública e as vontades políticas no sentido de promover a alfabetização e a Educação de Adultos no marco de uma concepção global do desenvolvimento comunitário, assim como o de lograr uma escolarização básica e de qualidade para todos. A consciência da luta contra o analfabetismo só pode ser assumida globalmente, já que esta é uma ferida universal, elemento resultante da pobreza, causa e conseqüência direta da miséria. Esta luta apenas começou e é mensurada com a altura da nossa dignidade e da nossa persistência. Um combate pacífico, uma segunda oportunidade para quem não desfrutou da primeira, que se desdobra (despliega) em estratégias intersetoriais e específicas, universais e ao mesmo tempo locais.

A geografia do analfabetismo vem coincidir exatamente com a da pobreza. Como diz Díez Hochleitner, sobre uma população analfabeta, em sentido absoluto ou funcional não se podem fundamentar devidamente a justiça, a paz, a democracia e o desenvolvimento, e essa é a o situação do nosso país

Temos no Brasil um número significativo de analfabetos absolutos. São aqueles que não podem ler, escrever e não compreendem uma breve e simples (sencilla) exposição de fatos (hechos) relativos a sua vida cotidiana. Quando defrontam com algum documento têm que firmar com o dedo polegar (pulgare); não podem entender nem tomar decisões que afetam a suas vidas; se perdem constantemente quando trasladam de um lugar para outro porque são incapazes de ler os letreiros (carteles) dos meios de transporte e arriscam (arriesgan) a saúde e a dos seus filhos porque não podem compreender as prescrições médicas.

Além dos analfabetos absolutos, também temos, no Brasil, um grande número de analfabetos funcionais. São aquelas pessoas capazes de ler mas que não têm o hábito de servir-se de tais instrumentos para satisfazer necessidades de vida cotidiana.

O conceito usado pelo IBGE considera alfabetizada funcional aquela “ *pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece*” ( *Equipe técnica do INEP, 2001:6*). Hoje no mundo o conceito de analfabeto funcional inclui todas as pessoas com menos quatro séries de estudos concluídas. Se usamos este segundo critério, que sem dúvida é mais adequado à realidade atual o número de analfabetos, no Brasil, vai para 30 milhões de brasileiros considerando a população de mais de 15 anos.

São pessoas que, pelas circunstâncias sociais, recaem em um neo analfabetismo por desuso de suas aprendizagens primárias. Essas pessoas não escrevem cartas, a não ser preencher formulários ou impressos, lêem de maneira caótica e rápida, distraída, dispersa, geralmente revistas ou jornais (periódicos) de imprensa banal e sensacionalista, comichadas, *gibis* (revistas em quadrinhos) ou fotonovelas. Vivem imersos numa cultura audiovisual ou de oralidade secundária, submersos em ruídos, publicidade e informação trivial e repetitiva geralmente televisiva, sem capacidade de reação, reflexão ou sentido crítico. Exatamente o tipo de pessoas que muitos desejam como súbditos e fiéis, eleitores ou consumidores. Segundo António Vinao y Pedro L. Moreno ( em FLECHA, 1991, *Escoralización y alfabetización en Espana, 1939-1975*) essas traços reproduzem uma descrição muito correta feita por professores da Universidad de Murcia em um interessante estudo sobre que forma parte de uma «História da Educação na Espanha e América» (.Sánchez,Torrado, 1991: 53).

Essas pessoas também existem na paisagem das nossas cidades, e principalmente no Brasil e, em particular, no nosso estado, a Bahia. Ser analfabeto é como viver nas trevas (*tinieblas*), habitar um mundo diferente. A metade dos jovens e adultos brasileiros são analfabetos, metade dos quais têm menos de quarenta anos, totalizando no país, milhões de pessoas excluídas socialmente e impedidas de exercerem a sua cidadania.

Diante do fenômeno do analfabetismo são providências básicas inquestionáveis que devem ser tomadas: sua prevenção e o fomento da educação como tarefa de toda a vida, integrando a alfabetização nos processos mais globais de desenvolvimento, tratando de afinar os objetivos em função das necessidades que a educação pode ajudar a resolver

#### *4.1. A Educação de jovens e adultos e a legislação*

No Brasil, são escassas as experiências que contemplam na Educação de jovens e adultos, o desenvolvimento econômico e a realidade multicultural dos alunos nos âmbitos: local, regional e estatal. O exame de alguns pressupostos contidos nos documentos oficiais sobre a educação de jovens e adultos e o conhecimento das instituições nas quais esta educação se operacionaliza é significativo para quem vai avaliar programas educacionais.

Entender o processo de avanços e retrocessos de (re)formulação dos Programas e Projetos de Alfabetização de Adultos que tramitaram ao longo de todos os governos ao longo de toda a história da educação brasileira, é refletir sobre a ideologia contida nesses programas oficiais, é procurar entender a história institucional da educação popular no Brasil, é mergulhar na compreensão de todos os mecanismos formais e ocultos que atuaram e ainda vêm ditando caminhos nas construções curriculares das instituições escolares públicas e privadas.

A escolarização de adultos reaparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692 de 1971). Esta lei, também chamada “*Lei da reforma*”, tentou promover uma ajuste ideológico e funcional no sistema de ensino do Brasil, uma reorganização de natureza: administrativa, financeiros e na formação dos professores, na época chamado ensino de 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e médio). Na sua estrutura, ampliou a escolaridade obrigatória para oito anos, acoplando os antigos primário e ginásio, transformando em ensino médio, eliminando o “exame de admissão”, cumprindo assim com o princípio de integração a que se propunha no seu texto, no plano vertical e horizontal e dando continuidade e terminalidade de estudos uma vez que o aluno egresso do 2º grau, na ótica da referida lei estaria pronto para ser inserido no mercado de trabalho. A Lei Nº 5692/71, promoveu, como foi dito anteriormente, a extensão da obrigatoriedade da escolarização de quatro para oito anos, criando assim o ensino de 1º grau e, pela primeira vez, na história das legislações educacionais, com um capítulo destinado ao ensino supletivo, estabelecendo a função de

*“suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que a não tenham seguido ou concluído na idade certa”*. Lei Nº 5692/71: Art. 24)

Visando regulamentar essa modalidade de ensino, o Conselheiro Valnir Chagas, do extinto Conselho Federal de Educação (hoje Conselho Nacional de Educação), elaborou o parecer 699, estabelecendo normas e diretrizes no ensino supletivo. Quanto as formas de realização do ensino

supletivo, a LDB/71 previa cursos e os exames semestralmente aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação. O referido conselheiro Valnir Chagas recomendava, no parecer Nº 699, que a realização dos exames fosse gradativamente substituída pelo atendimento através dos cursos. Atendendo ao dispositivo legal, o MEC propôs, em 1974, a implantação dos Centros de Estudos Supletivos- CES como a solução mais viável para essa modalidade de ensino, de modo a atender, ao mesmo tempo, ao trinômio-tempo (rapidez de instalação); custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas).

Os centros foram propostos para atender a uma grande demanda da educação. A estrutura metodológica foi baseada nos módulos instrucionais, visando o atendimento individualizado através da auto-instrução. O orientador da aprendizagem seria, nessa concepção, o profissional designado para desempenhar a função de atender à clientela nas consultas marcadas. Esse atendimento tampouco não requeria a frequência obrigatória. e o sistema de avaliação previa a arguição (exame) em duas etapas: uma interna, ao final dos módulos, e outra externa, com exames especiais, elaborados pelos sistemas educacionais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que veio substituir a anterior: 5692 /71, normatiza sobre todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e estabelece diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, considerada hoje, na atual lei, uma modalidade de educação, juntamente com a: Educação Especial, Educação Indígena, Ensino profissional e Educação à Distância.

Tendo ouvido entidades públicas e privadas, que atuam com a Educação de Jovens e Adultos o Conselho Nacional de Educação, através do Presidente da Câmara de Educação Básica-CEB, indicou como relator o eminente Conselheiro Jamil Cury para proceder estudos e emitir parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esta estratégia suscitou um grande movimento nacional de contribuições aos estudos e ao aperfeiçoamento do Parecer da Conselho Nacional de Educação-CNE, e da Câmara de Ensino Básico –CEB- Parecer de nº11 /2.000, aprovado em 10 de maio/00, que consolidou a política do direito da educação para todos. O referido parecer, portanto, esclarece que os sistemas de ensino estaduais e municipais terão autonomia para normalizar os cursos da Educação de Jovens e Adultos, tendo sempre como referencial, as Diretrizes Nacionais. Inserida na Educação Básica, a EJA assume a condição de educação regular, considerando que as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio lhe são extensivas. Ao mesmo tempo, enquanto modalidade, a EJA assume uma identidade própria para



atender aos processos educacionais de alunos muito diferenciados em relação às marcas de idade, classe, sexo, raça, cultura e experiência de vida conforme o que está estabelecido no seu texto:

*"os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames".( LDBEN :9394/96 artigo nº37, parágrafo 1º )*

A EJA deve assegurar a continuidade dos estudos e inserção no mundo produtivo com as mesmas condições dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, nos cursos seriados, portanto não pode sofrer qualquer tipo de discriminação porque ela é educação básica, enquanto modalidade, nos seus níveis fundamental e médio. Como alicerce desta educação destacam-se as funções estabelecidas no Parecer CNE/ CEB 11/2000 sintetizadas a seguir:

a) reparadora - reconhecimento do princípio da igualdade perante a lei e de uma educação que não deve discriminar. Representa a oportunidade concreta da presença de jovens e adultos numa escola que tenha qualidade e modelo pedagógico próprio.

b) equalizadora- restabelecimento da trajetória escolar para estudantes que aspiram trabalhar e trabalhadores que precisam estudar, desenvolvendo todas as pessoas e de todas as idades, com iguais oportunidades em relação aos que estão na adequada idade-série.

c) qualificadora (recorrente)- apropriação, atualização e utilização de conhecimentos por toda a vida. É o próprio sentido da EJA que assume a condição de uma educação que qualifica, ao invés de suprir, desaparecendo com isso a noção de supletivo.

Portanto, o objetivo da EJA é proporcionar uma educação apropriada aos alunos que estão realizando a educação básica com idades acima da considerada adequada, principalmente para aqueles que estudam no turno noturno por necessidade do trabalho. A garantia do prosseguimento dos estudos expressa o sentido da equidade, possibilitando patamares de conhecimentos cada vez mais elevados ao se assegurar uma educação de qualidade com identidade própria outra inovação desta lei é a determinação no seu texto oficial de que a formação inicial dos professores da Educação Básica seja

em Nível Superior em Cursos Normais Superiores ou Institutos Superiores de Educação, conforme o texto a seguir:

*“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, da modalidade normal ( Título VI, Rato. 62 da lei 9394/96)*

Como vimos a legislação atual de ensino, flexibiliza a possibilidade dos professores que atuam na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, possuem uma escolaridade média, sobretudo nas zonas rurais. Sem dúvida, o coletivo de professores de jovens e de adultos que ensinam nestas zonas são justamente aqueles que padecem de um maior isolamento (aislamiento) profissional que em outros níveis, e os que mais necessitam da introdução de mudanças no ensino. Da mesma maneira que há necessidades de intervenções e políticas de formação docente neste âmbito há uma correspondente marginalização que se associa às necessidades de formação desses jovens e adultos (2001: p.114 TRI Jornadas).

O tipo, as orientações e características de formação teórico - prática inicial recebida pelos professores da Bahia não é suficiente para afrontar a realidade social e cultural nos contextos onde os professores desenvolvem suas atividades docentes, conforme podemos observar no nosso trabalho de investigação anterior. (OLIVEIRA, M. 2001: *O Necesidades y expectativas de los profesores alfabetizadores de jóvenes y adultos en Bahia* ). Além disso, no referido trabalho de pesquisa também destacamos os três elementos que nos permitem dizer com segurança que há uma urgência de se efetivarem mudanças nesta área e que se encontram interrelacionados: a) a inadequada preparação dos profissionais de educação de jovens e adultos b) os baixos (bajos) salários percebidos; e c) a precária qualidade de vida de todos os elementos implicados, em decorrência das condições socioeconômicas da população.

Por outro lado, o sistema público propõe viabilizar e estimular o acesso e permanência do trabalhador na escola, com os níveis de justificativa que relacionam-se à qualidade educacional da

população que representa numerosos contingentes de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, e tem como princípio fundamental a defesa de um ensino de qualidade que assegure aos jovens e adultos- elementos para a realização da sua plena cidadania.

De acordo com a legislação brasileira:

*“A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”*  
(L.D.B.E.N.9394/96), art. 37: seção 5)

Para os alunos que “*não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria*” a nova LDBN, passa a denominar “*educação de jovens e adultos*” o que a lei anterior à esta ( Lei nº 5.692/71) chamava de “*ensino supletivo*”. Assim, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, volta a falar em cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em “caráter regular”. A conclusão evidente é que a expressão da lei anterior não foi revogada. Foi mantida como forma alternativa para nomear uma mesma modalidade (art. 38 da nova Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9394/96 ).

A novidade mais expressiva, no capítulo referente à educação de adultos, é a diminuição dos limites anteriormente fixados em 18 e 21 anos para respectivamente 15 e 18 anos de idade, para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos em nível de ensino fundamental ou médio. Os sistemas de ensino dos estados incumbirão de definir a estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma dos cursos permitidos legalmente e a gratuidade, quando oferecidos pelo Poder Público. Cumpre lembrar que a garantia de oferta pelo Poder Público, do ensino gratuito (art. 4º) e o direito público supletivo (art. 5º) se aplicam plenamente aos jovens e adultos, na etapa do Ensino Fundamental.

Também é nova na Lei 9394/96 a explicitação da possibilidade de certificação, por instituição de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente. As normas para que tais certificações ocorram deverão ser baixadas pelos sistemas de ensino correspondentes, de modo a oferecerem às garantias indispensáveis à qualidade de formação a que os jovens e adultos têm direito. Também se encontra no texto da nova lei, no que refere à este nível de

ensino, que o Poder Público, nos municípios e, “supletivamente” pela ação do Estado e da União, deverão

*“promover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”*  
(art. 87, parágrafo 3º, inciso II).

Entretanto apesar das reformas introduzidas pela lei, os efeitos desniveladores por ela gerados são grandes e desmistificam a falsa crença de que a escolarização eliminaria ou reduziria as deficiências de educação básica das pessoas adultas, sendo, do nosso ponto de vista uma falácia conforme discutiremos posteriormente.

#### 4.2. Da Educação compensatória à educação baseada nas capacidades: avanços na legislação?

A função compensatória na educação de adultos no Brasil, como se apresenta nos termos da lei, é designada para atender a clientela de baixa renda, sem escolarização, oferecendo oportunidades educacionais aos que não tiveram possibilidade de realizar os estudos na idade adequada. Esse conceito também é partilhado por outros autores:

*“mediante la función compensatoria la educación de adultos ofrece la posibilidad de realizar los estudios que en cada contexto se consideren básicos a las personas que en su momento no tuvieron la oportunidad de realizarlos.”* (Romans, Mercè; Viladot, Guillem, 1998:38)

Também Gairín expressa o conceito de educação compensatória, como o de :

*“vir a complementar situações iniciais de escolarização não suficientemente resolvidas* (Gairín, 1999: 86).

Sem dúvida, a lógica social do conceito de educação compensatória nos documentos oficiais está centrada na idéia de que não existe déficit e sim diferença, que o sujeito se auto-regula em uma perspectiva de evolução favorável, além de ser capaz de ver criticamente as relações hierárquicas e ter como perspectiva temporal, o presente. Não obstante, essa visão não é partilhada pela maioria dos educadores críticos brasileiros que entendem a função da educação compensatória como a de estigmatizar e reproduzir o fracasso escolar, pelas razões que vamos justificar.

A educação para a clientela que não teve oportunidade de concluir sua formação na idade adequada, hoje se converte num requisito (requerimiento) essencial, a partir da obrigatoriedade e ampliação da escolaridade básica (ensino médio) no Brasil, pela nova lei da educação (LDBEN Nº 9394/96) assim como na Espanha (MEC Capítulo XIV Proyecto para Ia Reforma Educativa ,1987, p.32),

As Reformas do Ensino produzidas pela LDBEN (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) no Brasil e, quiçá, na Espanha pela LOGSE (Ley Orgânica General del Sistema Educativo, 1990) estabelecem a idade de 16 (dezesesseis) anos como requisito para obter o título correspondente à escolarização obrigatória. Esta ampliação implica na aparição de um novo nível educativo socialmente requerido.

Portanto, com o advento das novas legislações educacionais em ambos os países, as situações geradas são similares: todas as pessoas que estudaram de acordo com o sistema educativo anterior agora não têm o nível mínimo para conseguir um trabalho e por isso ficam em situação de desvantagem. A LOGSE bem como a L.D.B.E.N. brasileira, continuam aumentando o número de pessoas que não completaram novo nível obrigatório estabelecido. O *efeito desnivelador e compensatório* das legislações referidas, reproduzem alguns erros do passado apresentados a seguir:

- a) O analfabetismo de milhares de jovens e adultos brasileiros é um componente do nosso subdesenvolvimento; apenas nos países subdesenvolvidos têm este tipo de “problema”;
- b) Os excluídos sociais são os jovens e adultos que, na idade adequada, não foram à escola e não completaram seus estudos;
- c) A reforma por si não resolve o problema; a solução está na melhoria da qualidade da educação inicial, pois são as crianças (niños y niñas ) de hoje são os futuros adultos de amanhã;
- d) Há um paralelismo com o sistema escolar sem levar em conta a diversidade da clientela: o currículo da educação obrigatória deve adaptar-se às necessidades dos adultos.

Entretanto, é importante frisar que, a legislação de ensino espanhola atual ( Flecha. R:2001, Comunidades de Aprendizaje,) corrigiu os erros da concepção compensatória, abrindo um novo conceito de aprendizagem baseado nas *capacidades*, explicitando que o conceito de Educação Básica requerido por jovens e adultos, está associado à adaptação destes à evolução da sociedade tecnológica atual, onde as aprendizagens ao longo da vida são as mais significativas. (MEC 1989<sup>a</sup>: 193). No Brasil, a legislação brasileira também fala de competências e na necessidade de aliar o saber vivido, as experiências dos jovens e adultos aos saberes curriculares e aos conhecimentos exigidos pela sociedade atual. A nova concepção baseada nas capacidades se fundamenta na idéia de que a necessidade cada vez maior de educação básica, não é consequência de uma escolaridade deficiente apenas mas da constante evolução da sociedade de informação (Cardoso: 1993) que provoca uma mudança nas necessidades educativas dos jovens e adultos diferentes das exigências de antigamente. (Castells:1994). Paralelamente, é importante renovar constantemente os conhecimentos, pois aqueles que adquirimos na educação inicial não servem para todas as formas de trabalho.

Conforme os Artigos 03 e 04 da Resolução CNE/CEB n° 01/2.000, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio. Inclui-se na EJA a aquisição e o desenvolvimento da alfabetização entendida:

*"no sentido amplo do domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político e da constituição da sociedade. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres"( Plano Nacional de Educação).*

A alfabetização abrange os 03 primeiros quatro anos do ensino fundamental que poderão ser realizados em espaços formais e não formais em parceria, com um nível de colaboração entre as esferas estadual e municipal. O referencial para a construção do currículo dos cursos de Educação de Jovens e Adultos é a base nacional comum estabelecida para o ensino fundamental e médio. Nos currículos dos cursos da EJA devem ser assegurados os conhecimentos relativos ao uso da língua portuguesa, da matemática, da história, das ciências físicas e biológicas, da geografia, da língua

estrangeira e das artes. Os cursos com avaliação no Processo para a EJA são aqueles que apresentam organização, duração e estrutura que garantem um processo contínuo do ensino e da aprendizagem, estrutura curricular com as competências e habilidades básicas requeridas em relação aos níveis da aprendizagem, metodologia e avaliação realizadas no desenvolvimento do processo escolar .

### **4.3. Indicadores Estatísticos do analfabetismo no Brasil**

A descrição dos indicadores deve sempre buscar formulações inteligíveis adaptadas ao contexto. Quando se trata de indicadores quantitativos da alfabetização deve-se expressar sem equívocos o que se quer demonstrar, por fontes fidedignas, para evitar a inexatidão dos dados. Pensamos que de nada serve utilizar um instrumento muito bem construído se não é capaz de retratar e refletir adequadamente a realidade a partir das dimensões e indicadores que se quer analisar no estudo.

Existem muitos indicadores quantitativos que nos dão uma amostra do panorama geral. Definitivamente temos que enfatizar e apostar em indicadores qualitativos de investigação dos aspectos significativos da prática educativa para que os problemas possam ser apresentados e resolvidos como também possam guiar à reflexão com mais profundidade.

O que se pretende neste estudo é trazer os variados tipos de indicadores estatísticos da situação da Educação de jovens e Adultos no Brasil, para compor um quadro junto com os outros elementos que nos propiciem um olhar aproximativo da realidade. Os indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intra-regionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e metodológicas que dificultam a captação e consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Todavia apesar de toda esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado. Apresentar-se-á aqui apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador. Mas, qualquer que seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada por se tratar de um direito negado.

Na realidade, a taxa de alfabetização, como indicador, não se limita apenas a sintetizar a capacidade média de acesso das pessoas à cultura escrita, mas representa o perfil educacional de uma população pois o aprendizado da escrita ocorre paralelamente ao aprendizado de outras habilidades intelectuais ( SOARES, 1985:21-23). O indicador *taxa de analfabetismo* está, sem dúvida, na dependência das relações entre dinâmica demográfica e o nível educacional da população. Alguns estudos mostram que a evolução temporal das taxas de analfabetismo dependem tanto da estrutura etária da população quanto da capacidade do sistema de ensino em alfabetizar todas as idades. No estudo feito por SOUZA, 1999, o referido autor observa que a velocidade de crescimento da alfabetização total no Brasil é baixa e, para aumentá-la, são necessárias a adoção de medidas com relação à educação de jovens e adultos.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 1996, dentro de um universo de 107.534.609 pessoas com mais de 15 anos de idade, o Brasil tinha 15.560.260 de pessoas, perfazendo 14,7% do universo de pessoas nesta faixa da população, sendo 8.274.448 mulheres e 9.365.517 homens. Segundo os mesmos dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida do avanço da idade. Se de 10 a 14 anos a percentagem é de 4,2 %, a de 60 anos ou mais é de 34.0%. Dados recentes apontam os seguintes percentuais por faixa etária:

<b>Faixa Etária</b>	<b>Ano 2001</b>
10 a 14	4,2
15 a 19	3,2
20 a 29	6,0
30 a 44	9,5
45 a 59	17,6
60 e mais	34,0

**Tabela Nº1 TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA/2001**

Fonte IBGE Pnad, 2001

Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. Portanto, o quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola, nos termos das funções reparadora e equalizadora; a que nos referimos em capítulo anterior. Um panorama como este não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam



uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação. Por isso, as funções da EJA devem ser assumidas como alternativas viáveis aos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola, desde que constantes em políticas públicas. Estas alternativas devem ser tratadas com o cuidado, o rigor e a dignidade próprios desta modalidade de educação, tanto por meio das políticas sociais dos governos, quanto por ações integradas e políticas diferenciadas .

Apesar de, ao longo dos anos, as taxas de analfabetismo no nosso país terem decrescido significativamente, é claro que, se somarmos o número dos analfabetos ao dos jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, a cifra será muito maior. De acordo com o MEC, os analfabetos funcionais perfazem 34,1% da população brasileira com mais de 20 anos de idade e até quatro anos de escolarização. Apesar da queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização, deve ser motivo de autocrítica constante e severa. De acordo com o MEC/INEP/SEEC, em dados mais recentes de 2000, o número de alunos matriculados em cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos em salas de alfabetização era de 161.791; em ensino fundamental, 2.109.992; em ensino médio, 656.572 e em cursos profissionalizantes, 141.329. O número de estabelecimentos que oferecem a EJA, de acordo com os dados de 2000, no Brasil, é de 17.234. Deste total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos. O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram de 683.078 matrículas, em 2000 eram de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos estados federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620. Não se pode ignorar que há alunos atendidos pela iniciativa privada e por múltiplas organizações não-governamentais.

O desafio é fazer entrar este contingente humano na escola como o modo mais eficaz de se atingir uma redução constante ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a educação de jovens e adultos. A resposta a este desafio, que se expressará nos constantes indicadores estatísticos, é também um índice de até onde se pode alterar os quadros de uma sociedade historicamente marcada pela excludência

A própria UNESCO mostra essa excludência, apontando o Brasil como um dos países na América com uma taxa de analfabetismo superior a 10%, ao lado da República Dominicana, Bolívia, Honduras, Salvador, Guatemala e Haiti. São Paulo, o estado mais populoso e desenvolvido do país, possui um contingente muito significativo de analfabetos.

Na realidade, o nosso problema de analfabetismo é histórico e pode ser explicado a partir do Brasil ainda colônia portuguesa: haviam muitos brasileiros analfabetos ricos, mas isto não os impedia de votar, pois naquela época o voto do analfabeto era válido desde quando este possuísse bens e títulos”. (ALMEIDA, 2000: 37). Outro fato relacionado com a nossa história de analfabetismo são os baixos salários dos professores desde aquela época que impediam a contratação de pessoal qualificado e levava ao :

*“afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito.”*

(ALMEIDA, 2000: 65)

Estes fatos nos ajudam a entender porque o nosso país está na posição 73º do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) com uma taxa desonrosa de 13, 6% de analfabetismo, conforme apresentamos na tabela que se segue, de acordo com a UNESCO e com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD):

País	IDH	Posição
	(%)	
Noruega	0,942	1º
Austrália	0,939	5º
Áustria	0,926	15º
Espanha	0,913	21º
Portugal	0,880	28º
Argentina	0,844	34º
Chile	0,831	38º
Costa Rica	0,820	43º
Trinidad e Tobago	0,805	50º
País	IDH	Posição
México	0,796	54º
Colômbia	0,772	68º
Brasil	0,757	73º
Peru	0,747	82º
Equador	0,732	93º

Cabo Verde	0,715	100°	26,2
<b>Fonte: Pnad 2000 e Unesco.</b>			

**Tabela 1.1. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO E TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS –2000**

As taxas de analfabetismo ao longo dos anos no Brasil decresceram saindo do patamar de 63% em 1990 para 13,6% em 2000, porém a redução do analfabetismo em números absolutos não aconteceu. Um dado positivo como se verifica na tabela abaixo é no ano de 1980 a redução do crescimento do número de analfabetos, porém o dado negativo é no ano 2000, em nosso país, um número maior de analfabetos do que o existente em 1960 e maior ao do início do século (siglo) XX. Esse é o grande desafio a se vencer como se observa a tabela a seguir:

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
Fonte: IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO (EM MILHARES) 1998			

**Tabela Nº 2: TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL**

Entretanto vale destacar que, se temos plenas condições com os recursos que dispomos, de reverter o quadro de analfabetismo na fase inicial, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos é constituído por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Por isso, nossa situação é ainda mais comprometedor, pois na ponta da pirâmide isto é, entre adultos, o analfabetismo se tornou mais difícil de ser combatido, como podemos ver na Tabela a seguir:

Faixa Etária / ANO	Taxa de analfabetismo	Escolaridade média (séries
--------------------	-----------------------	----------------------------

		concluídas)
15-19 anos		
1970	24.4	4.0
2001	3.0	6.0
49-59anos 1970	43.2	---
2001	17.6	5.6

**Fonte: IBGE, 2000**

**Tabela Nº 3 TAXAS DE ANALFABETISMO E ESCOLARIDADE POR SEGMENTOS ETÁRIOS**

Sem dúvida, a melhor maneira de combater o analfabetismo é assegurar a escola a todos os brasileiros na idade correta. No entanto, não é só a garantia do acesso mas a qualidade dessa escola para não continuarmos a produzir o analfabeto funcional que não consegue avançar além das séries iniciais. E, assim, os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio.

Sendo o nosso país marcado pelas desigualdades e diferenças regionais, temos também taxas de analfabetismo diferenciadas nas regiões. A região nordeste do Brasil, onde se localiza o estado da Bahia, tem a maior taxa de analfabetismo do país, como podemos observar na tabela a seguir:

Região Norte (Urbana)	11,4%
<b>Região Nordeste</b>	<b>28,7%</b>
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro – Oeste	11,6%

**Tabela Nº 4 TAXAS DE ANALFABETISMO POR REGIÕES BRASILEIRAS**

A região nordeste, com um contingente de quase 8.000.000 (oito milhões de analfabetos) possui quase 50% do total de analfabetos do país e, ao longo dos anos as taxas das Unidades Federadas (UF) ou Estados, não decresceram. Por outro lado, 242 municípios (ciudades) brasileiros apresentam mais de 10.000 analfabetos. No Estado da Bahia, a maior concentração de analfabetos está na população cuja faixa etária se situa entre 30-59 anos de idade, como vemos na Tabela seguir que mostra os cem municípios brasileiros com mais analfabetos:

	Analfabetos de 15 anos ou mais
--	--------------------------------

UF (Estados)	Muni cípios	Total	Faixa Etária (em anos)		
			15 a 29	30 a 59	60 e mais
SP	13°	661.949	94.329	330.749	236.871
RJ	7°	403.508	61.431	190.754	151.323
CE	11°	381.015	79.450	197.600	103.965
PE	11°	369.738	80.364	186.788	102.586
BA	9°	326.510	69.529	164.901	92.080
MG	9°	227.222	26.379	112.901	87.942
UF	Mun.	Total	15 a 29	30 a 59	60 e mais
MA	8°	200.503	46.933	98.915	54.655
AL	3°	147.834	40.163	76.581	31.090
PB	4°	135.249	30.575	66.447	38.227
PI	2°	90.710	18.772	47.064	24.874
RN	2°	89.593	18.177	45.990	25.426
DF	1°	83.378	14.625	45.378	23.375
PA	3°	83.101	16.999	39.968	26.134
GO	3°	80.196	9.651	39.228	31.317
SE	3°	66.625	15.522	34.376	16.727
PR	2°	63.635	5.987	30.045	27.603
AM	1°	57.096	11.318	28.692	17.086
ES	2°	39.798	4.970	20.953	13.875
RS	1°	36.167	5.748	16.302	14.117
MS	1°	28.466	3.039	14.119	11.308
AC	1°	23.080	4.966	12.135	5.979
MT	1°	20.777	2.459	10.953	7.365
RO	1°	17.999	2.834	9.843	5.322
AP	1°	16.060	3.533	8.004	4.523
Total	100	3.650.209	667.753	1.828.686	1.153.770
%	1,8	22,4	21,6	22,6	22,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Tabela N°5 DISTRIBUIÇÃO DE ANALFABETOS POR MUNICÍPIOS

#### 4.3.1 Indicadores estatísticos do analfabetismo na Bahia

Como dissemos anteriormente, a região nordeste onde se localiza o Estado da Bahia possui a maior taxa de analfabetismo do país, e se destacarmos a Bahia, estado no qual vivemos e objeto da nossa investigação, temos dados alarmantes de analfabetismo de jovens e adultos ao longo dos últimos anos, se levarmos em conta o contingente de analfabetos funcionais que são aqueles que têm menos de quatro anos de escolaridade e não estão preparados para enfrentar as dificuldades do mundo atual, conforme se pode observar na tabela :

UF BAHIA	Pop. residente de 15 anos ou mais	ANALFABETISMO População analfabeta			ANALFABETISMO FUNCIONAL• ( 15 anos ou mais)	
		15 anos ou mais	15 a 19 anos	60anos ou mais	Total	Taxa
1996	8.335	2.042	151	610	4.304	51,6 %
1998	8.547	2.124	153	588	4.250	49,7 %
2001	9.077	2.075	91	660	3.958	43,6%

Fonte: IBGE, Pnad, 1996, 1998, 2001.

• São analfabetos funcionais as pessoas com menos de 04 anos de escolaridade.

**Tabela Nº6:** CARACTERIZAÇÃO DO ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL NA BAHIA

Na Tabela Nº 6 vimos que, quando consideramos os analfabetos funcionais o quadro aumenta significativamente. Em um país que apresenta uma das piores distribuições de renda do mundo, o Estado da Bahia reproduz esta má distribuição conforme se observa no quadro a seguir que mostra a relação entre renda familiar e taxas de analfabetismo:

UF BAHIA	TOTAL	Rendimento domiciliar em Salário Mínimo corrente (%)				
		Até 01 salário	Mais de 01 salário até 03	Mais de 03 salários até 05	Mais de 05 salários até 10	Mais de 10 salários

1996	24,5%	38,4%	32,0%	19,6%	9,9%	2,9%
1998	24,9%	40,7%	31,7%	19,2%	9,5%	2,6%
2001	22,9%	34,7%	27,5%	16,2%	7,0%	1,1%

Fonte: IBGE, Pnad, 1996, 1998, 2001

**Tabela Nº7:**TAXA DE ANALFABETISMO DE 15 ANOS OU MAIS POR RENDIMENTO FAMILIAR

Conforme vimos na tabela acima apresentada, as taxas de analfabetismo se relacionadas com a renda familiar se mantêm estáveis para as populações de baixa renda, o que deveria merecer da parte dos governos uma maior atenção e medidas efetivas no combate à este grave problema, sobretudo com relação aos adultos de mais de 60 anos no Estado da Bahia, onde se localizam as maiores taxas de analfabetismo, conforme demonstra a Tabela que se segue:

UF BAHIA / ANO	10-14anos	15-19 anos	20-29 anos	30-44 anos	45-59 anos	60 anos ou mais
1996	13,5 %	9,5%	14,4%	20,6%	37,8%	56,4%
1998	13,4%	9,5%	13,1%	23,65	38,6%	53,3%
2001	6,8%	6,0%	11,5	21,2%	34,1%	56,0%

Fonte: IBGE, Pnad: 2001

**Tabela Nº8:** TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA NA BAHIA

No entanto podemos constatar que a evolução do analfabetismo ao longo dos anos indica que as altas taxas de analfabetismo observadas não estão relacionadas apenas à retenção das gerações mais antigas no sistema educacional. O analfabetismo atual é resultado tanto do analfabetismo das pessoas mais velhas que permaneceram fora da oferta de educação e constituem um “estoque “que não pode ser alcançado pelos esforços do sistema educacional, como também é resultado da ineficiência do nosso sistema educacional. O peso do baixo nível educacional será muito grave para o nosso país se não forem revertidas as atuais condições educacionais.e a extensão da escolarização pode mudar o quadro: investir nas novas gerações é importante pois assim se acabar com produção de novas gerações de analfabetos. Ainda, como convivemos com um grande número de pessoas que não tiveram acesso à

educação no passado, estas não podem ser beneficiadas por estas estratégias. Urge, por isso, políticas adequadas de educação de jovens e adultos.

#### **4.4. Uma retrospectiva histórica dos programas e campanhas de educação de jovens e adultos no Brasil**

Pelo que foi exposto anteriormente, os dados do analfabetismo no nosso país são tão antigos quanto as tentativas de erradicá-lo, como podemos observar, no quadro a seguir, onde vamos apresentar uma série de programas que foram instituídos ao longo dos anos, cujos mais importantes vamos descrever:

<b>Programas de Alfabetização</b>	<b>Período / Governo</b>
Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes	1947/ Eurico Gaspar Dutra
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	1959/ Juscelino Kubitschek
Movimento de Educação de Base	1961/ CNBB
Programa Nacional de Alfabetização (Método P Freire)	1964 / João Goulart
MOBRAL	1967-1978 Ditadura Militar
Fundação EDUCAR	1985/ José Sarney
Programa Nacional de Alfabetizado e Cidadania-Pnac	1990/ Collor de Mello
Declaração Mundial de educação para todos	1993/Jomtien, Tailândia
Plano Decenal de Educação para Todos	1993/ Itamar Franco
Programa de Alfabetização Solidária	1997/ F. Henrique Cardoso

**QuadroNº 7: OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

##### **4.4.1. Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes**

*Antecedentes e Filosofia*



Podemos compreender melhor o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes e o seu impacto, quando resgatamos aspectos do contexto da época. A criação da Organização das Nações Unidas -ONU - no pós-guerra desencadeou um processo de recomendações aos países com alto índice de analfabetismo, para que dessem respostas efetivas a estes indicadores, através de campanhas de massa. Aliadas aos fatores externos, condições internas favorecidas pelo fim do Estado Novo recolocavam o país no caminho da redemocratização. Acrescente-se a estes fatores a criação do contingente de eleitores que se manteria com uma campanha de alfabetização, já que a lei em vigor excluía os analfabetos do processo eleitoral.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos foi a primeira iniciativa pública, ocorrida em 1947 por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados, Territórios e do Distrito Federal. Essa Campanha tinha como *objetivos*: a) instalação e funcionamento de dez mil classes de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabeto; b) estímulo ao voluntariado, seja individual, para ensino de um analfabeto ou pequeno grupo de analfabetos, seja pertencentes às associações, para ensino de grupos mais numerosos; com apelos e esclarecimentos persistentes à população quanto à necessidade de instruir e educar as grandes massas de adolescentes e adultos analfabetos do país.

O *âmbito de extensão* do referido programa abrangeu cerca de dez mil classes de ensino supletivo em todo país, sendo mil e quinhentas no Estado de Minas Gerais, nos seus 288 municípios então existentes, beneficiando cerca de dez mil alunos. No momento em que se lançava a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, estava sendo preparado pela Associação dos professores do Ensino Noturno, juntamente com o Departamento de Educação, ambos do Distrito Federal, o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério convocou para participar do congresso, dois representantes de cada estado brasileiro e dos territórios, com o objetivo de que ali se inteirassem da situação e se aprofundassem nos problemas apresentados pela realidade da educação de adultos. Como consequência desse encontro o Serviço de Educação de Adultos - SEA - do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo.

A análise desses documentos revelam, por exemplo, que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nestes documentos dizem respeito ao papel do professor alfabetizador, identificado como aquele que tem uma função a cumprir. Entretanto, nestes documentos o analfabeto, por sua vez, era visto de maneira pré

conceituosa, chegando-se a atribuir a existência do analfabetismo toda a responsabilidade pela ignorância, pobreza, falta de higiene e a escassa produtividade do país. Em um dos documentos da campanha, por exemplo, afirma-se que a ignorância popular e escassa produção econômica andavam sempre juntas. ( PAIVA, Vanilda, 1987: p.286 )

#### **4.4.2 A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo**

Instituída pelo Decreto no 47.251, de 17 de novembro de 1959, no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, pretendeu o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais preestabelecidas e a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo

#### **4.4.3. A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo**

##### *Antecedentes e Filosofia*

O final dos anos 50 e início dos anos 60, foram marcados por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base. O país passava por significativas transformações sociais políticas e econômicas. Essa nova conjuntura contribuiu para a modificação do caráter das iniciativas públicas em relação à educação de adultos. O I Congresso Nacional de Educação de Adultos deu-se em 1958 e nesta época a Educação de Adultos entrou num momento de declínio, com resultados insatisfatórios, o que levou o Ministério da Educação a convocar, um Seminário Nacional realizado em Belo Horizonte, como etapa preparatória ao Segundo Congresso Nacional. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, patrocinado por entidades públicas, privadas e pelo MEC (Ministerio de Educación y Cultura), as delegações presentes, de modo semelhante ao primeiro, não pouparam críticas à campanha.

Esta campanha de alfabetização de adultos foi fruto de discussões anteriores dos educadores críticos de jovens e adultos em vários congressos e procurou corrigir algumas distorções apontadas nas anteriores, procurando investir na formação do educador, nas relações entre aluno-professor e buscar

uma metodologia adequada às condições econômicas e ao retrato sócio-cultural do alfabetizando adulto.

A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (Mobilización Nacional Contra el Analfabetismo) foi criado através do decreto presidencial nº 167 de 22 de agosto de 1961, dias antes da renúncia do então presidente brasileiro Jânio da Silva Quadros.

*Objetivos:*

Este movimento se propunha a enaltecer a preparação dos professores do ensino básico, propiciar incentivo aos Centros de Estudos para professores e buscava também a expansão da Merenda Escolar.

*Extensão e Beneficiários:*

A MNCA (Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo) direcionaria seus esforços em 06 (seis) estados brasileiros (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Santa Catarina e o Distrito Federal), Seu plano inicial previa a manutenção de 20.000 classes para atender cerca de 700.000 adolescentes e adultos maiores de 12 anos, que seriam alfabetizados até março de 1963. Previa também construir e equipar 4.000 aulas como ciclos de palestras que seriam transmitidas por 89 emissoras de radio em todo Brasil.

Entretanto, com a aprovação do PNE (Plano Nacional de Educación), pelo CEF (Consejo Federal de Educación) do Brasil, hoje CNE ( Consejo Nacional de Educación) em setembro de 1963, determinando os objetivos a serem alcançados no período de 63/70, frustrou as expectativas do programa pois os recursos disponibilizados pelo FNEP (Fundo Nacional de Educación Primaria), principal recurso de financiamento para o Movimento, teriam que ser redistribuídos o que motivou a reorganização total do MNCA.

#### **4.4.4. O Movimento de Educação de Base**

*Antecedentes e Filosofia*

Todos os programas de alfabetização são reestruturados, pois são considerados ameaças ao poder militar então estabelecido. Para substituir o já citado MNCA surgiu esse programa de Emergência, que sobreviveu apenas por seis meses, criado em 1962 por decreto presidencial

O Governo Federal financia o MEB com o compromisso junto à CNBB (Confederación Nacional de los obispos de Brasil) de ser receptivo a todos os movimentos dedicados a promoção da cultura popular, entidades estudantis e outras associações.

O Decreto no 50.370, de 21 de março, que dispôs sobre o Programa de Educação de Base, permitiu ao Governo Federal prestigiar, através de Escolas Radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB), empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Decreto no 60.464, de 14 de março de 1967, integrou o MEB ao Plano Complementar de Educação da CNBB. O Governo Federal cooperaria com o Movimento de Educação de Base através de pessoal técnico e autárquico, mediante solicitação do seu Conselho Diretor Nacional.

#### *Objetivos do programa:*

O Programa de Educação de Base MEB, propunha não apenas a alfabetização pura e simples do trabalhador rural, mas a sua formação que deveria ocorrer num processo de conscientização que começaria com a alfabetização dos adultos pela valorização do código oral e da cultura popular. São seus principais objetivos: a) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; b) estimular a assistência social escolar e desenvolver a consciência política social e religiosa dos participantes.

Não obstante, seus objetivos foram abandonados (alejados), porque os educadores laicos não assumiram a responsabilidade dos ideais do MEB, uma vez que desejavam realizar um trabalho de promoção humana, separado (aislado) dos propósitos de evangelização. O Governo Federal financia o MEB com o compromisso junto à CNBB (Confederación Nacional de los obispos de Brasil) de ser receptivo a todos os movimentos dedicados a promoção da cultura popular, entidades estudantis e outras associações.

#### *Extensão e Beneficiários*

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído também no governo de Jânio Quadros, que, no início determinou suas áreas de atuação em regiões subdesenvolvidas como: no Norte, Nordeste e Centro Oeste de nosso país. De acordo com o Decreto no 50.370, de 21 de março- artigo 2o, o MEB executaria um plano quinquenal (1961-1965) para instalar quinze mil Escolas Radiofônicas em 1961, providenciando para que a expansão da rede escolar radiofônica fosse sempre crescente.

Este Programa *emergencial* também tinha como proposta distribuir gratuitamente em todo Brasil, material didático, impressos gratuitos de 4 milhões de cartilhas para alfabetização de jovens e adultos analfabetos e cerca de 10 milhões de cadernos e outras publicações.

#### **4.4.5 .O Programa Nacional de Alfabetização**

##### *Filosofia e Antecedentes*

A partir de 1962 começa como um movimento de cultura popular buscando uma metodologia que iria além de uma simples organização de escolas radiofônicas.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Um dos pressupostos básicos do método de Paulo Freire é o de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho.

*“A educação deve ser um ato coletivo, solidário que não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de troca entre pessoas e, se não pode ser nunca ser feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância) não pode também ser o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.”(Brandão, 1999:22)*

Para Freire, de um lado ou do outro do trabalho pedagógico há sempre educadores educandos e educandos –educadores. De um lado se ensina e do outro lado se aprende.

Em 1964, o Decreto Presidencial no 53.465, de 21 de janeiro, instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado no método do citado educador. Por intermédio de uma comissão constituída para o programa, que objetivou a alfabetização em massa, planejando-se uma mobilização de todos os setores da sociedade civil.

*Extensão e Abrangência:* era, na verdade, ilimitada envolvendo um máximo de pessoas da comunidade. através da cooperação e prestação de serviços, envolvendo: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério.

*Objetivos:* O método Paulo Freire tinha como objetivos incentivar o diálogo entre educador e educandos e ajudar na construção da consciência crítica dos educandos, e esta se concretizava a partir da leitura da realidade como muito bem falava o educador:

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”* (Freire, P. 1999:19)

#### *Aspectos curriculares e metodológicos do programa*

Freire sempre criticou as cartilhas, que segundo ele são constituídas de um saber neutro e abstrato alijado da realidade dos educandos. Por isso, sempre defendeu uma metodologia construída coletivamente, dentro de círculo de cultura educadores-educandos. Defende a *ação dialogal* entre todos aqueles envolvidos no programa de alfabetização, inclusive as pessoas da comunidade. Assim o método se inicia a partir do envolvimento da comunidade e, por isso a primeira etapa do método foi chamada por Paulo Freire de *“levantamento do universo vocabular do educando*. Há pois um universo da cultura, da fala da gente do lugar que deve ser pesquisado, investigado, levantado e descoberto, já dizia Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa simples com objetivo de obter as palavras mais usadas pela população a ser alfabetizada. A partir do levantamento das “palavras” se identifica o repertório dos símbolos e as etapas do aprendizado coletivo: a leitura da realidade social dos educandos e a da palavra escrita que a traduz

*“O método apesar de apontar regras de fazer, não impõe formas únicas sobre como fazer”*  
(Brandão, 1999:27).

As palavras geradoras são saídas das frases dos sujeitos que, de certa forma recontam suas vidas. As palavras se constituem na menor unidade da pesquisa assim como os fonemas a menor unidade do método. Essas palavras têm que reunir critérios sintáticos, de riqueza fonêmica, semânticos (vínculo com a palavra que a designa) e de densidade pragmática de sentido (maior ou menor teor de conscientização que a palavras traz). Cada palavra geradora aparece dentro das frases, das falas e apontam para temas geradores. O instrumental do trabalho de alfabetização foi codificado, transformado em símbolos de uso nos círculos da cultura: as palavras geradoras, desenhos e fichas com as palavras, desenhos e fonemas, fotos, anotações com dados, etc. Os animadores dos círculos de cultura devem estar familiarizados com os métodos mas também devem saber usa-lo com competência e eficiência.

A proposta dos *Centros de Cultura* formulada por Freire é como se fosse uma via diferente de proporcionar educação àqueles grupos que estão permanentemente excluídos. Círculos porque todos estão à volta de uma equipe que não tem um professor ou alfabetizador mas um animador de debates que participa de uma atividade onde todos ensinam e todos aprendem. “*De cultura* porque o círculo produz modos próprios, solidários e coletivos de pensar. O nível de conhecimento da realidade nas regiões onde os centros se implantaram aumentou, sem dúvida. Não subiu mais devido em parte, à utilização consciente ou inconsciente do aparato conceitual do paradigma vigente, que não buscou a reflexão da realidade, não questionou as idéias tradicionalistas vigentes e não propôs a construção da consciência crítica.

Na proposta do citado educador, não se pode esquecer (olvidar) o processo dialético que a práxis implica para levar as bases populares princípios ideológicos e conhecimentos ordenadores de sua própria experiência, que lhes permitam avançar na transformação do mundo.

Este movimento inspirado e comandado por Freire, como as demais iniciativas da sociedade civil, que tinham como base de suas ações a transformação social, foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar. Paulo Freire, com o golpe militar, não pode continuar suas atividades no Brasil e foi exilado. Levou muitos anos afastado do Brasil, donde se tornou conhecido e admirado por todos. Desde 1968 foi consultor da UNESCO, e em 1969 professor da Universidade de Harvard, U.S.A O reconhecido educador emigrou para o Chile, ditou cátedra em Universidades Chilenas, inspirou e assessorou programas de conscientização na América do Sul, como o documento de CELAM (Consejo Episcopal Latino Americano), e o de Cuernavaca, no México. A partir de 1970, se tornou consultor do Conselho Mundial das Igrejas, setor “Educacion”, em Genebra, Suíça. Anistiado, voltou ao Brasil,

filiado ao PT ( Partido dos trabalhadores, hoje partido que está no poder), sendo Secretário Municipal de Educação do Estado de São Paulo. Faleceu em 1998, deixando uma bibliografia muito vasta, traduzida em vários idiomas e o respeito da população brasileira.

#### **4.5.- Os programas oficiais de alfabetização de jovens e adultos no Brasil no período pós 64**

##### **4.5.1. A cruzada ABC**

###### *Antecedentes e Filosofia*

Com o Golpe Militar, poucas foram as ações de Educação de Jovens e Adultos que sobreviveram. Princípios como *conscientização e participação* deixaram de fazer parte do ideário da educação de adultos que, no período anterior a 64, tinha caminhado lado a lado com a educação popular. Após a saída de Freire do Brasil, começou a implementação de um outro Programa de alfabetização chamado: Cruzada ABC, que também atuou na área de educação Popular. Pode-se identificar a origem da cruzada ABC na iniciativa de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que concebeu um trabalho na área de educação de adultos com sentido evangélico.

*Objetivos:* Como um dos compromissos internacionais do Brasil era o combate ao analfabetismo, por este motivo o Ministro da Educação Brasileiro apoiou a cruzada ABC em colaboração com a USAID (acordo MEC/USAID), organismo norte americano. Seu objetivo inicial era o “*treinamento de um milhão de adultos em alfabetização básica num período de 5 anos*” ( 1987, Paiva, V.: p. 273 ).

Por seu caráter assistencialista o material didático do referido programa foi mira de muitos ataques. O grande erro do programa Cruzada ABC, sobretudo nos seus primeiros anos de atuação, foi não ter aproveitado e até ter negado aprender com as experiências nacionais, sobretudo as legadas por Paulo Freire. Por esse motivo não criou uma imagem de respeitabilidade entre os técnicos e educadores brasileiros como também demonstrou desconhecimento da realidade brasileira.



#### 4.5.2. O Movimento Brasileiro de Alfabetizado- MOBRAL

##### *Antecedentes e Filosofia*

O MOBRAL substituiu a Cruzada e foi criado pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 fazendo uma oposição clara ao método de Paulo Freire. O Movimento Brasileiro de Alfabetização é o mais conhecido programa de alfabetização do Brasil, e também aquele que mais críticas sofre por parte dos educadores brasileiros.

##### *Objetivos*

Com o objetivo primeiro de prover a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, com a Lei no 5.379, de 15 de dezembro, foi criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Entre as principais atribuições, estavam: a assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o país, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos; extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive; assistência educativa imediata aos analfabetos entre 10 e 14 anos; promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurassem aferição válida dos resultados; alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Estes cursos diretos deveriam ter como prioridades: os municípios que oferecessem melhores condições de aproveitamento dos efeitos obtidos pelos educandos e maiores possibilidades quanto ao crescimento; e as faixas etárias que congregassem idades vitais no sentido de pronta e frutuosa receptividade individual e de maior capacidade de contribuição ao desenvolvimento do país.

O Mobral surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho e, sem dúvida, foi uma resposta à intensa mobilização social, daquele período. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que o *objetivo principal* do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem haver uma preocupação maior com a formação do homem e sua conscientização. O MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão de obra para o desenvolvimento, segundo o Modelo Brasileiro em vigor, o tecnicismo. Podemos considerá-lo como uma instituição criada para dar suporte ao sistema de governo militar vigente e como um aparelho ideológico do Estado, que deveria funcionar para conter qualquer

ato de rebeldia de uma população que, a despeito do milagre econômico, vivia na mais absoluta miséria.

No período em que o Mobral estava em vigor, começaram alguns estudos de larga escala, foram realizados na área de alfabetização de adultos, porém a metodologia e os critérios de análise dos seus resultados foram muito questionados, principalmente devido ao contexto político da época. Havia, naquela época, a clara intenção de auto legitimação de programas de educação, por parte do governo militar, acrescido ao clima de repressão que desfavorecia a investigação e a crítica. São dignos de nota, no entanto, alguns estudos rigorosos promovidos pelo setor de pesquisas do Mobral, como os de Flecha (1983) e Lovisoló (1978), realizados com dificuldades e muito pouco divulgados. De modo geral, entretanto, os números apresentados pelo Mobral como indicadores de sucesso do programa eram abertamente contestados já no início da década de 80 (Paiva, 1982).

A pesar de tudo isto, os movimentos dirigidos para a promoção da cultura popular nos anos 80, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, foram ganhando espaço e autonomia, pois valorizavam as expressões artísticas e culturais do povo e contribuíram para formar, junto aos técnicos e educadores uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por gerar riquezas para a nação. .

Para substituir o Mobral, extinto em 1985, foi criado pelo Governo Federal o *Programa "Fundação Educar"*, cujo objetivo era dar ajuda às iniciativas dos governos dos Estados, entidades civis e empresas.

#### **4.5.3. Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR**

Considerando-se que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola constitui uma das diretrizes básicas do Programa "Educação para Todos", o Decreto no 91.980, de 25 de novembro, redefiniu os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, denominando-o Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. A proposta era fomentar a execução de programas de alfabetização e dar a educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

*Prioridades e objetivos da Fundação EDUCAR:*

- promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais
  - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas.

#### **4.5.4. O Plano Decenal de Educação para Todos**

Em 18 de março de 1993, a Portaria no 489 ministerial no governo do presidente Itamar Franco criou uma Comissão Especial, para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, de modo a atender compromisso assumido internacionalmente, em 1990, em Joientien, Tailândia, reunião convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial para constituir as bases dos planos decenais de educação para os países de maior população no mundo.

O Plano Decenal de Educação ficou sob a responsabilidade da SAEB (Secretaria de Educação da Educação Básica), órgão do MEC, cujo principal objetivo foi permitir o aperfeiçoamento metodológico e consolidar, através de referências qualitativas sobre a efetividade das redes de ensino fundamental e médio, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. As políticas de melhoria da qualidade do ensino passaram a ter como parâmetro o rendimento dos alunos, possibilitando a identificação de um conjunto de fatores que incide no processo de aprendizagem.

#### **4.5.5. O Programa “Alfabetização Solidária”**

##### *Antecedentes e Filosofia*

Com a extinção da “Fundação Educar”, começa o Programa “Alfabetização Solidária”, em julho de 1998, que tenta diminuir os índices de analfabetismo no Brasil, que em algumas regiões brasileiras chega a 50%, com a participação de empresas privadas, do MEC e das Universidades: às

empresas cabia dar o apoio financeiro, ao Ministério da Educação cabia à organização e a distribuição dos recursos e materiais didáticos e às Universidades o apoio e a supervisão pedagógica.

### *Extensão e beneficiários*

Segundo dados do censo de 1991, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia cerca de 15 milhões de brasileiros que não sabiam ler e escrever, na época. Todo o trabalho era realizado com base em parcerias, mantidas com o Ministério da Educação (MEC), empresas, instituições, governos estaduais, instituições de ensino superior e pessoas físicas. Até dezembro de 2001, 2,4 milhões de jovens e adultos foram atendidos pelo Programa. Atualmente o programa Alfabetização Solidária atua em duas grandes frentes. Está presente em 2.010 municípios, com os mais altos índices de analfabetismo do país. Também atua nos Grandes Centros Urbanos, de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Fortaleza e Goiânia, onde o índice de analfabetismo não é elevado mas a concentração de pessoas não alfabetizadas é alta. Esse Projeto atua em grandes e pequenos centros urbanos e já atendeu 138.718 alunos até dezembro de 2001. O custo mensal por aluno participante deste programa é de R\$ 34,00 ( trinta e quatro reais) por aluno e nos municípios, este custo é dividido entre as empresas, instituições, organizações e governos estaduais parceiros e o MEC. Nos centros urbanos, o mesmo valor é dividido entre o MEC e pessoas físicas, que participam da campanha: “Adote um Aluno”. As instituições de ensino superior parceiras executam as atividades de alfabetização desenvolvidas pelo Programa, desde a seleção e capacitação dos alfabetizadores até o acompanhamento e avaliação dos cursos.

Em novembro de 1998, foi criada a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, uma organização não-governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública, com estatuto próprio, que passou a ser responsável pela execução do Programa.

### *Objetivos*

O Programa Alfabetização Solidária foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos, e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Para tentar minimizar os índices de evasão e fracasso escolar, o principal eixo do programa era a formação de professores que atuavam nas zonas onde o Projeto estava sendo implantado.

### *O Programa Alfabetização Solidária no exterior*

O Programa Alfabetização Solidária, sem dúvida ultrapassou fronteiras, rompeu as barreiras nacionais e está implantando suas ações junto aos jovens e adultos de outros países de língua portuguesa com a parceria da Agência Brasileira de Cooperação: 3250 alunos são atendidos atualmente em Timor Leste, 250 em São Tomé e Príncipe e 1000 em Moçambique., África. A partir de agosto de 2001, a atuação do Alfabetização Solidária no Timor Leste foi expandida para 130 salas de aula, distribuídas em todos os 13 distritos do país, para atender mais 3.250 alunos, adultos não alfabetizados com mais de 25 anos, durante um ano. Além de ser um instrumento eficaz de reinserção do português como língua oficial no Timor Leste, o Alfabetização Solidária servirá de modelo de alfabetização inicial de jovens e adultos, que será incorporado pelo sistema local de educação. Nesta primeira etapa, foram capacitados 20 alfabetizadores e atendidos mais de 300 alunos timorenses, jovens e adultos, em 11 salas de alfabetização, na capital deste país. A iniciativa foi batizada de Projeto de Alfabetização Comunitária. O Programa começou a ser implantado em novembro de 2000, no Timor Leste, iniciando a sua primeira etapa de atuação no exterior, com a extensão de seu *know how* para outros países. Para tanto, 130 alfabetizadores timorenses foram capacitados por cinco universidades parceiras do Programa: Universidade Santa Cecília, Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Mackenzie e Faculdades Interlagos e conta com a parceria da Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Na UNISANTA, o Projeto Alfabetização Solidária – Grandes Centros Urbanos tem a coordenação geral do professor Orlando Couto Júnior. A coordenação cultural é do professor e diretor da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Roberto Patella, e a pedagógica, da professora Patrícia da Silva Sessa, da Diretoria Regional de Ensino de São Vicente.

Uma das principais limitações dos estudos de avaliação produzidos no âmbito do Programa de Alfabetização Comunidade Solidária é o que limita o programa a uma intervenção de alfabetização muito reduzida, que promove aprendizagens rudimentares e que, por isso, dificilmente consegue produzir impactos em termos de transformações nas condições de vida dos alunos.

O Governo Federal, responsável pela criação desse Programa, depois de um longo período de ausência no campo da alfabetização de adultos, afirmou que uma principais diferenças desde Programa com os anteriores *seria o exercício sistemático da avaliação*. De fato, os relatos de avaliação do

programa (Programa Alfabetización Solidaria, 1999), reúnem relevantes *dados quantitativos*, ainda que necessitem de análises mais apuradas e de definições mais objetivas e realistas a respeito de suas diretrizes políticas e pedagógicas, como também de um processo de avaliação *qualitativa* que identifique nas diversas regiões onde o programa está localizado as barreiras e dificuldades pelas quais passa o programa.

Sabemos que é incipiente ainda no Brasil a prática da avaliação de programas de alfabetização de adultos, sobretudo aquelas baseados em pesquisas longitudinais pautadas por critérios científicos. Nas duas últimas décadas, esse assunto de avaliação do rendimento e do impacto dos programas de educação de jovens e adultos esteve praticamente ausente das pesquisas acadêmicas, como demonstrou levantamento da produção de pós-graduação entre 1986 e 1998, coordenado por Haddad (2000).

Recentemente, no final do Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o “Programa Alfabetização Solidária”, dirigido pela primeira dama sra. Rute Cardoso, sua esposa, foi transformado em uma “organização não governamental” (ONG) estando, por esta razão, desvinculado do Governo.

#### **4.6. Os Programas Oficiais de Alfabetização de adultos na Bahia: análise da realidade**

No Brasil, atualmente, o número de pessoas adultas que não terminaram a escolarização obrigatória (Primária), é muito alto. Muitos jovens de mais de 15 anos, não tiveram acesso à educação básica. O baixo nível da população é fruto de situações sócio- políticas constantes e adversas, enquanto, como já dissemos que a formação do professorado é inadequada, faltando-lhes as competências essenciais para o ensino de jovens e pessoas adultas.

Apesar de haver um incremento na expectativa de permanência dos alunos na escola, entre o período de 1991 a 1997, os alunos repetentes (repetidores) na séries iniciais do Ensino Fundamental (Primaria) no Brasil somam: 12,23 anos.

Como vimos em capítulo anterior, na Bahia, em 2001, a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos é significativo e cresce à medida que a idade avança, conforme atestam os dados:

Bahia/Ano	10-14 anos	15-19 anos	20-29 anos	30-44 anos	45-49 anos	Mais de 60 anos
2001	6,8%	6,0%	11,5%	21,2%	34,1%	56,0%

**Tabela Nº 9: TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA NA BAHIA/2001 Fonte:IBGE. Pnad, 2001**

Examinando a tabela que se segue, sobre o analfabetismo de pessoas com idade superior a 15 anos, observamos que estas taxas atingem principalmente a zona rural, cujos dados abaixo mostram a gravidade do problema

Ano	Localização	
	Zona Urbana	Zona Rural
1996	16,0%	<b>40,0%</b>
1998	15,9%	<b>40,4%</b>
2001	15,7%	<b>38,6%</b>

**Tabela Nº 10 : TAXA DE ANALFABETISMO POR LOCALIZAÇÃO NA BAHIA**

**Fonte: IBGE Pnad. 1996/ 1998/ 2001.**

#### **4.6.1. Os Objetivos e Diretrizes das políticas de Educação de adultos na Bahia**

Como órgão que traça normas e diretrizes para o sistema de ensino e considerando que o próprio conceito e operacionalização da EJA no âmbito do Estado da Bahia vêm requerendo o estabelecimento de novas diretrizes para o desenvolvimento desta educação, o Conselho Estadual de Educação, através da Comissão de Educação de Jovens e Adultos, instituiu as Diretrizes Estaduais para a EJA, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, de cumprimento obrigatório..

Pelos documentos analisados, o planejamento estratégico da Secretaria de Educação objetiva: o fortalecimento da autonomia e gestão escolar; qualificação e valorização dos docentes e combate à distorção série –idade.

A referida política de alfabetização de adultos na Bahia estabelece como objetivos o seguinte:

a) O respeito a identidade cultural dos alunos; b) A construção e produção de conhecimentos significativos que possibilitem a compreensão e a transformação da realidade; c) A democratização das relações internas da escola x comunidade; d) A recuperação e reconhecimento do papel do educador;

e) A interação comunidade x escola como espaço de valorização e recreação da cultura popular; f) A aquisição e sistematização de conhecimentos tomando como referência o contexto da vida do aluno.

As diretrizes metodológicas norteadoras da prática pedagógica para o curso de Educação Básica de jovens e adultos estão assim expressadas: - O ambiente escolar deve conter e considerar toda a diversidade do universo da escritura; -O processo de aprendizagem do educando tem que ser respeitado – é preciso saber intervir de forma adequada no processo desses jovens e adultos;- A heterogeneidade da classe é muito positiva no processo de aprendizagem; - na construção do conhecimento se considera o erro como elemento natural – a aprendizagem se realiza por intermédio de acertos e erros que acontecem ao longo do processo;-A educação para o êxito, deve ser contextualizada - educação/ vida/ cultura; -A prática pedagógica deve -estimular o educando a vencer desafios.

Existem algumas alternativas de oferta de Ensino fundamental para a Educação de jovens e adultos na Bahia que são :- a modalidade regular e a supletiva. A educação de jovens e adultos de caráter supletivo, propõe avaliar o processo e apresentar formas de suprir a escolaridade de jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema de ensino regular na idade adequada. Dos programas que são oferecidos pela Sec/ Ba, vamos analisar o Programa *Educar para vencer* através das suas classes de Aceleração I e II e Regularização do Fluxo

#### **4.6.2. O PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER**

##### *Antecedentes e Filosofia*

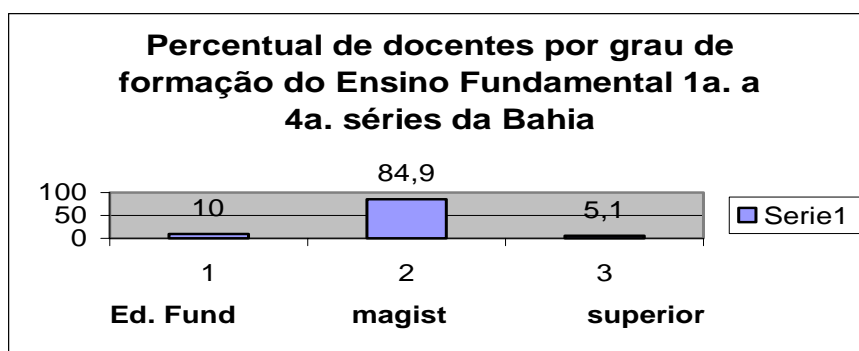
A educação de jovens e adultos vem sendo oferecida no sistema público estadual de acordo com os preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, oportunizando alternativas educacionais adequadas às características dos alunos, às suas condições de vida e de trabalho que levam em conta seus saberes e experiências de vida.

Dentre os princípios do *Programa Educar Para Vencer* destaca-se o atendimento prioritário e universal à crianças e jovens de 07 a 20 anos, oferecendo, ao mesmo tempo, alternativas de educação à clientela adulta que não teve oportunidade de acessar serviços de educação na idade adequada. Uma



outra preocupação presente nas metas do governo é a capacitação de professores leigos (sin formación) muito comum na zona rural, cujo programa nos deteremos posteriormente. Acresce a isto, o elevado número de professores no Estado da Bahia com formação apenas de magistério, quando a Lei 9394/96 recomenda a formação em *Institutos Superiores de Educação* para esses docentes.

Podemos observar no gráfico a seguir, a precária formação dos docentes baianos:



**Gráfico A: Percentuais de docentes no Ensino Fundamental**

**Fonte: SEC/BA, 2001 por grau de formação**

Entretanto, vale destacar que a SEC vem implantando projetos de alfabetização para jovens com mais de 15 anos em espaços da comunidade integrados aos projetos institucionalizados de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. À referência maior é de que os conhecimentos de mundo e os saberes da prática social permitem aos jovens e adultos avançarem em seus processos de aprendizagem na Escola. A Secretaria de Educação do Estado (SEC/BA) desenvolve alguns programas os quais pretendemos fazer uma análise crítica de 02 (dois): as Classes de Regularização do Fluxo e o das Classes Regulares de Aceleração

#### **4.6.2.1. As Classes de Regularização de Fluxo: caracterização**

##### *Objetivos gerais*

As classes de *Regularização de Fluxo* tem como objetivos gerais a alcançar: *o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade de ensino*. Além disso, o Programa tem como objetivos específicos: regularizar o fluxo; fortalecer a gestão escolar; promover avaliação externa do ensino; elevar a qualificação dos docentes; certificar dirigentes e profissionais da educação; promover uma política integrada de educação, formação profissional e emprego para a juventude; interligação de todas as unidades escolares em rede com a SEC. Isto sem dúvida vai dar agilidade nos procedimentos administrativos e consultas à Intranet e Internet e avançar na cultura organizacional da Secretaria de Educação, consolidando critérios profissionais. No entanto estamos questionando os vícios e distorções existentes, incompatíveis com a qualidade de ensino e de cujas responsabilidades não podemos culpar só o governo do estado mas as administrações que se instalam nas diversas prefeituras onde o programa está implantado. Também uma das tarefas a serem fortalecidas é a avaliação, o acompanhamento e a articulação com os municípios.

##### *Extensão e Beneficiários*

Apesar do atendimento educacional nesta modalidade de ensino atingir cerca de 93% dos alunos na faixa etária de 10 a 17 anos em classes diurnas, a taxa de analfabetismo da população acima de 10 (dez) anos de idade no nosso estado é de 21,6% e a atual taxa *de distorção série-idade é de 61,1%* ( dados SEC/BA, 2002)

#### **4.6.2.2. A modalidade Aceleração I e II**

##### *Objetivos*

A Constituição Federal expressa, no seu art. 208, como direito de todos e dever do Estado proporcionar o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na época devida. Para atender a este artigo da Constituição, a Secretaria da Educação/Coordenação de Jovens e Adultos elaborou propostas de cursos para atender a estes jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria

O Programa do governo para a Educação de jovens e adultos nas Classes Regulares estabelece como objetivos: - a aquisição e sistematização do saber universal, como instrumento de inserção dos alunos na sociedade e participação no processo de transformação social; - compromisso com a realidade da vida das camadas populares e empenho em incorporar todas as características do pensar, sentir e atuar. Também os documentos oficiais enfatizam a metodologia participativa e a avaliação processual.

#### *Extensão e Beneficiários*

Ter 17 anos completos é requisito principal para o ingresso nas classes de Aceleração do Ensino Fundamental e o acesso dos alunos a estes cursos é através do processo de matrícula da rede oficial de ensino. As classes de Aceleração funcionam no período noturno.

#### *Aspectos organizativos e Estrutura dos Cursos de Aceleração*

Com o advento da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e da Portaria Nº 66/98, o antigo Curso de Suplência passou a denominar-se Ensino Fundamental - Aceleração I e Aceleração II apresentando a seguinte estrutura:

O Curso de Aceleração I tem a duração de 02 anos letivo com carga horária total 1.600 horas, desenvolvido em 02 estágios (cada estágio tem 800 horas), correspondendo ao 1º segmento do Ensino Fundamental.

O Curso de Aceleração II tem duração de 02 anos letivo com carga horária total de 1.600 horas desenvolvido em 02 estágios(cada estágio tem 800 horas), correspondendo ao 2º segmento do Ensino Fundamental de acordo com o Quadro a seguir

Cursos	Estágios	Duração	Carga Horária	Segmentos
Aceleração I	1	1 ano	800	1º
	2	1 ano	800	
Aceleração II	1	1 ano	800	2º
	2	1 ano	800	

**Quadro Nº8 : ESTRUTURA DOS CURSOS DE ACELERAÇÃO**

#### *Aspectos Curriculares*

Os conteúdos propostos nos programas das diversas disciplinas do Ensino Fundamental - são elaborados numa ação cooperativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia com os professores das unidades escolares. Esses conteúdos são trabalhados nas Unidades Escolares sempre na perspectiva de alcance dos objetivos propostos que orientarão o aproveitamento dos alunos no processo educacional.

Estes cursos, com avaliação no processo, implantados desde o ano de 1993 na rede estadual de ensino dão direito a permanência e a continuidade dos estudos, através de uma educação voltada para a formação do cidadão consciente e crítico, capaz de participar, de forma efetiva, do processo de transformação da sociedade..

O currículo do Ensino Fundamental para a Educação de jovens e Adultos, compreende disciplinas de Base Nacional Comum estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNN). Os componentes do quadro curricular são organizados conforme estabelece a Lei oficial vigente, conforme se observa a seguir:

Curso de Aceleração I	Curso de Aceleração II
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Ciências	Ciências Naturais
Geografia	Geografia
História	História
	Língua Estrangeira Moderna (implantação em 2003)

#### Quadro N°9: OS COMPONENTES CURRICULARES

A disciplina Artes será desenvolvida no Curso de Aceleração II de forma interdisciplinar, articulada com os demais componentes curriculares. O Currículo do Ensino Fundamental ( 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. séries ) para as classes de Aceleração I e II está estruturado em dois níveis, está discriminado de acordo com o Quadro a seguir:

Estágios Componentes Curriculares”	CH	ACELERAÇÃO I				CHT Total	ACELERAÇÃO II				CH TOTAL CURSO	
		Estágio 1		Estágio 2			Estágio 1		Estágio 2			CH Total
		Sem.	Anual	Sem.	Anual		Sem.	Anual	S em.	Anual		
Língua Portuguesa	06	240	06	240	480	05	200	05	200	400	1.120	
Matemática	05	200	05	200	400	05	200	05	200	400	1.000	

Ciencias	03	120	03	120	240	03	120	03	120	240	600
Geografia	03	120	03	120	240	04	160	03	120	280	480
Historia	03	120	03	120	240	03	120	04	160	280	280
TOTAL	20	800	20	800	1.600	20	800	20	800	1.600	3.200

**Quadro N°10: QUADRO CURRICULAR DAS MODALIDADES: ACELERAÇÃO I E II**

**4.6.3. Outros Programas Oficiais de Alfabetização de Jovens e adultos na Bahia:**

O Programa *Aja Bahia*

*Filosofia*

O Programa AJA Bahia objetiva alfabetizar jovens e adultos, garantindo o acesso e continuidade de seus estudos.

*Extensão e Beneficiários*

É desenvolvido durante 04 meses (128 horas) em Espaços Educativos devendo funcionar em escolas da rede estadual e municipal e/ou em locais disponíveis em empresas, associações, sindicatos, igrejas e outros espaços da comunidade. O Programa vem atuando desde o ano de 1996 na zona urbana e rural de 346 municípios, alfabetizando a população de jovens e adultos com 15 anos e mais, não alfabetizadas.

### *Aspectos organizativos do programa*

Com relação à implantação do programa nos municípios, a instância primeira é a adesão das Prefeituras Municipais, das Instituições e Empresas. São criados Espaços Educativos vinculados a uma escola estadual ou municipal, mais próxima, para assegurar aos alfabetizandos a condição de alunos dessa escola e garantir a continuidade de seus estudos.

1º passo: Criação do Núcleo Municipal – estratégia importante para a mobilização e identificação das necessidades da comunidade. Deve ser criado em reunião com a comunidade e assinado o documento “Termo de criação do Núcleo Municipal”, firmando assim, o compromisso com a SEC na construção e desenvolvimento do Programa.

#### 2º Passo: Seleção dos agentes educativos

Alfabetizadores – preferencialmente alunos do curso de Magistério das escolas estaduais e municipais e pessoas da comunidade que tenham concluído o Ensino Médio.

Orientadores Pedagógicos – devem ter concluído o Ensino Médio e experiência em classes de alfabetização. Recurso humano fundamental para realizar a capacitação em serviço dos alfabetizadores, nas reuniões semanais de planejamento.

Coordenadores da Sistemática de Acompanhamento e Avaliação – exige-se desses profissionais que tenham ensino superior e experiência em Magistério. Estes coordenadores serão selecionados pela SEC, após a DIREC ter encaminhado os nomes com a devida documentação.

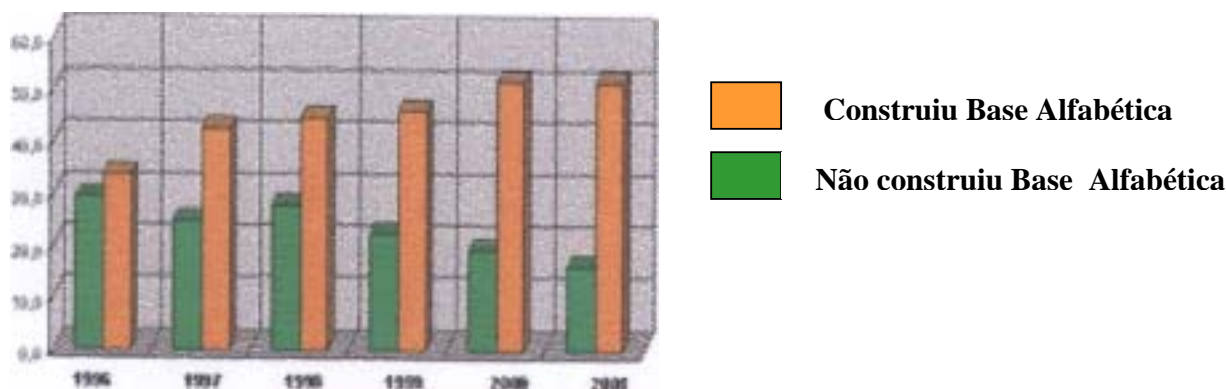
3º Passo: Organização dos Espaços Educativos (classes de alfabetização) – estruturados de forma a oferecer uma alfabetização de qualidade com no máximo 25 alfabetizandos em cada espaço. Devem ser organizados pelos alfabetizadores.

Organização dos Espaços Alternativos – estruturados de forma a facilitar o trabalho dos alfabetizadores, orientadores pedagógicos e coordenador da sistemática de acompanhamento e avaliação na realização de reuniões de planejamento e avaliação, capacitação em serviço, produção e

distribuição de material. Os agentes educativos são capacitados pela SEC e assumem o compromisso de atuarem durante os 04 meses em que o Programa é desenvolvido.

*Avaliação do desempenho dos alunos no Programa*

O Programa “Aja Bahia” revela indicadores da construção ou não da Base alfabética desses alunos bem como os percentuais obtidos pelos alunos matriculados no referido programa. No Gráfico B apresentado a seguir, vemos que aumentaram os alunos de base alfabética em relação àqueles que ainda não atingiram este patamar nos últimos anos:



**Gráfico B: Indicadores do Processo de Alfabetização**

**FONTE: SEC/BA, 2001**

A seguir indicadores de desempenho dos alunos (alfabetizandos) avaliados na construção da base alfabética de acordo com os critérios estabelecidos pelo novo Governo:

- Expressar-se, oralmente, com facilidade, defendendo seu ponto de vista ou idéia.;
- Relatar fatos do seu dia a dia, notícias ouvidas no rádio ou na TV, com clareza e objetividade; -
- Recontar histórias ouvidas pelo alfabetizador; antecipando ou criando o final da história; -Explicar



situações acontecidas nos textos lidos pelo alfabetizador; -Reconhecer o seu próprio nome quando escrito; Reconhecer o nome dos colegas; -Ler em voz alta pequenos textos que sejam significativos e com menor complexidade lingüística.;- Ler cédulas e moedas do sistema monetário e estabelece relações entre elas; -Ler diferentes tipos de textos e reconhece o uso social de cada um /aviso, bilhete, bulas, receitas, listas, calendário e outros; -Escrever números para atender as atividades do cotidiano; - Classificar materiais diversos baseados em critérios; -Transferir para a linguagem matemática os cálculos que realiza mentalmente; -Construir palavras novas a partir de palavras conhecidas; -Elaborar e organizar frases; -Escrever pequenos textos a partir de atividades orais, desenvolvidas em sala de aula; -Escrever pequenos textos com as informações necessárias à compreensão do leitor; -Resolver situações problema do cotidiano, fazendo uso do cálculo mental; -Ler números e os relacionar as ações do cotidiano.

Como pode ser observado na relação acima apresentada, os percentuais de desempenho estabelecidos pelo governo com meta a ser atingida e que devem ser perseguidos para que os percentuais de alunos se situem neste patamar (base alfabética) estão muito distantes da realidade e isto foi o que verificamos, quando aplicamos o diagnóstico aos sujeitos da nossa pesquisa, como iremos observar em capítulos posteriores. .

#### O Programa *PROLEIGOS* (Profesores sin formación)

O Curso de Habilitação para Professores Leigos ( sin formación) vem capacitando para o magistério de Ensino Fundamental, professores não titulados, em exercício nas classes de 1ª à 4ª série, proporcionando-lhes condições técnico-pedagógicas indispensáveis à elevação do nível de seu desempenho profissional. Sua principal característica é a avaliação no processo sem interromper as atividades dos professores em sala de aula, buscando desenvolver competências básicas que fundamentam sua prática pedagógica.

Este Programa vem sendo viabilizado numa parceria SEC/Prefeituras Municipais e atualmente os professores leigos que estão realizando o curso estão em fase de conclusão de sua formação. Durante todo o curso são desenvolvidos aulas, encontros pedagógicos, seminários, visitas de acompanhamento, atividades programadas e estágio supervisionado em serviço, sem que seja

necessário o professor/cursista abandonar suas atividades em sala de aula. O professor/cursista frequenta a sala de aula uma vez por semana.

#### Abrangência do “PROLEIGOS”

Os Programas Oficiais do governo colocam a formação continuada dos professores como meta prioritária.. Isso significa atuar de forma a possibilitar a formação e a capacitação (perfeccionamiento), constantes e em serviço. Entretanto, apesar das promessas contidas no texto dos programas oficiais a realidade se apresenta de forma muito diferente, conforme pudemos constatar em pesquisa anterior ( La TESINA, 2001, marzo) . Foram implantados 95 (noventa e cinco) Núcleos Pedagógicos de suporte a o Programa abrangendo 101(cento e um ) municípios do Estado da Bahia, dando certificação à 2.683 (dois mil, seiscentos e oitenta e três) professores no Ensino fundamental e 1.301 (hum mil, trezentos e hum) no Ensino Médio.(Formação para o magistério). Encontram –se na fase de conclusão na formação para o magistério 1.752 (hum mil, setecentos e cinquenta e dois) professores que estão concluindo o curso. ( Fonte: SEC/BA, 2002) .

#### 4.6.4. Conclusões parciais

Este capítulo apresenta o quadro de analfabetismo do nosso país e no estado, cujos índices são preocupantes quando comparados com os de outros países do mundo e no contexto da globalização. Discute algumas relações entre dinâmica demográfica e nível educacional da população a partir do indicador *taxa de analfabetismo*, mostrando como são significativos no país os índices sobretudo do analfabetismo funcional (pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem ou com menos de quatro anos de escolaridade) quando comparados com a população de analfabetos absolutos. Podemos ver como o analfabetismo está relacionado com a pobreza e com as precárias condições de vida do povo. Vimos também que, na zona rural, o quadro de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos é bem maior que na capital, zona mais desenvolvida. Os dados apresentados mostram que, apesar da oferta, as necessidades são grandes e as políticas nesta

modalidade ficam à desejar, não apenas no que concerne ao atendimento escolar como com relação à formação dos professores e a necessidade de um currículo adaptado às necessidades das pessoas adultas, como também ao ingresso de crianças em idade escolar, no sistema público não vêm aumentando a níveis desejados.

Os dados constataam que a evolução através do tempo, das taxas de analfabetismo, dependem tanto da estrutura etária da população quanto da capacidade do sistema em alfabetizar indivíduos de todas as idades. A cada ano que passa o contingente de jovens e adultos analfabetos cresce no país e o sistema também não se mostra eficiente quanto à alfabetização infantil.

Também neste capítulo, apresentamos uma retrospectiva histórica dos programas de alfabetização de adultos no Brasil, mostrando que as tentativas para erradicar o analfabetismo no nosso país são tão antigas quanto ineficientes, apresentando desde o primeiro programa criado em 1947 até o atual, categorizando-os em dois períodos, antes e após o golpe militar, discutindo seus antecedentes, filosofia, objetivos, extensão e beneficiários. Também procurou-se fazer uma análise da realidade da alfabetização de jovens e adultos na Bahia, a partir das classes de Aceleração e de Regularização de fluxo pertencentes ao programa oficial do Estado: *Educar para Vencer*

Pelo exposto, acreditamos que, a condição essencial para que se resgate o direito dos cidadãos é a mudança da referida situação, gerando mais desenvolvimento, incentivando a produção e a geração de empregos, com a finalidade de possibilitar o acesso aos bens e serviços educacionais a todos, pois isso se constitui no instrumento básico e na condição indispensável ao exercício da cidadania. Muitos jovens e adultos hoje encontram vários impedimentos e barreiras sociais para resgatar a perda que lhes foi imposta pela sociedade: o de serem analfabetos. Cada dia se torna mais imperiosa a necessidade do sistema de educação pública encontrar de modo permanente e dinâmico de dar respostas e produzir avanços educacionais para atender que as demandas atuais da sociedade, contribuindo para o aprofundamento de uma democracia real.

O caminho mais válido para que o Estado cumpra as responsabilidades que lhe são impostas é introduzir mudanças estruturais no sistema desde a alocação de recursos financeiros e materiais, à uma política de formação e valorização do profissional de educação, passando por um currículo com um sentido ético- social capaz de configurar política democrática, imprescindível à educação de adultos.

Uma ação planejada para uma política de educação de jovens e adultos necessita considerar o contexto sócio-econômico e cultural da Bahia, que, em suas últimas décadas se agravou consideravelmente, concorrendo sobremaneira para deteriorar as condições de vida da população.

Finalizamos dizendo que a superação deste quadro de pobreza e analfabetismo se constitui em um grande desafio a ser enfrentado pelo Estado, que através da redefinição das ofertas existentes, deverá redimensionar a educação de jovens e adultos, adotando medidas de ampliação de oferta para garantir um ensino de qualidade que assegure as condições indispensáveis à formação da cidadania.

## CAPITULO V

## DESENHO DO ESTUDO

**5.0. Aspectos introdutórios****5.1. Avaliando um programa de alfabetização: mais processo que produto**

Antes de falar sobre a nossa postura metodológica frente à avaliação de programas de alfabetização, vamos tentar definir o que é um programa. Santillana, o define como:

*“projeto de ação em que aparecem explicitados em ordem seqüencial e coerente os objetivos, os conteúdos, atividades a serem realizadas em função do tempo e outros fatores. O programa se constitui no eixo da atividade educativa” (Santillana, 1983 Dicionario de las Ciencias de la Educación, ) .*

No glossário da Unesco de 1986 ( Blanco, L.A. 1996: 119) o programa é definido como um conjunto organizado de atividades e processos destinados a alcançar um determinado objetivo; seus elementos são representados segundo uma ordem lógica de dificuldades crescentes.

Dentro do âmbito da avaliação, uma diferença importante entre programa e projeto é que o primeiro deve continuar durante um período indefinido, enquanto que o projeto é de curta duração. Realmente quando os projetos se institucionalizam viram programas, segundo Joint Committee (1988, em Blanco, L.A. 1996:119). Vale ressaltar que os Programas que são objeto de análise são oficiais, e portanto institucionalizados, porém o caráter de longa duração não pode ser aplicado a esses programas quer sejam : municipais, estaduais ou federal pois a cada governo que se inicia estes sofrem mudanças e alterações.

A avaliação e a investigação podem combinar suas visões específicas que nos permitem dar novas respostas a novos planteamentos e realidades para assim propor as decisões mais adequadas.

Sabe-se que a metodologia a ser desenvolvida depende do que queremos avaliar, dos objetivos propostos, dos valores inerentes ao objeto da avaliação, tempo, recursos disponíveis e outros fatores que devemos considerar dadas as circunstâncias específicas de cada contexto. Sem dúvida, os paradigmas numa avaliação quantitativa se diferenciam dos qualitativos a depender da visão e da postura do avaliador, como mostram os autores Cook y Reichardt no quadro a seguir:

PARADIGMA QUALITATIVO	PARADIGMA QUANTITATIVO
Defende a utilização de métodos qualitativos	Defende a utilização de métodos quantitativos
Observação naturalista e não controlada	Medidas de controle
Subjetivismo	Objetividade
Dados bem próximos da realidade; Perspectiva interna partir da realidade e dos dados	Perspectiva externa, sem levar em conta os dados
Orientado ao processo	Orientado para resultados, produto
Válidez: dados “reais”, “ricos” e “profundos”	Validez: dados estatísticos
Dados não generalizáveis; estudo de casos isolados (aislados)	Generalizável à outros contextos; número significativo de casos
Holístico	Particularista
Supõe uma realidade dinâmica	Supõe uma realidade estável e imutável
Fenomenologia e “verstehen”(compreensão) O investigador está interessado em compreender a conduta humana a partir do próprio marco de referência de quem atua.	Positivismo lógico. Busca as causas dos fenômenos sociais, prestando escassa atenção aos estados dos subjetivos dos indivíduos
Fundamentado na “realidade”, orientado para descobrimento, estudo exploratório, descritivo e indutivo	Não fundamentado na realidade, orientado para a verificação e confirmação de dados, reducionista .inferencial e hipotético-dedutivo

**Quadro Nº 11:** ASPECTOS DIFERENCIAIS ENTRE OS PARADIGMAS (segundo Cook y Reichardt,

1986, em BLANCO, L.A.,1996:122)

A investigação realizada pelo avaliador deve contemplar de acordo com o autor acima citado, os dois métodos, não deve ser definida em razão de sua adesão à um único paradigma, pois estes não são mutuamente excludentes.

O paradigma quantitativo procede das ciências naturais e da terra (agronômicas) enquanto que o paradigma qualitativo se origina da antropologia social e da sociologia. Para Cook e Reichardt, 1986, o fato de alguém realizar uma investigação holística e naturalista, por exemplo, não significa que tenha que ater-se aos demais atributos do paradigma qualitativo, pois pode fazer um estudo de caráter exploratório e estar orientado para a avaliação de processo. Para esse mesmo autor o investigador pode adotar uma posição fenomenológica quer se trate de avaliação de processo ou produto.

Todos os atributos que compõem os paradigmas são independentes. Por exemplo, as avaliações globais devem estar orientadas tanto ao processo como ao produto, ser exploratórias tanto quanto averiguatórias ou confirmativas, válidas e confiáveis. O avaliador deve se sentir livre para mudar sua postura paradigmática quando for necessário, a depender da situação enfrentada e sua postura como investigador deverá ser suficientemente flexível para poder se adaptar a cada situação.

Por isso mesmo, diversos autores argumentam, o emprego conjunto dos métodos quantitativos e qualitativos em virtude dos objetivos múltiplos da investigação na qual o avaliador pode ter muitos benefícios. A consistência na utilização mútua de ambos os métodos e as possibilidades de triangulação ( Santos, M. Angel, 1998: 116-136) que eles oferecem, através de operações convergentes, pode ser muito útil ao pesquisador, pois este pode observar a existência de visões e análises diferentes da realidade, e através dos processos de triangulação dos métodos contrastar os resultados obtidos de diferentes instrumentos, onde podem aparecer omissões, discrepâncias, contradições, uma análise mais confiável da realidade por parte do investigador pode ser realizada.

Quanto aos sujeitos do estudo, a triangulação também permite contrastar os pontos de vista dos sujeitos sobretudo aqueles pontos de discordância, em sessões onde o pesquisador se reúne em separado e depois em conjunto com as partes e pode, assim, adquirir uma informação mais clara da realidade. A triangulação pode ser de métodos ou sujeitos. Através da observação pode-se fazer o “contrate “entre o que o sujeito disse e efetivamente como se manifestou em sala de aula. Examinar os sujeitos e seus discursos através de diferentes métodos e em diferentes ocasiões dá ao pesquisador uma visão holística e por isso mais completa da realidade . Nessa dialética permanente que se estabelece entre o

dados, sua interpretação e a leitura dos diferentes atores, que aparecem reflexões que dão origem a outras interpretações da realidade. Portanto, a utilização de métodos qualitativos e quantitativos é necessária, e a questão é tentar superar as dicotomias existentes de utilizar dados quantitativos ou qualitativos dependendo do que se quer investigar

A investigação que agora pretendemos fazer se refere a observação detalhada de um programa de alfabetização de adultos do Governo do Estado da Bahia Educar Para Vencer, em três diferentes contextos em que foi aplicado: as cidades de Aratuípe, Castro Alves e de Salvador. Para atingir esse objetivo, vamos examinar e analisar as metas e objetivos do Programa contidos nos documentos oficiais, bem como proceder observações, registros e análises de contexto, considerando as interrelações que ocorrem com os sujeitos envolvidos em termos de comportamentos, atitudes, valores e crenças e com relação aos padrões mais amplos da cultura, estrutura social, onde estes atores estão imersos, com o objetivo de ajudar a melhorar a qualidade do ensino.

O propósito principal do nosso estudo é conhecer *como e porque* os programas funcionam em algumas escolas, para compreender e explicar as distorções que ocorrem no contexto de aplicação, melhorar as práticas existentes e enriquecer a tomada de decisões. Como fundamentamos anteriormente, um único modelo não dá conta da complexidade da realidade que estamos examinando. Pensamos que mesmo elegendo um modelo, que serve para avançar nas reflexões, mas isto não representa a única fonte de verdade.

Assim como o modelo, também os instrumentos são falíveis (falíveis). Descartamos por isso mesmo, os modelos estandarizados, próprios do enfoque tecnológico, que têm uma visão estreita e limitada da realidade. Acreditamos num modelo que fuja do padrão “standart” e que portanto deve preencher as seguintes condições: a) Levar em conta a importância do contexto: para melhorar a prática de alfabetização nas escolas: é preciso conhecê-la com profundidade, reconstruir a realidade numa perspectiva crítica e isso não só supõe sua contemplação isenta de valores ou sua descrição rigorosa, mas sua interpretação, saber as causas que provocaram determinados conflitos, principalmente quando se trata de um avaliador externo. Com muita propriedade, Santos, (1990: 45-46) nos fala de dois contextos: o diacrônico, que se refere à história das escolas onde se desenvolvem os programas, os seus antecedentes concretos, o seu passado sem o qual não podemos entendê-las. Através da aplicação do desenho diacrônico, se consegue reunir informações dos usuários do programa e registrar de forma sistemática a partir do sistema de categorias elaboradas, ao longo de um período de tempo. O contexto sincrônico está determinado por elementos diversos, uns de caráter interno (configuração do



professorado, ideário pedagógico), outros de caráter externo como condição social das famílias, natureza do meio, etc). Qualquer programa de intervenção estruturado com bases em fatores interrelacionados que atuam ao longo do tempo, leva em consideração a dinâmica do processo representada através dos citados desenhos: diacrônico e sincrônico.

b) Dar prioridade à vertente qualitativa da avaliação é uma outra condição a ser preenchida : em nosso estudo propomos fazer uma investigação onde a teoria e a prática estejam unificadas, vez que ao examinar nossas próprias ” teorías en acción” chegaremos a conhecer melhor as estruturas de poder, os fatores que condicionam a “práxis” observada. A necessidade de conciliar os aspectos formais do programa através de sua filosofia, objetivos, metas e metodologia explicados pelo discurso oficial e a realidade nos leva a pensar que não existe um caminho único para se chegar à reconstrução da realidade no sentido de conhecê-la e interpretá-la. Temos que utilizar métodos que sejam mais pertinentes para avaliar os programas e por isso deve-se dar prioridade aos etnográficos (qualitativos), em detrimento dos métodos experimentais (quantitativos) por uma série de fatores que vamos expor a seguir. Como já foi referido anteriormente é importante se priorizar a vertente qualitativa na avaliação, no entanto os aspectos quantitativos também devem ser considerados. Cook e Reichardt (1986, em Santos, M..A: 49) mostraram a compatibilidade de se utilizar ambos os métodos, e a necessidade de se utilizar mecanismos de informação adequados e com suficiente rigor para se conhecer o que está sucedendo nas escolas, como está se desenvolvendo o currículo e o que se deve fazer para melhorá-lo. Esta avaliação deve estar aberta não só aos professores mas a comunidade externa para que o currículo possa se aperfeiçoar-se sempre. A auto avaliação também é muito importante. Despertar e cultivar atitudes de auto-reflexão, é antes de tudo por em marcha processos de avaliação contínua e sistemática.

Concordamos com Gairín, J. (1999) quanto à necessidade de optar por um Modelo de avaliação de programas que participe das características de: ser processual e formativo (forma parte intrínseca da intervenção e enfatiza a natureza dos processos); planejado e sistemático; integral (abarca todos os sujeitos implicados); estruturante (permite ir ajustando-se às necessidades do momento); progressivo (leva em conta os êxitos obtidos); inovador (permite a tomada de decisões novas) e sequencial (em função do caráter dinâmico a respeito do processo de recompilação da informação).

Santos, M. A (1998, p 75-77) defende a importância de alguns critérios que devem estar presentes na seleção e utilização dos métodos, descritos a seguir: a adaptabilidade é o primeiro deles: o pesquisador deve ter uma atitude de abertura e uma sensibilidade para detectar as exigências do meio em que está investigando; por esse motivo o desenho do estudo precisa ser flexível, com é o nosso caso

em que estamos avaliando um programa fruto de uma decisão política da Secretaria de Educação do governo da Bahia. Por isso mesmo deve-se utilizar instrumentos de natureza diversa que permitam o contraste e a compreensão das limitações intrínsecas aos instrumentos de análise. Assim uma observação em sala de aula deve ser contrastada com entrevistas a professores e alunos, e a aplicação de questionários, evitando a parcialidade e riscos (sesgo). Nesta perspectiva, a variabilidade dos instrumentos é um outro critério de seleção muito importante. A realidade educativa é tão complexa que não se pode ter uma visão ampla da mesma através de um único instrumento e o desenho da pesquisa deve ser flexível. A variabilidade dos instrumentos de distinta índole permite o contraste e a compreensão das limitações que naturalmente ocorrem. A gradualidade se constitui em outro critério significativo pois permite que se utilizem os instrumentos com intensidades diversas a depender do momento e da circunstância. Desta forma, uma exploração inicial, pode começar superficialmente, porque os sujeitos podem não estar dispostos a terem suas intimidades devassadas e, pouco a pouco, abrir ao investigador outras oportunidades posteriores de maior aprofundamento dos temas. Finalmente, o pleno domínio e habilidade no manejo das técnicas e a preparação científica adequada por parte do investigador, é um outro critério bastante válido. A qualidade do seu trabalho, portanto, se apoia na pertinência de métodos adequados para uma análise construtiva da realidade e na escolha coerente de instrumentos de acordo com a natureza dos dados. Concordamos com Santos Guerra quando diz:

*“...que todo descansa sobre su preparación científica, sobre su calidad en la utilización de los métodos y sobre su habilidad y honestidad para relacionarse con los integrantes de la comunidad escolar”* (Santos, 1990: 77).

c) Outra condição importante é manter uma visão estrutural do programa: e das escolas onde estes se desenvolvem, pois sendo um todo não se pode avaliá-los por pedaços sob pena de descontextualizar e destorcer as informações colhidas. (obtidas). Como esta avaliação envolve a análise das condições de operacionalização de programas oficiais alfabetização em algumas escolas rurais e da capital da Bahia, não podemos nos esquecer (olvidar) de levar em conta as características e organização geral destes, o papel dos organismos oficiais, o contexto político onde se desenvolvem os citados programas, se os objetivos expressos no texto dos programas oficiais correspondem à realidade observada, a interpretação

que seus usuários fazem, se o currículo proposto está atendendo às necessidades dos mesmos, como os alunos e professores interpretam a realidade em que vivem.

d) Dar ênfase e valorar às relações e intercâmbios de caráter psicosocial é outro critério igualmente significativo na avaliação etnográfica. Estas relações sejam elas de autoridade, submissão, ensino-aprendizagem, informação, se estabelecem dentro e fora das aulas. Todo esse conjunto de relações se constitui como já tratamos em capítulos anteriores no clima institucional, no qual a ação se desenvolve. Mais do que nunca devemos através da avaliação etnográfica rejeitar as culturas escolares intransigentes, burocráticas, individualistas, que não consideram a conduta organizativa e os intercâmbios entre os membros, não conhecem que tipo de interesses mobilizam os membros no desenvolvimento das suas ações e conflitos e até que ponto esses fatores incidem sobre as políticas das escolas. Necessitamos estudar as relações recíprocas entre o saber dos alunos e a cultura vinculada pelas escolas, conhecer e apreciar o papel que desempenha (juega) a sabedoria popular, o sentido comum e a cultura do povo, criar e reconhecer as conseqüências políticas da combinação de todos esses fatores. Evidentemente como não podemos aprofundar todos os ângulos do programa vamos demarcá-lo em alguns aspectos como veremos posteriormente; e) interpretar os fatos do ponto de vista dos grupos representados: a interpretação representativa dos fatos, que vai muito além da simples enumeração e descrição dos fenômenos se faz necessária, porque estes têm uma linguagem carregada de significação, e se constituem no manejo de símbolos e valores. No modelo qualitativo, prestamos uma maior atenção às características do grupo, aos padrões de comportamento e aos papéis que desempenham os sujeitos envolvidos.

Tal metodologia que poderíamos também denominar de comunicativa encontra respaldo e se baseia nos referenciais teóricos da Teoria da ação comunicativa (Habermas, em Díaz y otros, 2000, p. 167-169) que parte da premissa de que se deve potencializar situações em que os papéis do investigador e do investigado não se encontrem tão distanciados, enfatizando a importância do processo comunicativo numa situação de igualdade entre as partes envolvidas. Podemos relacionar algumas premissas básicas da referida metodologia: -A consideração das pessoas como atores capazes de elaborar suas próprias interpretações reflexivas sobre si próprios e suas vidas; o desaparecimento do pressuposto de uma hierarquia interpretativa por parte do investigador, esquecendo que os pressupostos ontológicos dos sujeitos investigados podem ter tanta ou mais solidez que os dos investigadores desde que estes se despojem de suas interpretações e venham a participar nas mesmas condições de todos os elementos envolvidos; o acordo intersubjetivo e o reconhecimento de todos sobre as pretensões de validade é fundamental, para evitar distorções de comunicação que, por não existir uma situação ideal de fala, ou

para evitar que as emissões lingüísticas sejam utilizadas de forma a exercer o poder; o investigador deve levar em conta as distintas compreensões dos participantes a respeito das diferentes formas de discurso, incluindo o teórico e o prático, do professor alfabetizador no exercício da sua prática.

Por outro lado, nem sempre a escolha ao acaso é a mais adequada mas o critério de seleção de uma amostra deve levar em conta aspectos que são cruciais para avaliação de determinado problema: a habilidade comunicativa do entrevistador é essencial para conhecer que tipo de informação as pessoas possuem, a importância desse sujeitos no contexto que está sendo investigado pois este não é uma simples unidade de informação mas pode ser uma peça fundamental na pesquisa, pois estes conhecem o contexto etnográfico e as entrelinhas do meio, no desvendar das senhas de identidade e distinção de cada Instituição. A eleição dos sujeitos, dos códigos por eles utilizados, sua história de vida, os fatores de atraso ou avanço no processo de aprendizagem dos alunos, os efeitos do currículo proposto (implícito ou explícito) são peças-chave que nos permitem entender a polissemia das suas linguagens e ajudam o entrevistador fazer uma leitura das mesmos. Evidente que os entrevistados devem estar livres para falar, sem nenhum tipo de coação.

Cabello em suas exposições (aportaciones), nos fala de uma metodologia de investigação cooperativa, baseada na observação direta do exercício da função docente pelo investigador e a auto observação através de registros (pautas) para a auto análise e registros (pautas) de análise de gravação (audición), para detectar informações sobre as necessidades percebidas ou experimentadas que resultam, portanto, em apreciação subjetiva, condicionada por fatores psicológicos e psicossociológicos particulares, resultantes de fatores internos da organização. O referido autor defende a metodologia cooperativa como:

*“ médio para avanzar en la autonomía del profesor y para hacer de ella una actividade complementaria de los métodos de enseñanza” (Cabello, 1997:232).*

Pelo exposto, avaliação processual impõe a participação de todos os segmentos da instituição escolar e uma reflexão conjunta e coletiva das ações que estão sendo desenvolvidas com vistas à melhorias do processo e autonomia profissional dos sujeitos envolvidos .

### **5.1.2. O qualitativo e o quantitativo na avaliação de programas: duas faces (caras) de uma mesma moeda?**

Na perspectiva das Ciências Sociais, segue a velha polêmica entre a utilização dos métodos quantitativos e dos denominados qualitativos. Uma polêmica que contempla ora a defesa de processos de investigação regidos por uma teoria e uma técnica ou a combinação de ambos, já pré-determinados no seu início e que não sofrerão variações em função da natureza da informação obtida, em contraposição com a defesa de processos cuja unidade fundamental é o investigador cujas técnicas podem ir variando em função de como este vai dando significado e interpretando as informações. Em definitivo, o velho debate se centra ou em torno da conveniência de se obter dados mediante a utilização de recursos tecnológicos e por investigadores que não estão pessoalmente implicados no processo de coleta, manipulação e análise matemática, ou na necessidade de analisar os discursos obtidos através de uma implicação pessoal do investigador no contexto produtor de tais discursos. Esta polêmica ainda não superada dentro das Ciências Sociais, representa duas maneiras distintas de se entender e analisar a ciência em planos de análise diversos: o da quantidade e o da qualidade e também se mantém viva no que concerne à avaliação de programas. Sem dúvida, existem algumas diferenças básicas nos paradigmas qualitativo e quantitativo a saber:

O paradigma qualitativo supõe uma realidade dinâmica, observação naturalista e não controlada, orientado pelo processo, valoriza dados reais, ricos e profundos; interessa-se pela compreensão da conduta humana tendo como marco de referência o próprio sujeito que atua, enquanto o paradigma quantitativo supõe uma realidade estável, orientando-se pelos resultados a partir de dados replicáveis e controláveis, interessa-se pelos fatos ou a busca das causas dos fenômenos sociais prestando pouca atenção aos estados subjetivos dos indivíduos; porém os resultados obtidos nas avaliações baseadas no paradigma qualitativo não podem ser generalizáveis, limitando-se a estudos de casos isolados, enquanto que no paradigma quantitativo são generalizáveis. O problema, no entanto, se situa na direção que damos e quanto maior amplitude e extensão de dados que queremos colher. Definitivamente, podemos perguntar a muitos sujeitos acerca do que é essencial no programa ou perguntar apenas aos sujeitos que são essenciais (importantes) sobre muitos aspectos do programa. Quem sabe, a solução para o problema seria perguntar a muitos mais questões, porém isso, além de ser tecnicamente impossível, não deixaria satisfeitos a nenhum dos partidários dos métodos citados, pois violaria alguns dos pressupostos fundamentais das suas técnicas. Na avaliação de programas a referência ao indivíduo implicado é

inevitável e, tanto nos métodos quantitativos como nos qualitativos se postulam técnicas cujo único objetivo é a obtenção da informação desse indivíduo, porém o que mais as diferenciam são as formas de levá-las à cabo e de tratar as informações obtidas, como vemos no quadro a seguir:

MÉTODOS QUANTITATIVOS	TÉCNICAS QUANTITATIVAS	MÉTODOS QUALITATIVOS	TÉCNICAS QUALITATIVAS
• Buscar a objetividade ou intersubjetividade.	Entrevista estruturada;	• Buscar a subjetividade dos sujeitos implicados que são representativos.	Entrevista aberta;
•Estabelecimento de generalidades	Questionário	•Conhecimento exaustivo particularidades	Metodologia participante;
• Obtenção de dados.	Técnicas de auto – informe;	•Obtenção de discursos, de opiniões e interpretações	Grupos de discussão
•Sujeito da avaliação: amostra representativa do indivíduo na população	Observação estruturada	• Sujeito da avaliação: representatividade do indivíduo no grupo	Observação participante;
• Desenho planejado.	Indicadores sociais	• Desenho emergente.	Analísadores sociais
• Dirigidos a avaliações de programas de grande alcance.		• Dirigidos a avaliações de programas locais.	
• Avaliação do resultado.		• Avaliação do processo.	

**Quadro Nº 12:** QUADRO COMPARATIVO ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS ( adaptado de Hernández, José Manuel, 1996, p:120-137)

Como observamos no quadro acima, para cada uma das técnicas qualitativas existem as correspondentes quantitativas que representam o outro lado da moeda e os resultados que também

podem ser tratados de forma distinta. Existem experiências de avaliação que tentam integrar os dados obtidos a partir de ambas as perspectivas. (Mason, 1994, em Ballesteros, 1996: 121). Não se pode esquecer, entretanto, que qualquer tipo de informação pode ser quantificada. Aliás isto tem sido uma das críticas que os “quantitativistas” fazem aos defensores das técnicas qualitativas, dizendo que só mediante a distribuição de categorias pode-se extrair informação útil e também só através da quantificação se pode manejar um volume grande de informações. Por outro lado, nosso posicionamento é o de que, até mesmo numa entrevista altamente estruturada se pode anotar respostas ou apreciações pessoais do entrevistador que podem ter utilidade posterior, não apenas para ser tratadas estatisticamente mas para guiar futuros passos na avaliação de um programa. Aí está um dos principais argumentos dos que defendem as técnicas qualitativas que apelam para a “qualidade” como critério organizador das quantidades obtidas (Lourau, 1979, em Hernández, 1996: 121). Além disso é impossível subtrair (sustraer) a subjetividade do avaliador e dos avaliados e igualmente impossível eliminar sua influência no mais estruturado dos planos ou desenhos de avaliação de programas. (Patton, 1983).

Neste sentido, ambos os enfoques são reducionistas ao tratarem a realidade e por isso a discussão pode ser reconduzida em outros trilhos ou por outros caminhos isto é, no âmbito da investigação exploratória e, neste caso, ambos os métodos seriam passos complementares e essenciais no processo de trabalho científico. (Sechrest y Figueredo, 1993 em Hernández, 1996: 123)

Finalmente, do ponto de vista da utilização dos múltiplos enfoques que estamos defendendo, um requisito necessário para o avaliador seria o de proceder uma avaliação mais fecunda que utilizaria ambos os tipos de métodos e técnicas.

No quadro que se segue, adaptado de Hernández José Manuel, 1996: 123 e 137, fazemos uma tentativa de apresentar uma classificação geral de Métodos e técnicas com suas respectivas formas de aplicação e sujeitos envolvidos, mais completa que anteriormente feita, de cunho qualitativo e quantitativo que, nos próximos capítulos, serão objeto de comentários e análises:

Métodos Quantitativos			Métodos Qualitativos		
Técnicas de avaliação	Sujeitos da avaliação	Formas de aplicação	Técnicas de avaliação	Sujeitos de avaliação	Formas de aplicação
Entrevista estruturada.	.Responsáveis Gestores de programa ou projeto	Entrevistador que tenha participado do desenho entrevista	Entrevista aberta	Usuários	Entrevistador com conhecimento prévio do programa
Questionário	Gestores. Usuários (população alvo) População-objetivo (sujeitos que estão recebendo ou receberam o programa)	Entrevistadores treinados (instruções uniformizadas)	Grupo discussão	Responsáveis Gestores e Usuários	Moderador que domina técnicas de dinâmica de grupo
Técnicas de auto informe	Usuários	Auto aplicação avaliadores treinados			
Observação	Contexto de aplicação do programa	Observadores especialistas (experts), alheios não participantes	Observação participante	Contexto aplicação programa	Observador participante, que se introduz contexto de aplicação como membro a mais pesquisa



Técnicas avaliação	Sujeitos da avaliação	Formas de aplicação	Técnicas avaliação	Sujeitos avaliação	Formas de aplicação
Indicadores sociais, econômicos e de saúde	População objeto (sujeitos sobre os quais o programa é planejado); População-alvo (população objeto atendimento)	Pessoal contratado, bolsistas (becários)	Analisadores sociais	População alvo	Obtenção de dados enquanto chaves explicativas do funcionamento dos grupos
Dados de arquivo sobre os usuários	Usuários	Pessoal contratado ou bolsistas (becários)	Método Delphi	Especialistas Gestores Responsáveis	Grupo de especialistas (experts) aos quais foram enviados questionários e os resultados dos mesmos
Dados sobre programa	Documentação escrita sobre programa	Avaliadores membros da equipe de avaliação			

**Quadro N°13 CLASSIFICAÇÃO GERAL DE MÉTODOS E TÉCNICAS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS, COM OS RESPECTIVOS SUJEITOS E FORMAS DE APLICAÇÃO**

Como podemos notar há um contínuo de técnicas e formas de aplicação que vão desde um pressuposto de quantificação à descrição ao de qualificação e descrição. Queremos destacar no quadro apresentado a importância da observação participante no contexto em que se desenvolve o presente estudo. Reconhecemos, no entanto, quão limitado é o nosso poder como investigadores em educação, mas procuramos desenvolver uma investigação adequada e possível, dentro de uma abordagem

qualitativa, para obter novas formas de compreensão da realidade. Por isso, cremos que esta intervenção requer a presença de um observador participante e esse é o papel que pretendemos desempenhar.

### 5.1.3. Instrumentalização do estudo de campo

As técnicas empregadas no estudo foram coerentes com os objetivos que nos propomos a realizar e por isso foram diversas, mesclando técnicas qualitativas e quantitativas. Eric Hoyle (1986 b, em Ángel, M.S,1990), em um sugestivo trabalho, diz :

*« las técnicas de evaluación no pueden ser especificadas para todas especificadas para todas las escuelas». La elección dependerá de lo que ha de ser evaluado, de las características de la escuela y de los evaluadores y, también, de las bases sobre las que se ha realizado la negociación entre las escuelas y los evaluadores.»*  
(Santos, M.A,1998; 77).

Sem aprofundar em todas as técnicas quantitativas, que já foram mostradas em quadros anteriores, vamos discorrer sobre alguns técnicas de investigação, apresentando suas implicações e descrevendo, em seguida, as que já são clássicas nas avaliações de programas e as que foram por nós escolhidas para o estudo: *a entrevista, o questionário de opinião (encuesta), escalas de valores, a utilização de indicadores sociais, econômicos, dados de arquivo do IBGE /INEP. SEC/ BA e observações.*

#### 5.1.3.1.As técnicas de coleta de informação de natureza quantitativa

As primeiras avaliações de que temos notícia, são os de Tyler (1942) sobre programas educativos, cujas técnicas utilizadas foram quantitativas. Era um tipo de avaliação clássica por objetivos onde se pretendia constatar estatisticamente se o programa implantado havia logrado seus objetivos. Estas técnicas foram utilizadas prioritariamente para efetuar uma avaliação de resultado e são técnicas

de avaliação quantitativa ou técnicas de medida ( referente numérico para aferir uma determinada realidade social.) No caso específico de programa, se utilizavam essas técnicas quando se pretendia medir os beneficiários para ver se, depois da implantação do mesmo, as necessidades ou carências que acometem aos usuários, desapareciam ou seriam minimizadas.

.Dentro desta perspectiva, há um objetivo claramente perseguido: a obtenção de um dado de quantidade suficientemente preciso, válido e confiável que não dê lugar a riscos (sesgos) na hora computá-lo formalmente. Para cumprir esse objetivo entram em jogo muitos elementos metodológicos: questões referentes ao desenho planejado, ou seja: a especificação prévia dos indivíduos, atribuição dos grupos, enfim a busca do maior controle possível que garanta a existência de variáveis, seleção da amostra, as competências por parte dos avaliadores e, seguramente a “qualidade metodológica” do instrumento de avaliação. Os instrumentos são aplicados a indivíduos concretos que não podem se despir das suas subjetividades e, por isso, para evitar a possibilidade de riscos, a tarefa de utilizar instrumentos mais objetivos, se converte em um requisito fundamental.

#### *Os Questionários, as escalas e a entrevista estruturada*

O questionário é, sem dúvida, o procedimento de coleta de informações de cunho quantitativo mais utilizado. Expressado de forma simples, estruturado, consiste na formulação de perguntas a um número delimitado de sujeitos que representam um coletivo mais amplo em busca de informações generalizáveis. (Ghiglione y Matalon, 1989 em Hernández, 1996, p:127). Aplicado à avaliação de programas, o questionário permite investigar a opinião dos sujeitos sobre aspectos relacionados com o programa, em uma amostra representativa de indivíduos pertencentes a algum dos grupos de sujeitos implicados.

De acordo com Hernández, 1996: 127) o recurso do questionário também resulta importante quando tratamos de recolher informações sobre a população objetivo (aquela que representa as mesmas características dos usuários mas que, por alguma razão, não está recebendo o programa) ou especialmente, a população de modo geral que teria poucas chances de ter acesso ao programa.. Outros grupos de implicados, tais como os responsáveis e gestores (salvo se forem muito numerosos), podem ser questionados por esse procedimento que pode resolver problemas de acessibilidade, pois requer menos tempo (uma das suas principais vantagens) e esforço que a entrevista e também é um procedimento que pode ser aplicado quando não se deseja recolher informações muito amplas. Uma

outra lado a vantagem do questionário é poder utilizar-se de entrevistadores não implicados com o programa, mas que, sem dúvida, devem estar bem treinados para tal mister; neste caso o formato de questionário deve ser bem estruturado para reduzir as possibilidades de más interpretações e facilitar a codificação das respostas.

Em essência, tanto a entrevista como o questionário podem ser consideradas como medidas de auto informe, na medida em que nestes instrumentos os sujeitos expressam opiniões, sensações, juízos acerca do impacto que sobre eles está causando a implantação do programa. O auto informe supõe portanto, a emissão de uma verbalização, onde o indivíduo reflete sobre o que está fazendo, em três níveis: -o nível em que age o sujeito da ação ou comportamental;- o que está experimentando: nível fisiológico; e o que está pensando: nível cognitivo- (Bellack y Hersen, 1977; Femández-Ballesteros, 1983<sup>a</sup>, em Hernández, p:128).

O emprego de auto informes através de instrumentos como questionários e entrevistas na avaliação de programas está voltado para investigar as opiniões de grupos e não de indivíduos separadamente e para se obter respostas mais seguras e úteis. É necessário: rigor na construção do questionário, cuidado na formatação das respostas e do sistema de codificação e garantia de assegurar aos sujeitos respondentes absoluto sigilo e anonimato, para que possam dar suas respostas com absoluta tranqüilidade.

Os questionários apesar de considerados como instrumentos valiosos de investigação nas avaliações, possuem limitações e ficam em segundo plano como técnicas de (re)construção da realidade na medida em que não podem contar com o imprevisível da situação e, por isso, é necessário que o pesquisador acrescente avaliações de caráter qualitativo. Apesar do uso dos questionários ser condenado sob pretexto de que pertence a um tipo de investigação que se afasta dos pressupostos de pesquisa etnográfica, baseado na crença de que os fenômenos sociais não podem ser medidos da mesma maneira que os fenômenos naturais, nos últimos tempos essa posição radical tem se suavizado e cada vez mais os pesquisadores estão utilizando os referidos instrumentos, como mostra a afirmativa abaixo:

*“Cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigma, y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos» (Woods, 1987 em Santos, Ángel, 1998 :86 ).*

Constam os questionários de uma série de perguntas escritas e corrigidas pelo avaliador previamente, para comprovar a opinião dos sujeitos. As respostas podem variar: de uma única opção entre as várias apresentadas; múltipla escolha hierarquizada ou não hierarquizada; dupla entrada; respostas livres (abertas), etc. O grau de abertura das contestações pode ser muito diferente, desde o mais fechado que exige marcar com uma cruz a opção eleita entre das que se oferecem, até a mais aberta que oferece ao sujeito a liberdade de contestar com a extensão e a forma que deseje.

#### A Escala de Valores (la escala de estimación)

Utiliza-se a escala de valores quando se necessita que os sujeitos escolham um dos graus de intensidade das respostas oferecidas, a partir de uma série de enunciados. No estudo utilizamos a escala de valores com gestores e diretores para opinarem sobre alguns aspectos do programa e com os alunos para investigar aspectos referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.

#### *A entrevista : instrumento utilizado nas técnicas quantitativas e qualitativas*

Uma das formas mais interessantes de se conhecer uma organização é perguntar a todos aqueles que estão imersos na sua estrutura organizacional. A entrevista é o meio mais adequado de realizar uma análise construtiva da situação. Para interpretar os dados deste instrumento é necessário levar em consideração alguns aspectos: a) como cada pessoa chegou à entrevista (se por iniciativa própria, convidada, com tempo limitado, etc); b) o grau de implicação das respostas em relação à posturas que toma, e opiniões que defende; c) a posição que ocupa no contexto da organização (oficial e real); d) as contradições ou coincidências existentes entre o que dizem outras pessoas e o que se observou.; e) o “tom que o entrevistado usa para se expressar (irônico, agressivo, defensivo, etc.); f) as atitudes que manifesta à respeito da escola “não lavar a roupa suja” (ocultar los trapos sucios), falar sobre os escândalos (contar cosas llamativas), manter uma boa imagem todo o tempo (cultivar una buena imagen a toda costa); g) saber em que momento os conflitos na instituição ocorrem como: véspera de férias (vacaciones), começo do curso, época de controles, tempo de planejamento etc.

Temos várias possibilidades de atuação a saber: um entrevistador/ um entrevistado; um entrevistador/vários entrevistados; vários entrevistadores/ um entrevistado; vários entrevistadores/vários entrevistados. Cada uma destas modalidades tem suas peculiaridades, que apresentam vantagens e inconvenientes. O conhecimento do texto e da história e a natureza da avaliação a ser realizada, guiarão que tipo de entrevista será feita, em cada momento. Podem ser realizadas entrevistas formais e informais. As entrevistas informais podem acontecer nos passeios, pátios, na rua.,etc. O avaliador muitas vezes é testemunha de uma conversa que elucida fatos muito significativos. Por isso mesmo deve-se aproveitar essa informação que se oferece de forma casual ou através de um encontro fortuito. É interessante para o investigador comprovar se existem diferenças substanciais no que se manifesta na conversa informal, na entrevista real, ou na sala do departamento, por exemplo, com todo o aparato da formalidade.

Existem dois tipos de entrevista: a aberta e a estruturada. Uma diferença fundamental entre ambos os tipos de entrevista, na avaliação de programas se refere ao grupo sobre o qual se realiza as entrevistas. Neste sentido, Alonso ( 1994, em Hernández,1996:137) explica as regras da entrevista aberta: 1º) a ausência de regras fixas para a sua realização; 2º) a conduta do entrevistador e 3º) a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos e a necessidade de se registrar da forma mais fidedigna possível o discurso dos entrevistados, utilizando se possível, meios mecânicos.

A entrevista estruturada é uma técnica quantitativa de coleta de informações. Tal estruturação não afeta tão somente as perguntas a realizar mas também, como sustenta Haynes (1978) y Fisseni (1990) entre outros, ao tipo de respostas, a seqüência fixa das perguntas, registro e interpretação da informação. Desta forma, definimos entrevista estruturada como aquela que possui perguntas fechadas (cerradas), respostas ajustáveis à categorias determinadas “a priori” e com registro “mecânico” da informação (que pode acontecer desde quando o entrevistado dê sua permissão de utilizar o gravador) e que nos aporta informações relevantes, confiáveis e válidas. O objetivo fundamental desta técnica é o de coletar ao máximo informações úteis que a pessoa entrevistada possa fornecer (Márquez, Rubio y Hemández, 1987; Márquez y Munoz, 1994). O pesquisador deve estruturar a entrevista após consulta de dados do arquivo e um estudo posterior de toda a documentação escrita sobre o programa conforme explicita (Silva, 1992; Liavona, 1993). Essa tomada de contato inicial assim como do grupo de pertinência do entrevistado marcará as diretrizes a partir das quais se enfoca a estrutura da entrevista. Na entrevista estruturada, o registro das entrevistas (que deve estar fielmente fechado e contextualizado) é uma questão delicada. Não é aconselhável, por um lado, o uso do megafone já que pode resultar

intimidativo, pondo em cheque o anonimato e desviando a atenção do pesquisador. A experiência do avaliador lhe irá aportando chaves de atuação, de interpretação e de utilização dos dados das entrevistas como um excelente modo de avaliação. Quando a entrevista não é possível ou quando há um resultado muito pobre na informação que se buscava, tem que buscar o contrapeso em outros métodos que podem resultar mais ricos e confiáveis.

Entretanto achamos que a entrevista é mais democrática que a observação ou a experimentação, uma vez que permite a participação dos sujeitos de uma forma mais aberta. Os sujeitos podem ser entrevistados individualmente ou em grupo.

O entrevistador é ao mesmo tempo um observador, mas deve ser discreto na divulgação dos seus resultados e deve ser sensível às demandas do grupo. Deve também ter habilidade de perguntar, somada à capacidade de saber ouvir; para isso é necessário evitar juízos de valor ou conceitos previamente formados. A experiência do avaliador irá esclarecendo pontos de atuação para interpretação dos dados, pois cada entrevistado tem sua própria história; umas descontraídas, outras tensas porém a utilização de todas elas, como modo de obter informações adicionais é relevante para avaliar programas. Como coloca muito bem Simons :

*«El entrevistador debe estar continuamente atendiendo al tipo de reacciones sociales e intelectuales en el proceso de relación con la persona que habla: una entrevista tiene que ser un trozo de conversación( conversación piece), no una inquisición» (Simons, 1982, em Santos, M.A: 80)*

O entrevistador na avaliação de programas, deve manejar variáveis que, sob um ponto de vista formal, contribuem para o alcance dos objetivos relacionados com a obtenção de informações úteis. Matarazzo (1965, 1978, em Hernández, 1996, p: 125) sob o nome de anatomia da entrevista; descreve algumas variáveis importantes como: duração das verbalizações do entrevistador e entrevistado, reforços (verbais com ou sem conteúdo semântico e não verbais), tempo transcorrido entre o fim de uma verbalização do entrevistado e o início da seguinte por parte do entrevistador ou latências e interrupções do discurso do entrevistado. Há uma variável que pode marcar o principio e o curso de toda a entrevista devido ao seu caráter de interação direta entre os indivíduos. Esta variável é definida como “rapport” ou uma conexão positiva que se estabelece entre entrevistador-intervistado que garante

a redução de incertezas (incertidumbre) dos entrevistados (Pope, 1979 em Hernández, 1996:126) e cria uma atmosfera confortável e facilitadora no desenrolar da entrevista. Numa entrevista, outros aspectos importantes a comentar são: - a estabilidade ou obtenção das mesmas informações em diferentes situações; - o valor preditivo da informação; - a validade do conteúdo ou a preocupação na hora de desenhar as perguntas para garantir a especificidade das respostas. (Silva, 1992). .

Uma última consideração é a respeito da duração da entrevista: muitas vezes entrevistas mais breves com perguntas estruturadas onde o entrevistado dispõem de categorias de respostas para cada pergunta, revelam um número maior de informações aproveitáveis que outras onde o entrevistado divaga e a entrevista não é dirigida. Portanto, a relação qualidade da entrevista / tempo gasto não é linear.

Finalizando acreditamos ser importante o entrevistador ter conhecimento do conteúdo global da entrevista, para poder detectar problemas ou poder contrastar melhor as informações; assim sendo é aconselhável que o próprio entrevistador tenha a participação direta no desenho da entrevista bem como na realização da mesma.

### **5.1.3.2. Técnicas de coleta de informações de natureza qualitativa**

Este tipo de técnica foi introduzido muito depois das técnicas quantitativas na avaliação de programas, cujos primeiros informes que apresentavam a avaliação de programa com esse tipo de metodologia datam de 1969. A utilização da metodologia qualitativa na avaliação de programas começou nos finais dos anos 70 e primórdios dos anos 80, iniciando com os textos publicados por Guba (1978) y Patton (1978, 1980) em Hernández, 1996:136. Isto dá lugar ao surgimento de um tipo de avaliação chamado naturalista (Guba y Lincoln, 1981) que ressalta a importância da obtenção de dados comparativos no cumprimento de objetivos e propõe a descrição dos contextos nos quais o programa será implantado. Este fato dá lugar a um tipo de avaliação chamada naturalista, inaugurando o que se chama a 4<sup>a</sup>. geração de avaliadores. (Scriven, 1974; Stake, 1976) que criticavam a avaliação de resultados, por ser esta excessivamente simplista e como consequência destas críticas, foi postulada a avaliação de processo, com a descrição de todos os passos que se dão na implantação de um programa. Esta avaliação, além disso, pode ir modificando alguma das ações em função das anteriormente implantadas. Assim pois, interessa nem tanto o resultado final como as opiniões, vivências e experiências dos participantes no programa. Tal fato ocasionou a indicação de outros tipos de técnicas



que têm como objetivo indagar a subjetividade dos indivíduos. Scriven não depreciou por completo a avaliação do resultados – a somativa,- ainda que põe em destaque a avaliação formativa ou de processo.

Está provado que a prática profissional de avaliação de programas revela que as avaliações qualitativas acontecem mais em programas de âmbito local, enquanto que nos programas mais ambiciosos de âmbito estadual e nacional se realizam avaliações quantitativas.

Dentre a enorme variedade de técnicas que se construíram a partir desta perspectiva (além de outras existentes) poderíamos mencionar um sem número destas a saber: a entrevista de grupo ou coletiva, sondagem de problemas, a técnica de grupo nominal, o sistema I.C. de idéias chave, o campo de forças, a matriz de decisões, os guias, as árvores de decisão. Hernández J.H..(1996: 136.) aponta como as mais utilizadas: a entrevista aberta; a análise de conteúdo, os grupos de discussão, a observação participante, a etnografia, a socio-análise e a técnica Delphi. (p:137).

Todas as características aplicadas à entrevista estruturada podem ser aplicadas à entrevista aberta. A diferença fundamental está em relação aos objetivos bem como quanto à estrutura e ao aspecto formal. Assim, na entrevista aberta o objetivo principal se refere ao grupo ao qual estas entrevistas vão ser aplicadas. Vale frisar que a pesar do entrevistador na entrevista aberta não estar preso à regras fixas de conduta, existe a impossibilidade de generalizar os resultados por ele obtidos. A entrevista em grupo ou coletiva (um entrevistador e vários entrevistados) favorece as associações, os apoios e as discrepâncias, que não costumam acontecer na entrevista individual. A entrevista coletiva exige mais tempo que a individual, já que as intervenções cruzadas, as réplicas e as discrepâncias alargam a conversação. A forma de perguntar deverá facilitar a intervenção de todos os participantes

### *Os grupos de discussão*

Os grupos de discussão se constituem em outra técnica eminentemente qualitativa. Para alguns, inclusive, *é a mais importante* (Canales y Peinado, 1994). Em poucas palavras, mediante esta técnica se pretende chegar ao estabelecimento de consensos entre os membros do grupo acerca de temas diversos. Em essência, e como informa Pérez-Campanero (1991: 141) se pretende chegar à “conciliação de opiniões divergentes”.

Com relação à avaliação de programas, esta técnica pode ser útil para chegar a acordos entre os implicados em um programa (especialmente no grupo de usuários) sobre os efeitos provocados pela implantação do mesmo, o que transforma os grupos de discussão numa técnica de intervenção ao invés

de ser meramente avaliativa. O grupo de discussão tem por objetivo provocar debates internos entre os membros da pesquisa. Em princípio, esta é uma técnica “livre” no sentido de que não responde a um plano de trabalho especificado e apresenta uma série de limitações metodológicas que passamos a comentar: -a primeira é a própria composição do grupo, que na avaliação de programas seria o próprio avaliador; autores como (Ibáñez 1986 b) o chamam de moderador o monitor, que deve saber dominar as técnicas de animação do grupo. O número de participantes ideal para o desenvolvimento dos grupos de discussão está situado entre 5 e 10 pessoas, incluído o moderador (Ibáñez, 1979); a segunda restrição se refere ao tempo que as pessoas envolvidas têm para explicar os temas, expor suas opiniões e alcançar o consenso, não maior que 90 minutos; -uma terceira restrição apela para os critérios de seleção dos participantes. Não se deve apelar por critérios estatísticos de seleção da amostra.; o que se busca é ter representadas determinadas estruturas e relações sociais (Canales y Peinado, 1994). O número e tipo de características a incluir em tal processo de seleção dependerá dos objetivos do trabalho estabelecidos.

Com relação ao desenvolvimento do grupo, os autores distinguem fundamentalmente três grandes momentos: -1) o de preparação, onde os participantes são selecionados, se procede à convocação e o moderador ou avaliador prepara o tema da discussão; 2) o segundo momento coincide com o processo de discussão onde o moderador introduz o tema, busca a confrontação de opiniões, estabelece um plano de trabalho para chegar a possíveis consensos e modera a discussão; 3) no terceiro e último momento se procede à interpretação e análise do discurso do grupo. (Ibáñez, 1986b; Pérez-Campanero, 1991, em Hernández, p:141) Sem dúvida a possibilidade de se poder analisar os discursos dos sujeitos é que confere um caráter qualitativo à técnica.

#### *A análise do discurso: sua importância em relação com os outros instrumentos*

A análise de conteúdo ou do discurso é uma técnica de análise de informação de dados recolhidos que se deve utilizar não apenas com relação à entrevista aberta como também com relação aos grupos de discussão, observação participante e todos aqueles procedimentos de recolhida de informações que utilizem a interpretação do discurso do(s) indivíduo(s) no contexto onde se produzem. ( Puccini, Eni, 1996: 76 )

O procedimento normalmente utilizado na análise do discurso pretende tanto descobrir os resultados de uma interação comunicativa como a formulação de inferências que possibilitem chegar a conclusões de ordem superior a partir dos elementos de tal comunicação (Krippendorff, 1980; López-

Aranguren, 1986). Este nível de inferência trata de mostrar como o conteúdo do discurso está por cima do próprio discurso sendo este último o que dá indícios para descobrir o primeiro e portanto,

*“transcender seu mero conteúdo sintático na busca de relações entre tal nível, o eu semântico e o eu pragmático”* (Navarro y Dais, 1994 em Hernandez, 1996: 138).

Como frisamos anteriormente a análise de conteúdo é uma técnica de análise de informação que pode ser utilizada com outros procedimentos de coleta de dados que utilizem como “dado” de avaliação o discurso de um indivíduo (s) e o contexto no qual este discurso é produzido. Do ponto de vista técnico, as inferências a realizar, estão marcadas pelo marco teórico do entrevistador, que, por sua vez também limita os conteúdos (e portanto, as perguntas a realizar) e o desenvolvimento da entrevista. (aspectos formais).

#### *A técnica Delphi*

Esta é uma técnica de coleta de informações relativamente moderna na avaliação de programas. Originalmente formulada há menos de 30 anos por Dalkey (1967 y Helmer (1967 em Hernández, 1996:141) esta técnica busca respostas consensuadas de um grupo de especialistas (expertos) a perguntas específicas. Os especialistas costumam utilizar o Delphi para determinar o alcance e pertinência do problema que dá origem ao programa que se quer avaliar. Esta técnica se mostra especialmente interessante na determinação das necessidades populacionais que podem dar origem a programas de intervenção assim como na especificação dos objetivos que tais programas querem atingir (Witkin, 1984) e na seleção de determinados elementos de intervenção. Apesar das limitações, o método Delphi se mostra como uma das possibilidades técnicas mais importantes no consenso e complementariedade de métodos quantitativos e qualitativos na avaliação de programas. O Delphi é considerado como uma técnica qualitativa porque busca o consenso entre as diversas “subjetividades” através do conhecimento das opiniões dos membros, que recebem o nome de grupo de expertos. Por esse motivo é tão relevante poder utilizar este procedimento de coleta de informação, com o máximo rigor uma adequada seleção dos participantes do trabalho (que devem ser gestores, técnicos, ou responsáveis) e, quanto ao tamanho do mesmo há de ser suficientemente amplo e heterogêneo para poder permitir a

discrepância e a diversidade de opiniões dessas pessoas.. Segundo Pérez-Campanero (1991 em Hernández, 1990:144) a necessidade de assegurar a confidencialidade e o anonimato das respostas obtidas é muito importante. Uma vez determinados o problema com os expertos se procede à elaboração do primeiro questionário, constituído de perguntas abertas, e abrangentes para que os mesmos respondam individualmente e de forma confidencial às questões. Depois de receber as respostas, o avaliador é categoriza as mesmas e confecciona o segundo questionário, cujo formato é de perguntas abertas à todas as questões. A tarefa do experto, neste segundo questionário é a de indicar seu grau de acordo ou desacordo (normalmente através de uma escala tipo Likert) com cada uma das alternativas. As respostas obtidas neste questionário servem para redatar um terceiro contém o grau de consenso das informações em cada uma das alternativas de resposta. As respostas são alteradas para ajustar-se, de alguma forma, à tendência do grupo. Isto se finalizaria quando se obtivessem questionários informativos com alto consenso para todas as questões respondidas.

### **5.1.3.3 A observação participante e sua importância como método de investigação etnográfica**

Sem dúvida, o principal elemento da investigação etnográfica é a descrição e análise, normalmente extensos, do entorno social, com o objetivo de detalhar o funcionamento de um sistema social ou de um determinado aspecto deste. (Knapp, 1982. A observação participante, que vem sendo usada prioritariamente como método de investigação etnográfica, implica, segundo Erikson e outros (1980), em alguns requisitos a saber: - a participação do observador durante todo o tempo; o registro cuidadoso do que ocorre com a situação, escrevendo notas de campo e recolhendo registros e informações de documentos; a reflexão sobre o registro obtido no trabalho de campo, no sentido de captar descrever e interpretar o significado dos acontecimentos. Conforme dito anteriormente, a observação participante é a principal técnica etnográfica de coleta de dados chegando a ser considerada como indispensável para a obtenção de descrições etnográficas (Gutiérrez y Delgado, 1994<sup>a</sup> em Hernández, José Manuel: 142). Este procedimento, como informa Anguera (1990), supõe a observação sistematizada de grupos reais em seu contexto natural, utilizando técnicas de registro de cunho qualitativo. A utilização dessa técnica requer que o avaliador se introduza no contexto de aplicação do programa, e não apenas contemple o grupo mas vá interagindo com o grupo, promovendo uma socialização inclusive tomando “notas de campo” (Gutiérrez y Delgado, 1994<sup>a</sup>, em Hernández, José

Manuel, 1996:142) em função das interpretações que faz a partir das suas percepções. O observador participante, originalmente chamado de agente de campo (Wolcott, 1975, em Hernández José Manuel, 1996,p: 142), se converte em agente primário da avaliação, encarregado de descobrir a dinâmica do programa na perspectiva de um elemento implicado (Britan, 1981).

A observação participante, de caráter etnográfico trata de investigar padrões de comportamento, situações que se repetem e que podem ser contextualizadas e explicadas através de suas causas, sua natureza ou seus efeitos. A situação é uma unidade perceptível de tempos e lugares concretos, onde atuam pessoas em determinados papéis e ocorrem condutas que costumam se repetir de forma parecida. O avaliador contempla a atividade dos indivíduos, escuta suas conversas, e interage com os membros do grupo procurando socializar-se em grupo. Na observação participante o mais importante é olhar a realidade dando atenção prioritária ao discurso dos fatos como sentido das entrelinhas.

*“Se trata de un tipo de observación que, paradójicamente, no se limita a lo observable, a lo directamente manifiesto, sino que busca intenciones, motivos, pensamientos, sentimientos, etc., que están debajo de la superficie de la acción.” (SANTOS, Miguel, 1990: 93)*

As limitações da técnica da observação participante se relacionam paradoxalmente, com a sua principal vantagem. Se admitimos quanto é positivo a observação de grupos reais em ambientes naturais, sem a intromissão de aparatos técnicos, caberia perguntar se a presença de um agente estranho ao grupo não distorceria as interações e comportamentos de seus membros. Do ponto de vista teórico, quanto maior é a integração do observador com o grupo menos riscos ocorrerão neste sentido. Existem vários tipos de observação participante conforme se mostra no Anexo nº 02, que devem ser utilizadas adequadamente de acordo com a natureza do contexto a ser observado.

## **5.2. Desenho do estudo de campo**

### 5.2.1. Aproximação ao Estudo de Campo

Tomlinson, Bland y Moon (1993, em Santacana, M Forns, 1996: 256) argumentam que na avaliação de Programas educativos, os desenhos experimentais são desejáveis quando se faz referência à questões causais, quando se examinam categorias de variáveis não muito extensas e quando os fatores contextuais não parecem demasiado importantes. Por outro lado, os métodos não experimentais são aconselhados quando é um trabalho exploratório, se contemplam um grande número de questões, ou se avalia um programa em desenvolvimento, como é o nosso caso.. Em teoria, qualquer tipo de desenho dos descritos por Anguera (Capítulo 3: 1996, em Santacana, M.: 257) é aplicável ao campo da avaliação de programas educativos, mas na prática, indiscutivelmente, o desenho quase-experimental é o mais utilizado. Este tipo de desenho cumpre com as características obrigatórias de um desenho experimental, e tem os indicadores prioritários da eficiência de um sistema educativo tais como: taxa de promoção; taxa de repetência; taxa de evasão (abandono; índice de produção de graduados; taxa de custo benefício (costo-producto), etc .

Anderson, 1980, explica a importância de levar a cabo um desenho não aleatório (desenho onde a amostra é intencionalmente escolhida) como aconteceu com a nossa investigação, pelas seguintes razões: a) os estudos não aleatórios são o único meio *ético* de realizar uma avaliação de programas em educação. Particularmente, quando o efeito do programa não se conhece, é fundamental informar aos possíveis sujeitos e contar com seu consentimento, respeitando em todo momento a liberdade de escolha; b) os estudos aleatórios são mais caros, tanto quanto ao tempo quanto em relação à gastos de dinheiro, já que requerem uma planificação e um controle mais rigoroso que os estudos não aleatórios. A relação custo- benefício é uma variável fundamental na avaliação de programas educativos; c) pelo fato de que os experimentos aleatórios requerem uns controles muito rígidos de tratamento e seleção, é pouco provável que tenham um nível elevado de generalização ou de validade externa. d) os estudos não aleatórios se aproximam mais de situações do cotidiano, enquanto que as condições do estudo aleatório podem ser completamente distintas daquelas nas quais o programa educativo deve ser comumente aplicado. Uma outra vantagem dos estudos não aleatórios e a de poder se extrair dados acerca da posição dos implicados no programa antes de iniciar este, em alguma das variáveis consideradas como relevantes.

A consulta da documentação escrita do programa se constituiu, por outro lado, uma informação inicial imprescindível para o conhecimento do mesmo por parte do avaliador. Outro dado importante é o referente à situação original dos usuários, os critérios utilizados na escolha dos mesmos é igualmente importante para a determinação da eficiência e eficácia do programa.

A disposição deste tipo de dados assim como a “qualidade” dos mesmos é um dos elementos que marcam a factibilidade e a facilidade de uma futura avaliação do programa. Neste sentido, Fernández-Ballesteros y Hemández (1989) o consideram uma dimensão relevante para a avaliação de programas e, como tal o incluíram em um instrumento de análises que construíram para a avaliação de programas que o Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) dispensava aos maiores de 65 anos. De grande relevância são os documentos que contêm os antecedentes do problema que o originaram, os objetivos que foram perseguidos na implantação do programa e as ações pessoais, estrutura e prazos na realização do seu desenvolvimento. Associados a esses objetivos, haverá que se determinar os indicadores prioritários da

eficiência de um sistema educativo, de natureza quantitativa, que nos informem acerca dos logros obtidos através de sua implantação. Esta informação é vital para a estimativa da eficácia e, especialmente relevante o conhecimento do grau de formalização dos objetivos estipulados.

Quanto ao desenho, Guba y Lincoln (1989) sustentam que a avaliação é um processo emergente e que, portanto, é impossível desenhar uma avaliação exceto de forma geral. E que um avaliador não pode prever nada. Cada passo está na dependência do passo que se deu anteriormente. Uma consequência lógica do *desenho emergente*, é que o conjunto total das características do desenho, as decisões metodológicas e os processos de identificação só podem ser definidos e especificados quando a avaliação estiver concluída.

O desenho que proponho considera que o programa que vamos investigar tem como condicionantes: um Modelo educativo para alfabetização de jovens e adultos como uma decisão política na área de educação tomada pelo governo estadual ( SEC/BA). Tem-se como objetivo a alcançar a análise extensiva das condições de alfabetização na Bahia e das propostas contidas no programa de alfabetização *Educar Para Vencer* e a análise intensiva do processo de alfabetização que se está levando a cabo em determinados centros escolares de três cidades escolhidas de forma não aleatória.

### **5.2.2. Delimitação do problema da investigação**

O presente estudo se insere numa linha de pesquisa (investigación) que tem a Avaliação democrática e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos como eixos (ejes) e elementos indissolúveis e acredita que a qualidade de um programa está na medida que utiliza a avaliação como processo que inclui todos os segmentos, contribuindo para o debate crítico que esclarece dúvidas e divergências, informa as audiências e possibilita o delineamento de caminhos e soluções para a melhoria da formação dos alunos contribuindo para a qualidade do processo educativo.

Tendo como problemática central desse estudo a necessidade de avaliar as relações de adequação de um programa de alfabetização de adultos com o seu contexto específico, o grau de envolvimento dos professores e a eficácia do programa no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, levantamos as seguintes questões centrais:

O Programa Educar para Vencer com classes de alfabetização de adultos em Aratuípe, Castro Alves e em Salvador atua adequadamente no contexto e responde satisfatoriamente as necessidades dos seus usuários? (¿Las clases del Programa “Educar para Vencer” son adecuadas al contexto? ¿Responden satisfactoriamente al desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos? )

Derivadas de questões decorrentes da problemática central existem outras referentes à caracterização dos usuários bem como questionamentos mais complexos que incluem respostas e opiniões mais aprofundadas sobre se o programa está atendendo às exigências dos sujeitos envolvidos (alunos, professores, diretores de escola) e se responde às necessidades do contexto em que está inserido.

Essas questões incorporadas aos diferentes instrumentos que serão aplicados aos sujeitos, representam o fio condutor do nosso estudo. Vejamos as categorias de questões que fazemos:

#### Referentes à avaliação das necessidades

I- Foram realizadas reuniões com a população ou grupos de representantes para conhecer suas necessidades antes da implantação do programa? Ou as necessidades dos usuários foram estabelecidas mediante inferências políticas realizadas pelos gestores e responsáveis pelo programa?



Referentes à definição dos objetivos:

II- Os objetivos e metas do programa estão bem definidos operacionalmente e se expressam em indicadores quantificáveis? Só foram estabelecidos objetivos gerais? Existem objetivos porém não estão bem definidos?

Referentes à avaliabilidade ( evaluabilidad) dos objetivos

III- Já existem dados empíricos de avaliação do Programa Educar Para Vencer em Aratuípe, Castro Alves e Salvador? Já existem dados empíricos de avaliação do Programa Educar Para Vencer em outros contextos de atuação do programa? Já se conhecem ações ou experiências válidas e concretas do Programa Educar para Vencer em outros contextos de atuação?

Referentes à definição do Programa

IV- As ações implicadas no programa estão bem definidas? Os recursos humanos envolvidos estão bem definidos? A estrutura material do programa Educar para vencer está definida e completa? Os tempos previstos e os espaços necessários na implantação do programa estão definidos?

Referente aos professores, diretores , Coordenadores, etc.:

V- Qual o perfil sócio-econômico dos entrevistados? Qual a idade, sexo e faixa salarial? A faixa de salários dos professores envolvidos nos programas é a mesma ( igual) na capital e nas zonas rurais? O nível de escolaridade dos professores envolvidos com o programa é o mesmo na capital e no interior? Existe coerência entre o que está implícito nas propostas oficiais e a realidade observada? Os recursos para o programa são suficientes? Qual o papel da direção no sentido de colaborar com a consecução dos objetivos do Programa? Há um bom relacionamento dos professores com a direção das escolas onde está implantado o Programa? O que dizem os professores sobre os alunos e qual a sua opinião sobre o desempenho cognitivo na aprendizagem da lecto-escrita dos seus alunos? Que competências os gestores e professores envolvidos acham que deve ter um professor alfabetizador?

Referente aos alunos:

VI- Qual o perfil do alunado? Qual o sexo e idade predominantes? De que localidade vêm esses alunos? São trabalhadores ? Qual o índice de empregabilidade desses alunos? Que tipo de trabalho exercem? Os desempregados trabalham em mão de obra informal? Qual o tipo de moradia? Têm perspectivas de ascensão profissional? Estão os alunos satisfeitos com os professores e suas práticas? Quais as suas representações sobre a escola? A escola atende às necessidades dos alunos?

### 5.2.3. Objetivos do estudo:

#### *Objetivos gerais:*

O objetivo geral do presente estudo é avaliar o grau de adequação do programa e derivar propostas de melhoria na formação dos professores e no processo de aprendizagem dos alunos, apresentando indicações para generalizações que podem ser realizadas em outros contextos.

Além desse objetivo podemos citar os específicos a saber:

#### *Objetivos específicos:*

2. Analisar os fundamentos teórico-metodológicos do Programa Educar Para Vencer, seus objetivos e diretrizes e sua operacionalização no cotidiano das classes, através dos depoimentos dos sujeitos envolvidos;

3. Apresentar resultados descritivos acerca das classes, ambiente de aprendizagem, com ênfase na utilização de técnicas qualitativas, caracterizando e identificando o grau de satisfação das necessidades dos usuários do programa (alunos, professores, diretores e coordenadores);

4. Interpretar os argumentos que os professores alfabetizadores usam para expressar suas expectativas profissionais e pessoais, representações à respeito do desempenho do alunado, conceitos a respeito das competências requeridas para um professor alfabetizador, opiniões sobre as condições de trabalho, etc.

5. Avaliar a qualidade do programa isto é, o grau de avaliabilidade do programa Educar Para Vencer quanto a qualidade e as barreiras /dificuldades encontradas e os recursos físicos e materiais que dão suporte aos professores e às escolas;

6. Identificar o perfil sócio econômico e profissional de todos os implicados no programa: professores, gestores, diretores e alunos;

7. Analisar as opiniões favoráveis ou desfavoráveis sobre a escola expressadas pelos alunos, e sobre a qualidade das atividades que desenvolvem na escola;

8. Diagnosticar capacidades de processar informação escrita dos alunos e verificar se a escola está provocando mudanças (cambios) de atitudes em relação ao uso da escrita nos âmbitos da inserção social e laboral dos estudantes;

#### **5.2.4. Metodologia**

Os passos metodológicos seguidos na investigação, podem ser resumidos em três etapas principais: a) Seleção das classes, nas três cidades onde está implantado o Programa “Educar Para Vencer”, através de sorteio não aleatório, mas baseado nas relações de trabalho e afetividade existentes, em virtude do trabalho anterior ( *La Tesina*), analisando as condições objetivas da implantação do programa de alfabetização nas mesmas; b) estudo do programa, através da documentação oficial e de material bibliográfico pertinente; c) estabelecimento e análise das dimensões, a partir de estudo dos documentos e material bibliográfico, que se revelaram importantes para avaliação do programa.

Sendo tão complexo um programa de alfabetização, só pode ser compreendido e analisado através de instrumentos diversos pois o mesmo não se limita a uma única dimensão. Por isso, nossa pretensão foi avaliar o programa implantado em processo, utilizando algumas dimensões de análise relacionadas com: o contexto sócio econômico onde o programa está implantado, a qualidade do programa, seu corpo docente; seus gestores, diretores, e o corpo discente envolvidos, selecionando algumas categorias de variáveis. Uma matriz foi construída, para operacionalizar e cumprir com os objetivos propostos no desenho, dando relevância aos fatores contextuais, através de um trabalho exploratório contemplando um leque (abanico) de questões, e por isso as técnicas empregadas foram flexíveis e variadas e procuraram levar em conta os interesses e as necessidades dos participantes, permitindo as adaptações em função das exigências e necessidades que cada contexto exige.

Pelo exposto e para atender às finalidades propostas, utilizamos métodos predominantemente qualitativos, com abordagem holística para preservar a autonomia dos sujeitos envolvidos, atender à variedade de objetivos estabelecidos e também buscar uma maior aproximação com a realidade contextual e com a singularidades das escolas pesquisadas nas três diferentes cidades. Vale ressaltar que não se pode subtrair a subjetividade do avaliador ou eliminar sua influência na análise das situações. Por esse motivo procuramos desenvolver uma atitude crítica com todos os seguimentos da comunidade

educacional, procurando ouvir a todos sem adotar posturas intransigentes incapazes de perceber os diversos interesses e conflitos que perpassam o cotidiano das escolas.

Em primeiro lugar, a metodologia empregada tratou de averiguar como os diretores das escolas e gestores analisam o grau de avaliabilidade da qualidade / barreiras do programa *Educar Para Vencer* quanto ao atendimento das necessidades dos usuários, quanto ao objetivos e as ações que o programa desenvolve, seus recursos materiais e humanos, a adequação de tempos e de espaços necessários à implementação do mesmo, dentre outros aspectos.

Percebemos quão difícil é operacionalizar uma estratégia metodológica que concilie o que está expresso através dos documentos oficiais: princípios, filosofia, objetivos do programa, etc com as opiniões emitidas pelos sujeitos envolvidos, bem como analisar as necessidades, expectativas e a variedade de condutas de todos aqueles que estão envolvidos no processo.

Somente uma abordagem qualitativa pode dar conta das variáveis intervenientes ao processo incluindo *o clima* que permeia as instituições pesquisadas. Com muita propriedade o professor Gairín (1999) externa a importância de uma metodologia que enfatize o processo e tenha comprometimento com a intervenção; que envolva todos os implicados na organização e vá se ajustando às necessidades do momento, ao tempo em que seja inovadora e dinâmica, retroalimentando e fornecendo “feed-back” constantes para a melhoria do processo educativo.

#### **5.2.5. População de referência e amostra**

##### *Dados sobre a população de jovens e adultos do Estado da Bahia*

Na Bahia, temos uma população de 326.510 ( trezentos e vinte e seis mil, quinhentas e dez) pessoas de mais de 15 anos de idade analfabetas, sendo que o maior índice se concentra na população de 30 a 59 anos, o que representa em números absolutos: 164.901 (cento e sessenta e quatro mil, novecentas e uma pessoas) analfabetas.

As taxas de analfabetismo da nossa população da Bahia são altas e os dados nos indicam que há uma relação estreita entre renda familiar e analfabetismo, quer dizer as taxas de analfabetismo diminuem à proporção que aumenta a renda das famílias. Vemos que ao longo dos anos houve uma discreta diminuição das taxas mas não o suficiente, como vemos no quadro a seguir:

UF/ BA	TOTAL	Rendimento domiciliar em salário mínimo corrente (%)				
		Até 01 salário	Mais de 01 até 03 salários	Mais de 03 até 05 salários	Mais de 05 até 10 salários	Mais de 10 salários
1996	24,5%	38,45	32,0%	19,6%	9,9%	2,9%
1998	24,9%	40,7%	31,7%	19,2%	9,5%	2,6%
2001	22,9%	34,7%	27,5%	16,2%	7,0%	1,1%

Fonte: IBGE Pnad. 1996,1998,2001.

**Tabela N °10: TAXA DE ANALFABETISMO POR RENDA FAMILIAR NA BAHIA/ PERÍODO 1996-2001**

Na Bahia, há um contingente populacional constituído de pessoas de raça negra muito extenso, pois, historicamente as nossas raízes e nossas origens vêm da África, onde a presença da cultura africana, costumes, religião, música e culinária se impõe sobretudo na cidade do Salvador- cidade negra por excelência.

Os dados indicam também que o analfabetismo atinge pessoas com idade superior a 15 anos, de raça negra e mestiça como também atinge preferencialmente aqueles que vivem mais na zona rural que na zona urbana (capital), cujos índices se mostram mais acentuados. Diante da gravidade do problema do analfabetismo na zona rural, os dados comprovam que as iniciativas do poder público não têm obtidos resultados favoráveis, como se observa a seguir:

UF/ BA	TOTAL	Gênero		Raça		Localização	
		MAS	FEM	Branca/ Amarela	Negra/ Parda	Urbana	Rural
1996	24,5%	24,1%	24,9%	19,6%	24,3%	16,0%	<b>40,0%</b>
1998	24,9%	25,3%	24,4%	18,7%	24,8%	15,9%	<b>40,4%</b>
2001	22,9%	23,4%	22,3%	20,1%	21,3%	15,7%	<b>38,6%</b>

Fonte: IBGE Pnad. 1996,1998,2001.

**Tabela N° 11: TAXA DE ANALFABETISMO POR GÊNERO, RAÇA E LOCALIZAÇÃO PERÍODO 1996/2001**

Conforme se pode analisar na tabela abaixo apresentada, a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos, portanto jovens e adultos é muito alta no Estado e cresce à medida que a idade avança. Sem dúvida houve um esforço por parte do governo e do seu órgão oficial a SEC/BA, no sentido de reduzir as taxas de analfabetismo entre os anos de 1996 e 2001, na faixa etária da população entre 10 a 14 anos, porém, em relação à população acima de 20 anos, esses índices se mantiveram estáveis.

UF: BAHIA	10-14 anos	15-19 anos	20-29 anos	30-44 anos	45-49 anos	Mais de 60 anos
1996	13,5%	9,5%	14,4%	20,6%	37,8%	56,4%
1998	13,4%	9,5%	13,1%	23,6%	38,6%	55,3%
2001	6,8%	6,0%	11,5%	21,2%	34,1%	56,0%

**Tabela Nº 12 : TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA PERÍODO 1996/2001**  
**Fonte:IBGE. Pnad, 2001**

Como vimos nas tabelas anteriores, o Estado da Bahia, situado no nordeste brasileiro é um dos estados com maior número de analfabetos, professores leigos (sem formação- Dados SEC/ INEP,2001) e de abandono escolar. Se somamos os percentuais relativos ao abandono e reprovação dos alunos, encontramos no Estado um índice de fracasso escolar de 35.9%, o que é muito significativo. A situação de fracasso escolar atinge também as crianças e todo o Ensino Fundamental (1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries) mas nas séries iniciais além da modalidade de jovens e adultos, conforme podemos ver no quadro que se segue:

Aprovação	Reprovação	Abandono	Fracasso Escolar
64,1%	14.8%	21.1%	35.9%

**Quadro Nº 14: ABANDONO (EVASIÓN) E REPETÊNCIA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA BAHIA**

**Fonte SEC/MEC/INEP, 2000**

Para o trabalho de investigação, elegemos as cidades de Aratuípe, Castro Alves e Salvador, as duas primeiras por serem duas cidades representativas das diversidades regionais no estado, e Salvador por ser a capital do Estado e a cidade de maior população. Além disso, Aratuípe e Castro Alves representam, respectivamente as peculiaridades da zona rural e Salvador, as da zona urbana do Estado da Bahia. Outro motivo da escolha feita, recaiu na proximidade da cidade de Aratuípe com a capital do Estado (Salvador), cidade onde vivo e desenvolvo minhas atividades docentes Um outro motivo que pode ser acrescentado (añadido) aos já explicitados foi a disponibilidade e a receptividade dos docentes das referidas cidades, por talvez já haver feito uma investigação anterior nas escolas destas cidades

Das cidades investigadas, Aratuípe conta com uma população de 8.381 (oito mil, trezentos e oitenta e hum habitantes), Castro Alves com 25.561 ( vinte e cinco mil, quinhentos e sessenta e hum ) habitantes e Salvador, a mais populosa por ser a capital do estado possui 2.443.107 ( dois milhões, quatrocentos e quarenta e três mil, cento e sete) habitantes. Podemos observar que, além de um número significativo de professores de alfabetização sem formação adequada, nas duas primeiras cidades citadas, também há um número considerável de pessoas analfabetas com relação à população escolarizável.

As taxas de analfabetismo nessas cidades com relação à população que tem mais de 15 anos são respectivamente: Aratuípe: 35.8 %; Castro Alves: 31.0 % e, Salvador, com menos analfabetos: 6.3%.(INEP/MEC, 2001)

A tabela apresentada a seguir faz uma comparação por faixa etária da população acima de 15 anos das cidades investigadas, mostrando as taxas de analfabetismo de cada um desses segmentos populacionais:

	Pop total	Analfab.	Pop total	Analfab.	Pop tot	Analfab.	Pop total	Analfab.	Pop total	Analfab.	Pop total	Analfab.
<b>Cidades</b>	10-14 anos	10-14 anos	15-19 anos	15-19 anos	20-29 anos	20-29 anos	30-44 anos	30-44 anos	45-59 anos	45-59 anos	60 ou + anos	60 anos ou mais
<b>Aratuípe</b>	1.072	22.8 %	1.063	16.9 %	1.397	23.4 %	1.293	38.0 %	837	55.2 %	707	62.9 %
<b>C. Alves</b>	3.198	14.9 %	3.210	10.6 %	4.207	18.1 %	4.078	29.4 %	2.776	45.1 %	2.678	63.6 %
<b>Salvador</b>	223.746	5.6 %	281.938	2.9 %	503.20	3.3 %	563.676	5.2 %	290.780	9.6%	165.036	19.1%

**Tabela Nº13: POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL E TAXAS DE ANALFABETISMO DAS CIDADES INVESTIGADAS**

**Fonte: MEC/INEP Senso demográfico 2000 e Censo escolar 2000**



Na Tabela acima apresentada podemos constatar que os percentuais de analfabetismo na zona rural são muito significativos, sobretudo na população de jovens e adultos. Na capital, as taxas de analfabetismo são menores porém na faixa acima dos 60 anos é significativa, o que nos leva a acreditar que é necessário uma política que contemple esta população. Essas diferenças tão significativas entre a zona rural e a urbana nos chamou a atenção e nos levou a considerar que o melhor remédio para o analfabetismo é alfabetizar a todos na idade correta, com uma escola de qualidade.

Também podemos observar que as *Taxas de analfabetismo* aumentam à medida que a faixa etária dos habitantes aumenta. Vemos que nas cidades investigadas é bem representativa a participação das faixas etárias mais velhas na taxa total do analfabetismo, porém isto sinaliza que não são apenas as gerações mais antigas as responsáveis pelo altas taxas de analfabetismo mas também que a população mais jovem é que não tem sido contemplada com programas de alfabetização eficazes. Evidente que educar adultos envolve esforços maiores que os da educação de crianças pois requer modificações na estrutura do sistema de ensino brasileiro mais voltado para o grupo infantil. Sabe-se que o envelhecimento de uma geração de analfabetos pode ser o componente demográfico de manutenção do analfabetismo como ficou comprovado nas tabelas apresentadas, mas o que vemos é uma *reposição de estoque* ou seja surgem novas analfabetos nas novas gerações e não tem existido uma política neste setor consistente para acabar a produção de analfabetos nas novas gerações.

#### **5.2.5.1. Características da amostra**

Como já foi dito anteriormente, a amostra do estudo foi constituída de uma população que se encontra nas cidades de Aratuípe, não muito distante da capital do Estado da Bahia (Salvador), em Castro Alves, que dista cerca de 2000Km. da capital e em Salvador, a capital do Estado e a 4<sup>a</sup>.cidade mais desenvolvida do Brasil.

Retiramos deste universo, uma amostra da cidade de Aratuípe, constituída de 172 (cento e setenta e dois) alunos situados (ubicados) em 08 (oito) classes de quatro escolas da referida cidade, uma amostra da cidade de Castro Alves constituída por 142 (cento e quarenta e dois) alunos localizados em 05 (cinco) classes e a terceira amostra na Cidade de Salvador com o total de 51 (cinquenta alunos) alunos, localizados em 03 classes do Programa Educar para Vencer, totalizando 365 (trezentos e

sessenta e cinco) alunos, 17 (dezesete ) professores, 07 (sete) Diretores, 09 (nove) coordenadores e 16 (dezesesseis ) classes da capital e da zona rural do Estado, conforme indicamos no quadro a seguir:

Cidades	Sujeitos da Pesquisa					
	Alunos	Classes	Escolas	Professores	Diretores	Coordenadores
Aratuípe	172	08	04	09	03	02
Castro Alves	142	05	03	05	02	03
Salvador	51	03	02	03	02	04
Total	365	16	09	17	07	09

**Quadro Nº15** DADOS GERAIS DA AMOSTRA

O número total de alunos pertencentes às classes investigadas foi menor do que o número de alunos respondentes aos diversos instrumentos. pois um dos maiores problemas das classes investigadas é a *evasão* (evasión) dos alunos motivada por problemas de natureza diversa como: alunos trabalhadores que dadas as condições econômicas se alimentam (comen) mal, chegam cansados, desinteressam-se pelas aulas e enfrentam uma distância entre a escola e a residência muito grande. A evasão mais significativa se constatou em Salvador.

No quadro a seguir os sujeitos respondentes (alunos ) das três cidades em números absolutos:

Cidades/	Total de sujeitos	Questionários/ Entrevistas	Diagnóstico
Castro Alves	142	142	134
Aratuípe	172	104	172
Salvador	51	51	25
Total	326	297	331

**Quadro Nº 16** NÚMERO DE ALUNOS RESPONDENTES

Como podemos observar no quadro acima, o número de sujeitos (alunos) respondentes aos instrumentos não foi homogêneo. Na cidade de Aratuípe, a totalidade dos alunos respondeu ao diagnóstico, enquanto que a totalidade na cidade de Castro Alves respondeu ao questionário. Já em Salvador apenas metade dos sujeitos responderam ao diagnóstico. As razões para este fato se encontram menos no empenho das pessoas que aplicaram os diversos instrumentos e mais nas ausências por parte dos alunos, no período estabelecido para a investigação.

### 5.3. Conclusões parciais

Neste capítulo mostramos que avaliação de um programa é mais processo que produto e, por esse motivo, é importante enfatizar aspectos como: as contradições entre a teoria e a prática, entre o que acontece em determinados contextos e o que dizem os documentos oficiais.

Para atender os objetivos propostos explicitados neste capítulo, utilizamos um desenho flexível, compatível com o que nos propusemos investigar. Também como é nossa intenção apresentar resultados descritivos acerca das classes, do ambiente de aprendizagem, dos professores, alunos, procuramos desenvolver uma metodologia de avaliação que possibilitasse, não só examinar aspectos do programa quanto à sua qualidade / barreiras encontradas, mas também quanto à receptividade entre os seus usuários, impacto na aprendizagem dos alunos, através da aferição das capacidades desses alunos de processar informações escritas etc..

Através de entrevistas e observações, conseguimos analisar as condutas dos diretores, como estes exercitam o poder, as rotinas escolares, as queixas de professores e alunos, as interações diretores / coordenadores / professores, ou os intercâmbios simbólicos que se desenvolvem no nível cooperativo ou conflitivo nas escolas onde o Programa Educar Para Vencer está implantado. Para por em destaque todas as políticas que permeiam a organização do citado programa, mesclamos (añadimos) técnicas qualitativas e quantitativas.

Neste capítulo, apresentamos as técnicas utilizadas no estudo, as descrevemos e justificamos sua escolha. Com os alunos foram utilizados questionários, uma escala de valores para que opinassem a respeito de questões referentes às suas necessidades educativas. Com os professores, diretores e coordenadores utilizamos questionários e entrevistas. Em todos os casos os entrevistados foram tratados como fontes de informação. Mas, até que ponto estas informações têm realmente validade? Os entrevistados diziam a verdade?. Para averiguar essas questões, foram realizadas observações,

procurando contrastar as opiniões dos diferentes sujeitos da amostra aos instrumentos aplicados e seus comportamentos externados através das observações realizadas.

Em alguns momentos foi utilizada a entrevista aberta, onde não existe nem improvisação nem estratégias de bombardeios rígidos de perguntas ordenadas aos sujeitos. Não se pode ditar normas que sejam válidas para todas as situações, para todos os momentos, para todas as pessoas, para todos os contextos. Cada entrevista teve uma dinâmica peculiar, um ritmo próprio e antecedentes particulares. Tive que ter muito tato e acredito que foi fundamental no sucesso das entrevistas realizadas. Procurei ter sensibilidade para não ser ameaçadora, intrometida (entremetida), curiosa, irônica, provocadora, nem desconsiderar os sujeitos.

A complexidade da organização onde se desenvolveu o programa, exigiu levar em conta a opinião dos distintos segmentos. Os diversos segmentos interpretaram os problemas de diferentes formas e considerei muito importante deixar que todos falassem com absoluta espontaneidade, para ter em conta todos os ângulos, evitando o perigo da parcialidade.

Neste capítulo, apresentamos também dados estatísticos relevantes sobre a população de referência e as características da amostra escolhida. Mostramos o universo populacional de cada cidade investigada, as taxas de analfabetismo por faixa etária, procurando estabelecer algumas relações entre a dinâmica demográfica e o nível educacional da população a partir do indicador: taxa de analfabetismo. Ficamos surpresos com a participação das faixas etárias mais velhas na taxa total de analfabetismo, porém no nosso entendimento, isto sinaliza que a redução do analfabetismo depende de estratégias políticas que contemplem também os adultos, pois não são apenas as gerações mais antigas as responsáveis pelo altas taxas de analfabetismo, porque as elevadas taxas entre os jovens também garantem a *reposição do estoque* de analfabetos na população. (Souza, M 1999: 17).

Concluimos dizendo que, educar adultos envolve esforços maiores que os da educação de crianças pois requer modificações na estrutura do sistema de ensino brasileiro mais voltado para o grupo infantil. Sabe-se que o envelhecimento de uma geração de analfabetos pode ser o componente demográfico de manutenção do analfabetismo como ficou comprovado nas tabelas e quadros apresentados neste capítulo, mas, na nossa opinião, o que falta é também uma política consistente voltada para esse contingente populacional. Só assim podemos acabar a produção de analfabetos nas novas gerações..

## CAPÍTULO VI

---

### DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

#### **6.1. As dimensões analisadas no Programa: *Educar para vencer***

Para fazer uma análise qualitativa do programa *Educar para vencer* implantado em três cidades do Estado da Bahia, em classes de Aceleração e de Regularização do fluxo, a partir dos objetivos da pesquisa, procuramos definir as dimensões a serem analisadas articulando-as com as categorias de análise e seus respectivos indicadores, buscando identificar as técnicas mais adequadas de coleta de dados. As dimensões de análise foram as seguintes: a) Contexto sócio cultural e educacional das três cidades onde a pesquisa foi realizada; b) Qualidade do programa; c) Corpo docente e Gestores (técnico-administrativo); d) Corpo discente.

Na Matriz apresentada nas páginas que se seguem, estão relacionados para cada dimensão: os sujeitos /documentos que foram os nossos informantes; descrevemos também o tipo de recolhida de dados / instrumentos utilizados; as categorias de análise de cada uma das dimensões apresentadas e os indicadores em cada uma das categorias.

<b>Dimensões</b>	<b>Informantes</b>	<b>Tipo de recolhida de dados</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Indicadores</b>
<b><i>Contexto sócio-Cultural, econômico e educacional</i></b>	Diretores das escolas; Coordenadora regional(Direc04); Coordenadora Aratuípe; Coordenadora de Castro Alves; Técnicos da Gerência cia de Ed. de jovens e adultos; <i>site</i> da SEC/ BA IBGE; INEP/MEC	Entrevista aberta com os gestores do programa;  Documentos Programa  Dados estatísticos da SEC/MEC/INEP	Condições sócio econômicas e Condições escolarização das regiões onde os programas es implantados;	Número de habitantes; Número da população escolarizável; Taxa de analfabetismo Percentuais de analfabetismo por faixa etária, gênero, localização e re familiar; Número de classes; Número de escolas, Número de professores, Número de diretores; Número de gestores; Número de alunos; Taxas de evasão; Taxas de retenção e abandono;

<b>Dimensões</b>	<b>Informantes</b>	<b>Tipo de recolhida de dados</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Indicadores</b>
<b><i>Qualidade / Barreiras do Programa Educa Para Vencer</i></b>	Documentos Gestores	Consulta MEC/INEP; SEC Sites	Projeto pedagógico Objetivos Filosofia	Nível de compatibilização da teoria com a realidade; Atendimento dos objetivos; grau de avaliabilidade objetivos;
	Gerência de Educação de Jovens Adultos; Coordenadores Diretores;	Entrevista estruturada e aberta com os Diretores e Coordenadores Questionários	Avaliabilidade do Programa	Grau de avaliação das necessidades do programa; Grau de qualidade nos critérios de seleção; Grau de envolvimento do avaliador; Grau de especificação da finalidade da avaliação;
	Gestores; Assessoros; Diretores e professores	Escala de valores (Lista de questões)		Grau de qualidade nos critérios de seleção na definição programa e na sua implantação Grau de possibilidade de coleta de informações sobre o programa no contexto da implantação; grau de avaliabilidade dos recursos do programa.

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Tipo de recolhida dados</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Corpo docente técnico administrativo</i>	Professores diretores coordenadores	Entrevista com diretores e professor	Desempenho profissional	Atividades relacionadas ao ensino;
		Entrevistas: estruturadas e abertas Observações; Questionários	Formação acadêmica profissional Condições de trabalho	Formação acadêmica; experiência profissional Número de horas trabalhadas; Estímulo profissional; Satisfação das necessidades no trabalho;
		Entrevista estruturada	Condições de implementação do programa Competências para ensinar	Opiniões sobre o trabalho docente; sobre o programa; Opinião sobre a habilidades e competências requeridas



Dimensões	Informantes	Tipo de recolhida de dados	Categorias de Análise	Indicadores
<i>Corpo Discente</i>	Professores	Diagnóstico de leitura e escrita	Aluno em curso	Níveis de desempenho cognitivo dos alunos nas atividades de lecto-escrita;
		Diagnóstico		Caracterização do perfil socio-econômico;
		Entrevista estruturada e aberta		Nº. total de alunos;
				Nº de alunos que moram na mesma cidade e distância;
				Índice de empregabilidade dos alunos, nº de alunos em mão de obra informacional;
				índice de moradia própria; índice de aluguel, índice salarial dos alunos; índice de inserção no mercado;
		Observações		Nº de opiniões favoráveis sobre a escola; atividades em que fazem uso social da língua escrita..
		Entrevista		Níveis de dificuldades relacionadas com o fracasso escolar dos alunos

## 6.2. Técnicas de análise utilizadas no estudo

Vamos descrever as técnicas qualitativas e quantitativas que foram utilizadas no presente estudo: a Lista de questões, questionários, Escala de valores, a entrevista aberta (semi- estruturada), a entrevista estruturada, e a observação.

Em primeiro lugar utilizamos a Lista de questões com coordenadores, diretores e gestores do programa para verificar como estes sujeitos avaliam o programa através dos seguintes aspectos: o grau de avaliação das necessidades do programa; o grau de avaliabilidade dos objetivos; da qualidade dos critérios de seleção ou da existência de experiências de dados empíricos comprovantes da validade do programa; o grau de definição do programa e da sua implantação; das possibilidades de coleta de informações dos contextos onde estão implantados o programa; bem como o grau de aceitabilidade da avaliação, e da implicação do avaliador foram alguns indicadores recolhidos antes de iniciarmos a aplicação dos demais instrumentos nas cidades objeto do nosso estudo.

Utilizamos os questionários para professores, diretores e gestores, para informações mais objetivas sobre dados pessoais desses sujeitos, faixa salarial e etária e outras informações adicionais sobre os alunos e a escola. Quanto aos questionários dos alunos foram os professores regentes das classes quem os aplicou sendo por mim orientados.

Uma das técnicas de pesquisa quantitativas que usamos no trabalho de pesquisa foram visitas para obtenção dos dados dos arquivos do Programa Educar Para Vencer que consultamos na Coordenadoria Regional de Educação (DIREC 04), gestora do programa em Aratuípe e Castro Alves, Gerência de Educação de Jovens e Adultos / SEC em Salvador e bem como alguns *sites* do INEP/MEC (Instituto de Estudos Anísio Teixeira) na internet. Essas fontes nos abriram a possibilidade de consultar documentos e arquivo do programa, bem como outros como: *Aja Bahia*, *Programa Pró leigos*, etc, para extrair dados quantitativos a respeito do alunado, taxas de escolarização e alfabetização, os objetivos e metas dos programas, estrutura curricular e outras variáveis relevantes. Por outro lado, a consulta a documentação escrita oficial do programa *Educar Para Vencer* me ofereceu uma informação inicial importante para o conhecimento do mesmo, a respeito dos seus aspectos mais significativos como objetivos, diretrizes, currículo, projetos que dele fazem parte e, assim, efetuamos o registro e a codificação do mesmo para analisá-lo posteriormente.

Utilizamos também a entrevista aberta para captar o discurso dos entrevistados- professores, diretores, coordenadores deixando-os livres para falarem sem nenhum tipo de bloqueio inicial, como

recomenda (Ortí, 1986 em Hernández, 1996: 137). Levamos um roteiro de questões mas deixamos os entrevistados livres para falarem sem o constrangimento das perguntas fechadas de um questionário. Esta liberdade implicou na nossa responsabilidade de procurar captar toda a informação e utilidade e reinterpretar o sentido das entrevistas em função do que foi escutado. Muitas vezes, na informalidade de uma entrevista, por exemplo, o investigador é testemunha (testigo) de dados altamente significativos. A sensibilidade para detectar se existem diferenças fundamentais entre o que o entrevistado diz de maneira informal ou no gabinete de trabalho de um pesquisador é muito importante. Vejamos o que diz a esse respeito :

*“O objetivo da expressão livre da idéia mostra a medida da importância concedida ao discurso do entrevistado. Isto marca a necessidade de registrar da forma mais fidedigna possível o discurso mediante meios mecânicos e de se dispor de um material amplo que haverá de dar uma estrutura que ajude a entendê-lo’ (Taylor e Bogdan, em Santos M. A, 1990: 78)*

Na entrevista aberta o objetivo fundamental é captar o discurso e as motivações do entrevistado sem lhe fazer nenhum bloqueio. Por isso deixamos o entrevistado falar com liberdade sem limitá-lo às perguntas de um questionário. Na qualidade de entrevistador fomos também observadores. A entrevista ofereceu muitas referências significativas para a avaliação do programa. A capacidade de escutar é fundamental. É necessário haver um silêncio interior que permita ao entrevistador captar o que diz o entrevistado, o que se esconde entre as palavras, e inclusive o que não se disse. A habilidade do entrevistador uma vez iniciada a conversação lhe permitem aumentar a precisão e a integridade da conversa, fazendo controle de contradições aparentes, solicitando comparações, para compreender melhor a lógica do argumento do entrevistado.

( Woods,1987 em Ángel,1998 p: 84).

Utilizamos também observações em número de nove (09) nas cidades investigadas, onde foram feitas três em cada uma das cidades. A observação é um instrumento importante porém exige do avaliador sensibilidade e competência para evitar tensões ou conflitos entre os gestores do programa nos diferentes contextos e não ser considerado “espião”.

No momento da observação, procurei situar-me na lateral da sala pois assim poderia contemplar os rostos dos alunos, segundo nos aconselha Walker y Adelman (1975, em Angel, M., 1990: 93.) porém em algumas aulas mudei (he cambiado) o meu posicionamento pois a organização e a dinâmica da sala assim o exigiam. Entretanto como a maioria das aulas observadas foram todas muito semelhantes e a situação espacial do professor sempre a mesma: diante dos alunos, posicionei-me no fundo da sala mantendo total discrição e realizando registros cursivos.

Após a realização das observações e depois de ter das entrevistados os nossos sujeitos e computadas as respostas dos questionários, procurei contrastar as informações que aparecem na descrição e valoração das realidades pelos sujeitos provenientes das mais diferentes fontes e a partir (desde) de ângulos e perspectivas diversas. Por isso tive que utilizar *a triangulação* que segundo Santos, Ángel, (1998, p:95) poderia ser considerada como um processo de obtenção de dados.

Nesta metodologia não existe contradição entre o processo de obtenção de dados e do seu processo de interpretação, pois enquanto observamos estamos interpretando, e, neste processo de triangulação aparecem novos dados levando, na redação do informe final, à reflexões que dão origem a uma nova compreensão da realidade. Esta triangulação possibilita o estudo a partir de pontos de vista diferentes, que permitem contrastar evidencias de distinta índole.. A triangulação na definição de Elliot :

*«El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones / apreciaciones de una situación ( o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos, perspectivas y después compararlas y contrastarlas Al comparar diferentes apreciaciones deberá observarse donde difieren, están de acuerdo y están en desacuerdo (Elliott, 1980 b em Santos, Angel, 1996).*

A triangulação, como processo possibilita a contemplação reflexiva da realidade a partir de três enfoques diferenciados: a) triangulação de métodos que consiste em, após realizado o informe da observação, das entrevistas e das respostas dos questionários, o pesquisador deve contrastar as diferenças de descrição e valoração da realidade feita através desses instrumentos; b) o avaliador pode realizar alguma entrevista com pessoas da escola ( diretor ) para contrastar todas as opiniões. e evidências surgidas da análise das entrevistas, dos questionários e das observações. A análise é

realizada em primeiro lugar sobre os instrumentos da pesquisa e os resultados podem ser depois estudados com os distintos segmentos da comunidade escolar. A análise dos contrastes e diferenças é feita com a ajuda de todos da comunidade escolar: é importante observar o papel que cada membro da escola representa no conjunto. Desta forma pode-se averiguar porque se produzem os desacordos, levando-se em conta os métodos de exploração. Se há discrepância entre o que foi observado e o que foi expressado pelos sujeitos na entrevista, por exemplo, tem que se acreditar no que a maioria dos sujeitos dizem ou aceitam como válido. Da triangulação de métodos surgirão novos informes que poderão ser submetidos à análises posteriores dos diferentes sujeitos. Segundo Santos, Àngel M., a triangulação de métodos pode fornecer um contraste, apresentar discrepâncias significativas que facilitam uma análise mais completa do programa.

Por isso que contrastamos os objetivos expressos nos documentos oficiais quanto à definição da estrutura material do programa *Educar Para Vencer* e o que foi observado nas unidades escolares onde se implantou o programa, para verificar a coerência do que é relatado e a realidade.

No meu papel de observador procurei entrevistar os sujeitos, observar seus discursos, sua postura aspectos em que me detive mais que as questões mais ou menos estruturadas da entrevista

Também não foi fácil controlar a discrepância entre o que pensam os sujeitos e o que contestam e, portanto, entre o que pensa / diz e aquilo que faz (hace). Sem dúvida, existem formas de diminuir esse perigo inerente a qualquer método de trabalho, sobretudo o de natureza qualitativa: Por isso, procuramos diferenciar o que os professores e alunos disseram na entrevista, com as observações realizadas por nós, procurando posteriormente, fazer uma graduação através das entrevistas (matización), e triangulação através de pessoas. Evidente que cada pessoa ou segmentos numa instituição têm uma visão de realidade.

Esta visão esta relacionada com o que acontece naquele lugar e daí decorre a necessidade de estabelecer contrastes através da triangulação de vários modos (multimodal) Sabemos da importância da força dos triângulos nas várias áreas humanas Análogamente, na investigação nas Ciências Sociais:

*“La utilización de três métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las posibilidades de exactitud”*  
(Woods, 1987).

De fato a contrastação dos dados ajuda na fidedignidade e *confiabilidade dos mesmos*; por isso há uma dialética permanente na relação entre o dado real, sua interpretação e a leitura feita por todos no informe final

A triangulação dos sujeitos é muito importante uma vez que estes têm diferentes critérios e posturas frente à dinâmica dos centros. Não só atuam como enfocam os fatos de forma diferente. Por isso, tive contatos separadamente com cada segmento envolvido com a investigação: professores/alunos/ gestores do programa.( diretores e coordenadores). Foi necessário o confronto dos gestores/ professores / alunos/ avaliador. É importante esclarecer que essa triangulação foi realizada depois de se esclarecem os pontos de desacordo detectados após análise dos instrumentos. Muitas vezes o acordo total não é possível de se conseguir, pois há sempre discrepância entre as partes. Muitas vezes são os professores que precisam revisar seus códigos, pelo menos isto ficou patenteado nas observações. Os professores se queixam sempre dos alunos porém nas minhas observações modifiquei minhas percepções iniciais no sentido de que as aulas de modo geral são monótonas e os alunos chegam cansados daí o índice tão grande de abandono à escola. A nosso ver também é importante se fazer a triangulação de momentos, uma vez que a observação deve ser contemplada a partir de óticas que se complementam ( Angel, Santos, 1996, p.98)) procurei realizar as entrevistas antes de observar os professores para através do diálogo investigar como eles definem os problemas mais graves de sua classe, quais as competências e qualidades mais importantes de um professor que alfabetiza, que dizem do ambiente existente em sala;etc, em seguida observar seu compromisso e participação em sala de aula, para analisar com mais profundidade :a coerência entre o explicitado na entrevista e sua prática pedagógica.

Outro momento também significativo é dialogar com o professor depois da observação para comentar sobre o sucedido e também sobre o grau de consecução dos objetivos propostos, e dos resultados obtidos. Todos os momentos da realidade que observamos através da aplicação dos instrumentos foram analisados “*a. posteriori*”, bem como com os sujeitos envolvidos sempre solicitando deles que fizessem uma visão retrospectiva da realidade. Esta é uma maneira de ampliar a situação e verificar os pontos de vista dos protagonistas antes e depois de aplicados os instrumentos.

É importante esclarecer que me considero um pesquisador externo, não alheio mas independente, no sentido de que realizo um trabalho acadêmico e não fui contratada pelo governo para fazer a avaliação do programa “*Educar Para Vencer*”e, por esse motivo, tenho posições axiológicas

mais autônomas na interpretação dos fatos, e não defendo interesses de determinados grupos. Sobre o assunto diz com muita propriedade o autor supra citadoa:

*“ El evaluador ajeno interviene para «corregir» el influjo de la inmersión del propio evaluador que, en algunas ocasiones, casi se ha convertido en nativo. Se está introduciendo un elemento de meta evaluación en la propia evaluación, lo cual puede aumentar la objetividad del análisis. Desde fuera se contempla la realidad de la evaluación con una perspectiva peculiar. El evaluador se ha sumergido en la vida del Centro y es conveniente contrastar la validez de los métodos y el rigor de las interpretaciones.”* ( Santos, M.A: 1996)

Segundo o referido autor, o avaliador terá que elucidar qual é o fundo da questão e o grau de acerto das opiniões dos sujeitos envolvidos. Propõe uma formula chamada *análisis arbóreo* porque toma uma forma de árvore (árbol) invertida e permite chegar a pequenos resultados através de uma análise minuciosa, para vai buscando em cascata as redes de significado. O que interessa segundo Angel não é apenas uma síntese final mas tentar superar a atomização dos dados recolhidos de forma ampla e extensa. Nem todas têm o mesmo valor, nem todas têm o mesmo significado. Neste método se procura mesclar (anadir) estratégias de codificação e decodificação dos discursos verbais e dos comportamentos dos sujeitos. Do resultado da triangulação poderá surgir a necessidade de aprofundar/aclarar/ampliar as interpretações já formuladas em alguma faceta ou parcela da realidade.

Pelo exposto, consideramos necessário fazer a *triangulação dos sujeitos* envolvidos sobre a questão: *Quais os maiores problemas da escola?* A triangulação foi realizada estabelecendo-se três vértices de prisma de análise: O que responderam os professores e o que pensam os diretores e coordenadores e o que foi observado por mim, enquanto avaliador externo. Uma outra questão foi a seguinte: *Quais os problemas de aprendizagem que apresentam os alunos?* Confrontamos os dados oficiais com os obtidos através do diagnóstico, feito pelas docentes., cujos resultados se encontram no capítulo VII. Vale ressaltar que nos depoimentos de quase a totalidade dos professores e coordenadores os problemas da escolas e das causas do insucesso escolar dos alunos era confundida e os professores atribuíram às famílias os problemas ocorridos no contexto escolar.

Esclarecemos que a técnica: *grupos de discussão* será aplicada posteriormente, quando formos apresentar a Proposta de Intervenção, sobre o tema: *A Educação a Distância na formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos* “ em dois momentos: no primeiro momento selecionaremos os participantes do projeto; indo pessoalmente a cada um explicar os objetivos e a sistemática de implantação do mesmo; e no segundo momento iniciaremos o grupo de discussão com a Coordenadora Regional de Educação ( DIREC 04); Coordenadores, diretores e professores das escolas envolvidas no projeto para: a) apresentar a proposta; b) discutir e consensuar pontos de vista que sejam antagônicos, utilizando a técnica de interpretação e análise do discurso para analisar a postura e receptividade dos sujeitos diante da proposta apresentada.

### **6.3. Apresentação dos Instrumentos**

Conforme já nos referimos, coerente com os objetivos propostos, pretende-se utilizar instrumentos que favoreçam a abordagem qualitativa nas seis (06) dimensões de análise a saber: 1) contexto sócio-cultural e econômico; 2) qualidade do programa; 3) organização didático pedagógica do programa; 4) corpo docente; gestores e diretores e 5) corpo discente. É intenção uma aproximação com a realidade, ouvindo os depoimentos dos sujeitos diretamente envolvidos com o programa, observando o contexto de forma colaborativa e sem “*verdades préviamrnte estabelecidas*” através de uma linguagem acessível que permita a realização e a difusão dos resultados.

No presente estudo propomos combinar dois modelos de análise da realidade: o qualitativo e o quantitativo, para podermos: a) identificar as condições sócio-econômicas do contexto de implantação do programa; b) avaliar a qualidade do programa através dos gestores, coordenadores e diretores de escolas; c) analisar a organização didático–pedagógica do programa e seu reflexo no cotidiano das classes, através dos depoimentos dos professores e diretores de escolas, d) interpretar os argumentos que os professores alfabetizadores usam para expressar suas expectativas profissionais e pessoais, suas representações à respeito do desempenho do alunado, conceitos a respeito das competências requeridas para um professor alfabetizador, como se relacionam com a comunidade escolar, opiniões sobre suas condições de trabalho, sobre as condições de implementação do programa, e e) identificar as opiniões favoráveis ou desfavoráveis sobre a escola dos alunos, opiniões sobre as atividades que desenvolvem na escola, etc. Pretende-se também fazer uma caracterização geral do alunado e do professor alfabetizador, dos diretores e gestores das classes investigadas.



A partir dos instrumentos aplicados e à medida que se vai avançando na conexão dos dados pode-se ir descobrindo linhas explicativas, sobretudo quando se analisam opiniões de vários indivíduos que exercem funções na escola como veremos nos capítulos que se seguem.

Para alcançar os objetivos propostos e acima descritos, utilizamos os seguintes instrumentos a saber : -Reuniões e visitas à Gerência de educação de jovens e adultos, -Lista de questões relevantes na avaliação de programas- (Anexo Nº 3 );-Entrevistas à Coordenadoria Regional de Santo Antonio (DIREC 04), à Coordenadora de Aratuípe, aos Diretores de escolas e análise de documentos dos Programas Oficiais;-Questionários para os diretores, Gestores e Coordenadores das escolas que fazem parte da pesquisa e coordenadores do Programa *Educar para vencer* em Salvador, Aratuípe e Castro Alves (Anexo Nº 4); -Questionários para os professores das escolas que fazem parte do Programa *Educar Para Vencer em Salvador e Aratuípe*; (Anexo Nº 4.1); -Questionários para os alunos das escolas em Salvador, Aratuípe e Castro Alves (Anexo Nº 4.2.);-Avaliação dos Recursos do programa Educar Para Vencer ( Anexo Nº 5)-Diagnóstico de habilidades de leitura e escrita elaborado na forma de tarefas de interpretação de textos realizado individualmente com os alunos. Em nível mais adiantado, para os alunos das classes de Aceleração II Regularização do Fluxo e em nível mais atrasado, para alunos de Aceleração I; ( Anexo Nº 6). Também detectamos através de entrevistas as:-Necessidades de Aprendizagem dos alunos (Anexo Nº 7). Realizamos: -Roteiro de entrevista para os alunos ( Anexo Nº 7.1); -Roteiro de entrevista aos Gestores e Coordenadores e diretores de escolas onde está implantado o programa (Anexo Nº 7.2);-Roteiro de entrevista aos professores ( Anexo Nº .7.3); -Observações em número de nove (09): em sala de aula, sendo: 03 (três) em Aratuípe; 03 (três)em Salvador e 03 (três) em Castro Alves, utilizando o registro de observação cursiva, para posteriormente construir categorias de análise.

Conforme exposto, os questionários foram aplicados anteriormente às entrevistas a todos os sujeitos O estudo prévio das respostas nos ofereceu uma excelente fonte de dados para comentar na entrevista com os sujeitos onde fosse necessário buscar esclarecimentos, contradições, explicações, etc.

Vale acrescentar que realizamos uma aplicação piloto dos questionários em Salvador, na escola situada em Lauro de Freitas, nas cercanias de Salvador, capital do Estado, em uma classe de Regularização do Fluxo de uma escola pública municipal que não pertence ao programa: Educar Para Vencer pois está sob a dependência administrativa da prefeitura, com objetivo de testar os indicadores sobre a pertinência das questões, o nível de compreensão do texto, a importância das perguntas e a extensão do instrumento. Após esta aplicação piloto, achamos conveniente reformular (cambiar)

algumas questões para que se tornassem mais inteligíveis para os sujeitos respondentes. E, após esta reformulação, solicitamos a opinião de dois colegas nossos da Universidade para que opinassem sobre as questões elaboradas.

Essa preocupação em construir instrumentos acessíveis aos sujeitos e legitimá-los através de opiniões de especialistas (expertos) se justifica a partir da necessidade de se garantir resultados fidedignos. Portanto, procuramos elaborar os instrumentos com precisão e clareza, para não ficarem muito extensos ou complexos e que respeitassem às características da clientela sobretudo os jovens e adultos que iniciam seu processo de alfabetização. Uma outra preocupação foi a de abranger a toda a população investigada.

O questionário não se adapta a cada sujeito como sucede com a entrevista: não há sentido realizar um questionário para cada pessoa, mas realizar modalidades diferentes que permitam uma maior adaptabilidade: para os professores, diretores e para alunos. Sem dúvida, não é igual aplicar o questionário aos alunos, aos professores ou aos diretores, que estão situados em posições distintas, e têm enfoques diferentes sobre os problemas. Uma das vantagens (ventajas) que oferece a aplicação do questionário é permitir contrastar as respostas oferecidas por diferentes pessoas de diferentes grupos dentro da instituição. Uma outra vantagem a destacar é que os questionários podem ser aplicados a todo o grupo simultaneamente (al mismo tiempo), não é necessário interromper as atividades ordinárias dos sujeitos como também as informações são conseguidas em pouco tempo, e inclusive os sujeitos podem respondê-los em seu domicílio, como aconteceu com duas professoras da cidade de Castro Alves e duas professoras de Aratuípe.

Utilizamos, antes de começar o processo de avaliação do programa: *Educar Para Vencer*, o instrumento denominado: *Lista de questões relevantes na avaliação de programas*-(Anexo Nº 3), adaptada da L.C.R.E.P. (Listado de Cuestiones en Evaluación de Programas, Ballesteros, R. y Hernández, J.M., 1996: p 339-352) que aplicamos aos chamados gestores do programa: coordenador regional da DIREC O4; quatro técnicos da SEC/ BA de Gerência da Educação de Jovens e Adultos; a coordenadora do programa em Aratuípe e em Castro Alves e a diretores de escolas, que opinaram sobre questões a respeito da qualidade do processo de planejamento e implementação do programa Educar Para Vencer e também das barreiras ou obstáculos encontrados ao longo do trabalho.

Na construção da *Lista de questões relevantes*, usamos as duas categorias de dimensões sugeridas pelos citados autores e dentro destas categorias algumas variáveis: 1ª) qualidade de planejamento e implantação do Programa a saber: -definição dos objetivos; -critérios de seleção do

programa; -definição do programa; -grau de implantação do programa; -qualidade das operações, - recolhida de informações sobre o contexto. 2<sup>a</sup>.) barreiras ou obstáculos encontrados na avaliação do Programa a saber: -aceitabilidade da avaliação;-implicação do avaliador; -finalidade da avaliação ; - custos da avaliação.

A forma de correção desse instrumento foi relativamente simples pois, os elementos listados não são excludentes entre si ou seja a melhor alternativa não exclui as demais. Esta *Lista* também fornece matizes mais variados de respostas à questões que consideramos fundamentais com relação ao Programa Educar Para Vencer.

A *Lista de questões* sugere a possibilidade de se obter dois tipos de dados: computação das respostas afirmativas em cada uma das dimensões e por isso uma pontuação alta vai refletir um grau alto de qualidade na dimensão avaliada. Temos que considerar, no entanto, que é necessário a opinião de mais de um avaliador para se contrastar o grau de concordância (acuerdo) entre eles. Utilizou-se uma Planilha de Correção constituída de uma folha resumo (hoja resumen) onde se anotaram as pontuações e onde se pode observar a correlação existente entre as pontuações de cada dimensão (PD) e a escala de apreciação (Anexo N° 3.1). Sem dúvida, a aplicação da Lista de questões relevantes aos gestores, coordenadores e diretores de escolas onde estão as classes do Programa “*Educar Para Vencer*” e, em seguida, a aplicação dos questionários foi uma forma mais rápida que possibilitou fazer uma radiografia da situação o que muito facilitou a aplicação *a posteriori* das entrevistas com os professores e alunos, diretores de escola, coordenadores regionais e locais do programa.

Aos docentes foi aplicado um outro Instrumento *Avaliação dos Recursos Físicos e Materiais do programa*, com respostas numa escala de valores, onde solicitamos o grau de concordância dos entrevistados quanto à efetividade do programa, através de uma escala de valores com as seguintes variáveis : Excelente; Bom; Regular e Precisa melhorar ( Anexo N°.5). O referido instrumento nos deu condições de fazermos uma avaliação das percepções dos usuários quanto a qualidade dos recursos do programa, a partir de como contestam ou expressam seu ponto de vista sobre a questão.

Foram também utilizados *questionários para levantamento de informações sobre as condições socio-econômicas e profissionais de todos os sujeitos* (Anexos N° 4; .4.1e .4.2). Os questionários foram utilizados para investigar: dados pessoais, idade, faixa salarial, regime de trabalho, anos de experiência, nível de escolaridade, local de nascimento, bem como dados referentes a escola e a população da cidade onde está implantado o programa com: diretores e coordenadores (Anexo N°.4); e professores (Anexo 4.1.) Também aplicamos aos alunos (Anexo N°.4.2.). questões que visavam investigar o nível sócio-

econômico desses sujeitos, sexo, idade, faixa salarial, local de nascimento, número de filhos (hijos); nível de escolaridade, nível de escolaridade dos pais, condições de moradia, condições de empregabilidade.

As questões dos questionários identificatórias do perfil sócio-econômico e contexto familiar aplicados aos alunos se constituíram em meio para obter informações mais amplas dos alunos, e posteriormente fazer comparações entre os perfis sócio econômicos do alunado das cidades de: Salvador, Aratuípe e Castro Alves e observar se existem diferenças significativas quanto à idade, sexo predominante, nível de escolaridade dos pais, nível de empregabilidade e faixa salarial nestas três cidades. As entrevistas foram aplicadas nas três cidades em dias diferentes. Foram utilizados dois dias consecutivos para aplicação em Castro Alves, a cidade mais distante (Ieros) e em Salvador e Aratuípe um dia em cada cidade. Também solicitamos aos professores que aplicassem aos alunos um Instrumento para *Diagnóstico de habilidades demonstradas na leitura e na escrita* ( Anexo Nº.6). Esse diagnóstico estabelece níveis de compreensão do idioma português, a partir do desempenho obtido pelos alunos em tarefas escritas e de compreensão de variados tipos de textos. O teste diagnóstico foi feito para os alunos de : Aceleração I e II e Regularização do fluxo .Neste são apresentadas palavras simples da vivência dos alunos com as respectivas gravuras/ desenhos às quais os alunos devem associá-las as palavras na *Folha de tarefas* . Há respostas que são de fácil localização nos textos, exigindo pouca compreensão e domínio da leitura (Anexo .6.2), enquanto que outras exigem maior domínio da língua escrita.( Anexo Nº 6.1; 6.1.1; 6.1.2). Os docentes recebiam uma Folha onde teriam que classificar os alunos de acordo com três categorias ou domínios definidores da aprendizagem dos alunos na lecto-escrita: domínio básico; rudimentar e fraco, (Anexo Nº 6). O objetivo do diagnóstico foi além de identificar o desempenho dos alunos em tarefas que envolviam os usos sociais da língua, averiguar os índices de alunos que se encontravam no nível alfabético na ocasião do estudo e confrontar com os índices oficiais fornecidos pela SEC/BA, já comentados.

Aplicamos, com o corpo discente, na mesma oportunidade que aplicamos os questionários, uma escala de valores sobre Necessidades de aprendizagem (Anexo Nº 7) onde os alunos deveriam indicar seu grau de concordância (Sim; Não; Não sei; Não respondeu) diante de questões sobre as relações da educação com a melhoria da qualidade de vida, relações entre educação e aprendizagem; atividades onde utilizavam a leitura e a escrita como instrumentos sociais e de comunicação e opiniões a respeito do papel da escola. Não utilizamos listas de controle, pois como estas não admitem graus intermediários de matizes, pois estas listas constam de uma série de afirmações a respeito das quais se pede ao sujeito

que conteste apenas com um SIM ou com um NÃO sobre a realidade de algum fenômeno. Sem dúvida, a simplificação contida nestas listas se relaciona com o grau correlato de respostas que dão informações da realidade pouco valiosas, pois as explicações dos fenômenos nunca podem ser separadas, mais acopladas sob vários ângulos.

Quanto à análise das entrevistas que realizamos, procedemos da seguinte forma: partimos de elementos que consideramos relevantes do ponto de vista do marco teórico, do nosso estudo selecionando unidades de registro (López-Aranguren, 1986, em Hernández, 1996: 139); uma vez separadas essas unidades de registro, procedemos a sua codificação, o que significa separá-las em categorias de análise para depois serem coletados os dados. De acordo com o autor López Aranguren, já mencionado, procuramos respeitar alguns requisitos básicos para formular as categorias como o de: a) considerar os objetivos de avaliação do programa e b) definir categorias mutuamente excludentes e independentes; depois disso procedemos a análise da informação que algumas vezes tomou um caráter quantitativo e, em outras, qualitativo. Procuramos ao realizarmos as análises qualitativas, por em destaque os níveis semânticos e pragmáticos da comunicação como reveladores das realidades subjacentes aos discursos emitidos pelos entrevistados. Essa foi uma tentativa de colocar os aspectos qualitativos sobrepujando os quantitativos. Utilizamos a entrevista com todos os sujeitos do estudo por ser um precioso instrumento de pesquisa, pelas razões já expostas.

As entrevistas aplicadas foram *semi-estruturadas* mas que deram oportunidade dos sujeitos se expressarem abertamente, sem normas rígidas. Achamos que não se podem ditar normas válidas para todos os momentos, contextos e pessoas e por isso mesmo não elaboramos um bombardeio de perguntas ordenadas nem tampouco uma completa improvisação. O entrevistador não deverá ser nem uma pessoa distante ao entrevistado nem amigo muito íntimo. Conhecer e utilizar a opinião dos entrevistados é importante na medida em que estes conhecem ‘por dentro’ os fatos e dominam as chaves da sua interpretação. Procuramos no entanto, manter com os entrevistados uma atitude amigável e de valorização de todas as informações para conseguirmos obter dados fidedignos e válidos para a pesquisa.

Com os diretores, coordenadores e gestores do programa (Anexo Nº 7.2.) realizamos entrevistas com objetivo de perguntar-lhes a respeito os problemas da mais graves da escola, do problema da repetência e fracasso escolar, das competências requeridas para ensinar além de dados mais gerais sobre a escola e do contexto: onde a mesma se localiza, etc. Ao denominarmos *semi estruturadas* estamos querendo dizer que, apesar de haver sido previamente elaborado um elenco de questões, deixamos os *sujeitos livres* para falar, não impondo barreiras de comunicação. As entrevistas também foram

aplicadas com os professores alfabetizadores (Anexo N°7.3) e com os alunos (Anexo n° 7.1), sobre se gostariam de continuar os estudos, o que escrevem e lêem na escola, para identificarmos as atividades de lecto- escrita realmente significativas que a escola lhes oferece.

### **6.3.1. As observações realizadas**

Foram nove as observações que realizamos sendo : 03 em Salvador; 03 em Aratuípe e 03 em Castro Alves. Estas foram realizadas através de registros cursivos que passaremos a descrever: Utilizamos as observações como procedimento para completar nossas percepções e apreciações sobre os sujeitos envolvidos. Posteriormente, através da triangulação iremos discutir as possibilidades que tivemos de confrontar opiniões que eram externadas pelos professores sobre determinados aspectos.

Todas as observações foram realizadas entre os meses de março a junho de 2003, quando se inicia o período letivo aqui no Brasil. Observamos muitas similaridades nas aulas nas cidades que visitamos, capital e interior, sobretudo no que se refere a aspectos como a estrutura física e material das classes: as escolas de Aratuípe apesar de não possuírem uma estrutura física muito precária, o número de alunos em sala é composto por uma heterogeneidade muito grande de idades.(alunos entre 16 a 60 anos). Vale destacar que os mais jovens estão no turno diurno, nas classes de Regularização do Fluxo. (entre 13 anos a 20 anos ) e a heterogeneidade (diversidad) de faixas etárias é mais patente nas classes noturnas de Aceleração. A falta de material didático e de textos para o trabalho dos alunos é uma realidade. Paradoxalmente, uma das escolas visitadas em Salvador também tinha uma estrutura muito mais precária que todas as demais.

Podemos afirmar pelas observações feitas, que a diversidade de idade dos alunos, comprometia o trabalho que as professoras estavam realizando pela própria dificuldade que tinham estas de realizarem um planejamento diversificado. Também nas classes visitadas, observamos que o planejamento é feito de forma burocrática e cartorial, o sistema de avaliação não é adequado a realidade dos sujeitos, os conteúdos desvinculados da realidade e o material didático, livros, praticamente inexistem. A imagem do professor informador e transmissor que se traduz naquela pessoa que se crê com o direito exclusivo da palavra, esteve presente na maioria das classes visitadas. O espaço físico é organizado de forma convencional estando o professor à frente dos alunos, sentados enfileiramente.

Estes alunos observados nas classes investigadas apesar de alguns muito jovens e outros adultos, são todos trabalhadores submetidos à trabalhos penosos e mal remunerados, sub empregados, e, por

isso, suas possibilidades de adaptação e interação ao contexto social e laboral se reduzem. Acresce a isto as atitudes negativas dos professores reveladas através das respostas das entrevistas e estas atitudes dificultam a aprendizagem dos alunos. Observamos que a maioria trata esses alunos como crianças sem capacidade de raciocinar. Conseqüentemente, estes alunos se auto culpam da sua “suposta incapacidade” cognitiva, o que aumenta e muito sua auto-percepção negativa, bloqueia suas expectativas e suas possibilidades de aprendizagem.

Grande parte do que ocorre em sala de aula é fruto da inabilidade, da falta de formação profissional do professor que está totalmente despreparado para vencer o desafio de estabelecer condições favoráveis para que estas pessoas recuperem sua auto estima.

Na maioria das salas que observei vi pouco diálogo e poucas opiniões eram solicitadas dos alunos e, quando estas se revelavam contrárias os professores, estes as manipulavam. Nas entrevistas realizadas a maioria dos docentes freqüentemente culpam os alunos por sua falta de aprendizagem, dizendo que são rebeldes, não tem interesse, chegam cansados do trabalho ou colocam a culpa do fracasso escolar destes alunos nas famílias. O que se observa é que as aulas são monótonas, vazias, com temas desvinculados da realidade o que, de certa forma, constitui um desrespeito ao aluno, que chega cansado e faminto (con hambre) à escola.

Como já nos referimos anteriormente, as observações foram em número de 09 (nove) e foram realizadas no mesmo período das entrevistas em cada cidade “*de per si.*” Particularmente considero um dos mais importantes instrumentos da pesquisa qualitativa, pois não se trata só de mirar a realidade, mas buscar o que realmente está sucedendo na instituição. E, sem dúvida, para esse processo de conhecimento não basta apenas registrar fielmente o que acontece (sucede), mas fazer (hacer) uma investigação para descobrir e interpretar o *porque* do que acontece.

Do nosso ponto de vista a observação exige preocupação e uma focalização que centre seletivamente nossa atenção permitindo recolher com precisão e dar uma dimensão relevante ao que passa inadvertido ou superficial.ao espectador cotidiano. Por sua própria definição com o contexto:

*«Observar es un proceso que requiere atención voluntária selectiva,  
inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador»  
(De Ketele, 1984, em Santos, M.Santos, 1998).*

Devo frisar que a minha experiência de vinte e três anos como professora de ensino superior, trabalhando inclusive em unidades de ensino do interior do estado, participando de projetos de capacitação de professores alfabetizadores e conhecendo bem a realidade, me mostraram que o domínio do contexto onde se desenvolvem os fatos, dão a nós, pesquisadores, os códigos explicativos para podermos interpretar os dados. No meu papel de observador procurei entrevistar os sujeitos, observar seus discursos, sua postura, as “falas implícitas” aspectos em que me detive mais que as questões mais ou menos estruturadas da entrevista que elaborei. Como nos diz com muita propriedade Santos:

*“La pretensión de cuantificar la realidad, lejos de reconstruirla rigurosamente, lo que hace es deformarla y descontextualizarla.... Desde nuestra perspectiva, lo importante es la realidad. a atención prioritaria es el discurso de los hechos y el sentido de las entrelíneas.”* (Santos, M. Á. 1998: 93)

Concluimos com o mesmo posicionamento do autor acima citado quando diz que mais importante do que o rigor dos dados quantitativos obtidos é procurar escolher instrumentos que retratem qualitativamente a realidade e mais do que isso é procurar ver a realidade além das aparências, buscar sentido nas entrelinhas, valorizar o que está implícito, resguardar a privacidade dos sujeitos que depõem e, sobretudo, examinar e confrontar a realidade sob vários ângulos e considerar os pontos de vista divergentes, para desta forma ir construindo uma teoria que irá se articulando com o processo de análise.(Santos, M.A 1998:136)

#### **6.4. Incidências**

Vale ressaltar que a asfixia dos dados e o excesso de informações (explícitas e implícitas) obtidas no decorrer da pesquisa foram muito extensas, porém procuramos selecioná-las e ordená-las, mesclando uma metodologia quantitativa com a qualitativa, dada a diversidade de dados obtidos. O tratamento estatístico nos permitiu fazer um diagnóstico, estabelecendo determinadas comparações entre todas as variáveis quantitativas, qualitativas e ordinais do nosso estudo. Chamamos de variáveis qualitativas ou nominais as referentes ao sexo dos sujeitos; nível de empregabilidade (se empregados ou desempregados); condições de moradia; se possuem ou não filhos; se pretendem ou não continuar os estudos e o tipo de profissões exercidas, pois são aspectos cujas respostas têm um impacto



qualitativamente diferente nas análises realizadas. As variáveis quantitativas foram assim classificadas: o número de filhos dos alunos (quando têm); a frequência das produções escritas e das leituras realizadas na escola, etc. Como variáveis ordinais arrolamos: o local de nascimento (origem) dos sujeitos; nível de escolaridade; e de escolaridade dos pais; nível salarial dos sujeitos; faixa etária, dentre outros.

O maior desafio e a grande dificuldade que encontrei foi, sem dúvida, tentar conciliar minhas atividades docentes e acadêmicas nas duas Universidades onde trabalho: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Católica do Salvador (UCSAL) com este trabalho de pesquisa.

Afora isto ao longo da investigação enfrentei algumas dificuldades, em função das minhas ocupações docentes, as quais passo a relatar. Em primeiro lugar, em virtude da extensão da minha pesquisa, abrangendo três cidades diferentes, sendo que uma delas situada a 200Km de Salvador, tive que fazer muitos deslocamentos, o que me acarretou muito gastos com poucos dias para tal mister, devido a minha extensa carga horária na universidade. Em segundo lugar, com relação à aplicação dos instrumentos tive que enfrentar alguns dilemas, mas procurei sempre manter uma atitude ética, evitando filtrar dados como “fofocas” (cotilleos), mas por outro lado, ser sensível em situações como por exemplo, quando, quatro entrevistados se esconderam em suas residências para não responder às questões da entrevista e do questionário. Talvez esses entrevistados estivessem temerosos de ameaças ou medo de repercussões por parte da direção da escola. Algumas vezes recebi solicitações para que não utilizasse os dados coletados ou não divulgasse o que foi dito, apesar de sempre estar afirmando aos sujeitos da pesquisa que isto não aconteceria e que o sigilo das respostas seria mantido.

Outro dilema que enfrentei foi diante de pontos de vista contrários por parte dos diferentes sujeitos saber quem está dizendo a verdade. Isto pode ser uma pista interessante para o entrevistador. Que fazer neste caso, quando o entrevistado não diz a verdade ? Segundo Santos:

*“Otra forma de acercarse a la verdad es el contraste de métodos: observación versus entrevista, cuestionario versus entrevista, etc. ...”* (Santos, M. A 1998 :86 ).

Sem dúvida, uma alternativa para detectar problemas ou conflitos entre os vários segmentos, descobrir fenômenos peculiares de cada contexto específico onde os programas se desenvolvem é a contrastação dos métodos.

Como dissemos anteriormente, uma vantagem dos questionários é que estes podem ser aplicados a todo um grupo de alunos e não é necessário interromper as atividades ordinárias dos sujeitos como também as informações são conseguidas em pouco tempo. Apliquei os questionários a quase totalidade dos alunos porém necessitei da ajuda dos professores para algumas classes e, apesar de estar inúmeras vezes com os professores, nem sempre obtive da parte delas boa vontade na aplicação destes instrumentos.

Uma outra dificuldade que ora relato, foi com relação às observações realizadas. Como sabemos, a observação encerra uma grande complexidade e muitas dificuldades quando se pretende alcançar o rigor da ciência na explicação que se realiza.e isso envolve independência e a sabedoria do observador. Em alguns momentos refleti sobre a possibilidade de cometer arbitrariedades na investigação, causada pela minha própria subjetividade .

Uma das tarefas mais difíceis que encontrei foi a de manter a “distância” necessária para, nem me tornar nem estranho (extrano) sem comprometimento com os referentes semânticos da pesquisa, nem tampouco, um ser *nativo* que não goza da necessária imparcialidade e desta forma, poderá causar distorções no processo de investigação.

Também enfrentei algumas dificuldades com relação a aplicação das *Listas de questões* aos diretores e gestores do Programa *Educar Para Vencer*: estes manifestaram resistências para responder ao referido instrumento. Isto ocorreu por parte de 02 (dois) coordenadores, na cidades de Castro Alves.

Observei também, nas cidades de Castro Alves e Aratuípe um desconhecimento por parte dos Gestores do Programa sobre muitas questões contidas no instrumento, fato este que atribuo a excessiva centralização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) que não dá nem autonomia nem informações suficientes aos seus próprios gestores nas cidades onde o programa está implantado.

## 6.5. Conclusões Parciais

Levando-se em conta que a avaliação de um programa deve conduzir, sem dúvida, a uma tomada de decisão para provocar melhorias educacionais, a responsabilidade do pesquisador é grande quando se trata de dominar do ponto de vista técnico, a metodologia da pesquisa, (e isto inclui o conhecimento das possibilidades de análises estatísticas dos dados coletados), técnicas de coleta de dados e sua utilização adequada e a sensibilidade de eleger um maior número de técnicas que lhe

possibilitem emitir informes úteis para a tomada de decisões por parte dos responsáveis. Na dialética permanente que se estabelece entre os dados estudados sobre várias perspectivas, na interpretação e nas várias leituras que se fazem da realidade se vai articulando e concensuando um processo de análise da realidade, cujo objetivo final é fazer com que os sujeitos que fazem parte daquele contexto se auto-avaliem no sentido de produzirem melhorias e avanços.

Neste capítulo foram descritas as dimensões objeto de análise do programa “Educar Para Vencer”. Mostramos a amplitude do trabalho e a diversidade de aspectos referentes as dimensões avaliadas: a) referentes ao contexto sócio-econômico, b) referentes ao grau de avaliabilidade da qualidade e dos obstáculos / barreiras do programa, c) referentes ao corpo docente, técnico administrativo e aos gestores, d) relacionados ao corpo discente. Essa diversidade de dimensões a avaliar exigiram uma multiplicidade de instrumentos que foram apresentados e de técnicas utilizadas que também foram discutidas.

Uma critério importante que nos orientou na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados utilizados na avaliação deste programa, está relacionada com os conceitos de “utilidade” e de “não limitação”. “Utilidade” no sentido de por em jogo aquelas técnicas que permitam extrair informação útil acerca das possíveis mudanças geradas tanto na situação como nos indivíduos participantes do programa. “Não limitação” no que tange a utilização de todas as técnicas que servem a tal propósito com independência tanto quanto em relação ao tipo a ser usado ou a sua procedência metodológica.

Tivemos cuidado ao escolher os instrumentos e técnicas que iríamos utilizar pois o critério de aplicabilidade, neste caso também é importante, pois de nada serve usar técnicas que não possam ser postas em prática. Um outro cuidado que atentamos foi o de conhecer as restrições características e condições de aplicabilidade de cada técnica a utilizar para não utilizá-la de forma incorreta, acarretando a obtenção de uma informação susceptível de riscos e com qualidade duvidosa por não poder se extrair dela conclusões úteis para uma possível continuidade e melhoria do programa.

Sem dúvida os dados qualitativos que obtivemos através da *lista de questões* aplicada aos coordenadores e gestores do programa possibilitou identificar as opiniões dos gestores sobre a qualidade do *Programa Educar Para Vencer*, os entraves ou barreiras encontrados e também o grau de familiaridade destes com o Programa. As observações também se constituíram num aspecto importante para contrastar as opiniões dos sujeitos da investigação, ou seja verificando o grau de coerência entre o

que diziam estes sujeitos nos diversos instrumentos aplicados e a realidade observada. Neste capítulo também foram relatados as incidências e dificuldades encontradas ao longo de toda a investigação.

## CAPITULO VII

---

### ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

#### 7.1.Aspectos Introdutórios: os sujeitos da investigação

Iniciamos este capítulo dizendo que a interpretação dos dados que recolhi não foi tarefa fácil, pois envolve o eterno problema da objetividade/subjetividade. A interpretação dos dados, sem dúvida, tem por missão permitir ao avaliador e a todos os segmentos envolvidos na investigação compreenderem o que efetivamente está sucedendo no entorno, seguindo um modelo teórico e procurando sintetizar todos os conhecimentos existentes sobre o assunto. Imbuídos deste espírito, tentamos ser coerentes com o marco teórico por nós definido e que se constituiu no eixo (eje) para a decifração da realidade.e entendimento do significado das ações que se desenvolvem no âmbito da pesquisa.

Acreditamos que sem a teoria não podemos chegar a uma interpretação dos fatos observados e, por isso procuramos sempre valorizar o rigor da interpretação, rever (revisar) o processo utilizado e a linha de racionalidade compatível com a base teórica que partilhamos, repetindo a aplicação de questionários, por exemplo, toda vez que julgamos conveniente (vale ressaltar que na aplicação dos questionários tivemos a eventual ajuda das professoras, sobretudo na aplicação dos questionários dos alunos, devidamente orientadas). Procuramos confrontar nossa opinião frente aos resultados com tudo que se conhece sobre o tema, através de fontes científicas atuais, pois acreditamos que os conceitos e as teorias proporcionados pela interpretação facilitam um entendimento enriquecedor do fenômeno que se estuda.

Outro ponto importante que desejamos destacar neste capítulo é o nosso papel de avaliador como aquele que pode olhar (mirar) a realidade do contexto “de fora”, com um olhar esclarecido que não seja míope, procurando “ver“ o que os sujeitos não podem ver, o que os atores vêem com dificuldade ou às vezes de forma distorcida. Garfinkel (1967, em Santos, M. 1998) nos fala (habla) do principio de flexibilidade recomendando que o pesquisador / observador deve estar atento aos fatos e às explicações dos fatos, pois um mesmo fenômeno tem explicações e significados distintos em cada

contexto a depender do jogo de papéis ou relações sociais estabelecidas por variáveis de natureza: também distintas como: sócio-históricas, econômicas, etc.

Vale ressaltar entretanto que a asfixia dos dados e o excesso de informações (explícitas e implícitas) obtidas no decorrer da pesquisa foram muito extensas, porém procuramos selecioná-las e ordená-las, mesclando uma metodologia quantitativa com a qualitativa, dada a diversidade de dados obtidos. O tratamento estatístico nos permitiu fazer um diagnóstico (estabelecer determinadas comparações entre todas as variáveis quantitativas, qualitativas e ordinais do nosso estudo, detectar problemas ou conflitos entre os vários segmentos, descobrir fenômenos peculiares de cada contexto específico onde os programas se desenvolvem.

Como já dissemos em capítulo anterior, apontamos como *variáveis qualitativas* aquelas referentes ao sexo, à qualidade de moradia dos sujeitos, a condição dos alunos de empregados ou não, se tem ou não filhos, as pretensões de estudo, as participações dos professores e coordenadores em cursos de capacitação, o impacto desses cursos nas suas vidas e o tipo de profissões exercidas pelos alunos. As *variáveis quantitativas* se referem à quantidade de filhos que os alunos possuem e ao número de produções que realizam na escola: de leitura ou de escrita. As *variáveis ordinais*, aquelas que são ordenáveis, estão relacionadas ao local de nascimento dos sujeitos, níveis de escolaridade dos professores e dos pais dos alunos, aos níveis de desempenho que foram observados nas atividades de lecto-escritura pelos professores, faixas de idade e níveis salariais dos sujeitos, variáveis essas importantes e significativas, pois afetam o desempenho na escola e na vida social de modo geral dos alunos.

A análise dos dados levou em conta o número de sujeitos que responderam aos instrumentos que foram aplicados. Vale ressaltar que os alunos representaram o único seguimento que não contestou na totalidade os instrumentos, devido ao abandono escolar que acontece ao longo do ano letivo nestas classes no Estado da Bahia. O número total de alunos pertencentes às classes investigadas foi maior do que o número de alunos respondentes aos diversos instrumentos e este número variou a depender do tipo de instrumento aplicado: nos questionários e entrevistas tivemos um percentual de 78.63% de .alunos respondentes, enquanto que no diagnóstico tivemos 90.68%, o que representou quase que a totalidade dos sujeitos. Como sabemos um dos maiores problemas das classes investigadas é a *evasão* (evasión) dos alunos motivada por problemas de natureza diversa como: cansaço, má alimentação (alunos trabalhadores que dadas as condições econômicas comem mal, desinteresse pelas aulas e distância significativa entre a escola e a residência, problemas na sua maioria de ordem sócio-

econômica (OLIVEIRA, M. Olívia, 2001. *Necesidades y expectativas de los profesores alfabetizadores de jóvenes y adultos de Bahia*).

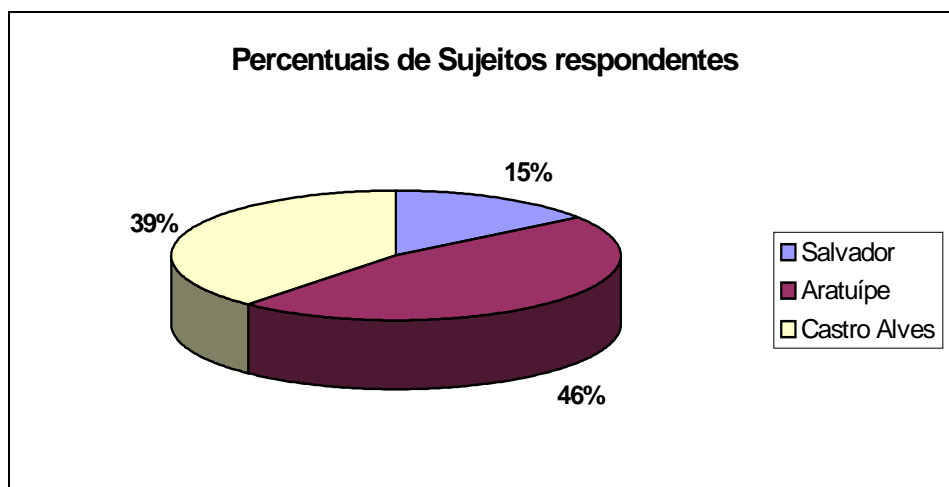
No quadro a seguir o número dos sujeitos respondentes: professores, diretores, coordenadores e alunos aos diferentes instrumentos que foram aplicados

INSTRUMENTOS	ARATUÍPE				CASTRO ALVES				SALVADOR			
	P	D	C	A	P	D	C	A	P	D	C	A
Sujeitos												
Diagnóstico				172				134				25
Questionários	07	04	02	104	09	01	03	142	03	02	04	51
Entrevistas	07	04	02	104	09	01	03	142	03	02	04	51
Lista de questões			02				03				04	
Total de sujeitos respondentes	07	04	02	104	09	01	03	142	03	02	04	51
Total geral de sujeitos	07	04	02	172	09	01	03	142	03	02	04	51

**Quadro Nº 17: OS SUJEITOS RESPONDENTES**

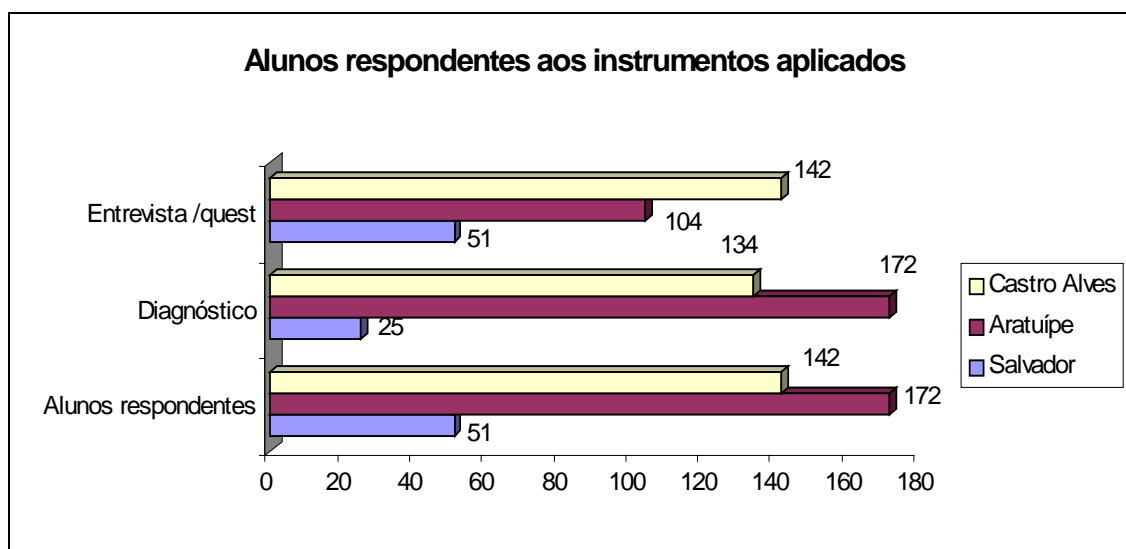
**Legenda:** P= Professor; D=Diretor; C= Coordenador; A= Alunos.

O gráfico apresentado a seguir, mostra os percentuais relativos às respostas dos sujeitos aos questionários. Todos os professores e gestores responderam aos diversos instrumentos aplicados mas o índice de abstinência de respostas dos alunos foi significativo nas classes e, conseqüentemente, tivemos um alto índice de respostas aos instrumentos por parte discente, resultado da evasão desses alunos ao longo do ano letivo e da frequência não regular às aulas. Em Salvador, o número de coordenadores foi mais alto porque foram entrevistados coordenadores e técnicos do programa Educar Para Vencer que estão na Secretaria de Educação do Estado. Os sujeitos (coordenadores, professores, diretores e alunos) podem ser observados no gráfico a seguir:



**Gráfico N<sup>o</sup> 1 – Percentuais de Sujeitos respondentes**

Como dissemos anteriormente os alunos nas várias cidades investigadas responderam diferencialmente aos instrumentos aplicados : em Aratuípe todos os alunos responderam ao diagnóstico porém, em Salvador, as professores só conseguiram aplicar o diagnóstico que investiga o desempenho do alunado em cerca de 50%, apesar de estarmos reiteradas vezes nestas escolas. Quanto às entrevistas e questionários enquanto que em Salvador e Castro Alves aplicamos na totalidade dos discentes, em Aratuípe um número razoável ficou sem responder aos referidos instrumentos, conforme mostra o Gráfico abaixo:



**Gráfico N<sup>o</sup> 2 – Alunos respondentes aos instrumentos aplicados**



O primeiro aporte de valor foi, sem dúvida, a consulta aos dados de arquivo (Archivo) da documentação escrita do programa: *Educar Para Vencer*. Esse exame aos arquivos foi uma informação inicial imprescindível para o levantamento de dados sócio-demográficos e do conhecimento do programa, suas metas e objetivos e foi relevante na medida em que tomamos conhecimento sobre dados estatísticos importantes com relação a situação inicial dos alunos e professores, taxas de excluídos no sistema, dados sobre a formação do professorado, etc. que possibilitaram realizar o registro e a codificação das ocorrências (hechos) mais importantes. Também realizamos um exame para coletar as informações referentes ao programa, princípios e planos estratégicos que originaram a tomada de posição do governo estadual no sentido de implementá-lo bem como o grau de formalização dos objetivos estipulados das ações propostas no programa, o pessoal envolvido, sua estrutura administrativa e pedagógica e, em destaque a estrutura curricular do referido programa. Todas essas informações foram relevantes para o redimensionamento do desenho proposto e o estabelecimento de indicadores quantitativos que nos informam acerca do sucesso (logros) do referido programa. (Hernández, Manuel López, 1996: 135).

## **7.2. As Dimensões analisadas na investigação**

As dimensões relacionadas ao contexto onde o programa foi avaliado já foram extensamente discutidas nos capítulos que antecederam, onde mostramos as taxas de analfabetismo nas três cidades, e também apresentamos as relações entre as taxas de analfabetismo com a renda familiar, gênero, raça e localização: zona urbana ou rural, bem como identificamos os sujeitos da pesquisa.

A seguir, passamos à análise dos dados recolhidos através de distintos instrumentos aplicados aos alunos, professores, diretores e gestores do programa *Educar Para Vencer*, tendo como fio condutor (guía) os seguintes blocos de categorias de análise, que se seguem:

- Categorias relacionadas com a análise dos recursos materiais e humanos do programa ;
- Categorias relacionadas com a qualidade / barreiras do programa quanto a definição dos objetivos; recursos, tempos; implantação; quanto à possibilidade de coleta de dados; aceitabilidade da avaliação, implicações do avaliador e viabilidade de custos.
- Categorias relacionadas com o corpo docente e técnico administrativo e com o corpo discente.

### 7.2.1. Categorias de análise relacionadas aos recursos humanos e materiais do programa

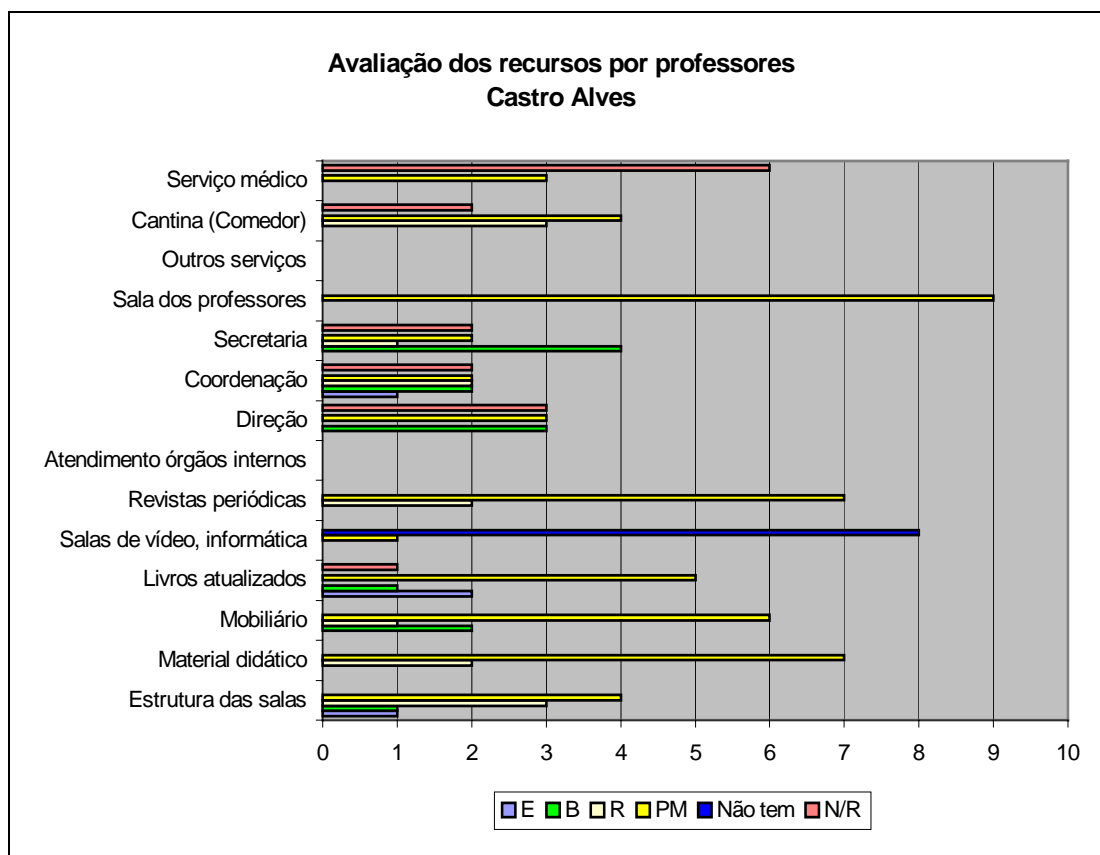
Em Castro Alves os professores avaliaram de modo geral como regular e sofrível, a estrutura das salas, mobiliário, etc, enquanto que, para os recursos humanos a avaliação foi boa sobretudo quanto aos serviços de direção, secretaria e coordenação. Quanto aos coordenadores e Diretores estes opinaram que os recursos precisam ser melhorados, apontam muitos inexistentes, conforme podemos observar no quadro correspondente a seguir:

Avaliação de recursos físicos e materiais do programa: Educar Para Vencer												
Cidade: Castro Alves												
Recursos	Professores						Gestores ( Diretores, Coord					
	E	B	R	PM	Não tem	N/R	E	B	R	PM	Não tem	N/R
Estrutura das salas	1	1	3	4			1		1			
Material didático			2	7				1		1		
Mobiliário		2	1	6				1		1		
Livros atualizados	2	1		5		1				1	1	
Salas de vídeo, informática				1	8							2
Revistas periódicas			2	7						1	1	
Atendimento órgãos internos												
Direção		3		3		3	1	1				1
Coordenação	1	2	2	2		2	1					
Secretaria		4	1	2		2			1			1
Sala dos professores				9								1
Outros serviços												
Cantina (Comedor)			3	4		2		1	1			
Serviço médico				3		6				1		1

**Legenda:** E= excelente; B=Bom; R=Regular; PM=Precisa Melhorar

#### Quadro Nº 18 AVALIAÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS DO PROGRAMA

Conforme se observa no gráfico que segue, a avaliação feita pelos docentes de Castro Alves quanto às condições físicas, materiais e de atendimento pedagógico das classes onde está instalado o programa Educar Para Vencer foi negativa pois se evidenciam na sua maioria respostas de que os recursos precisam melhorar / não existem e um número significativo de questões não respondidas, como se observa no gráfico a seguir:



**Gráfico Nº 3 – Avaliação dos Recursos por professores (Castro Alves)**

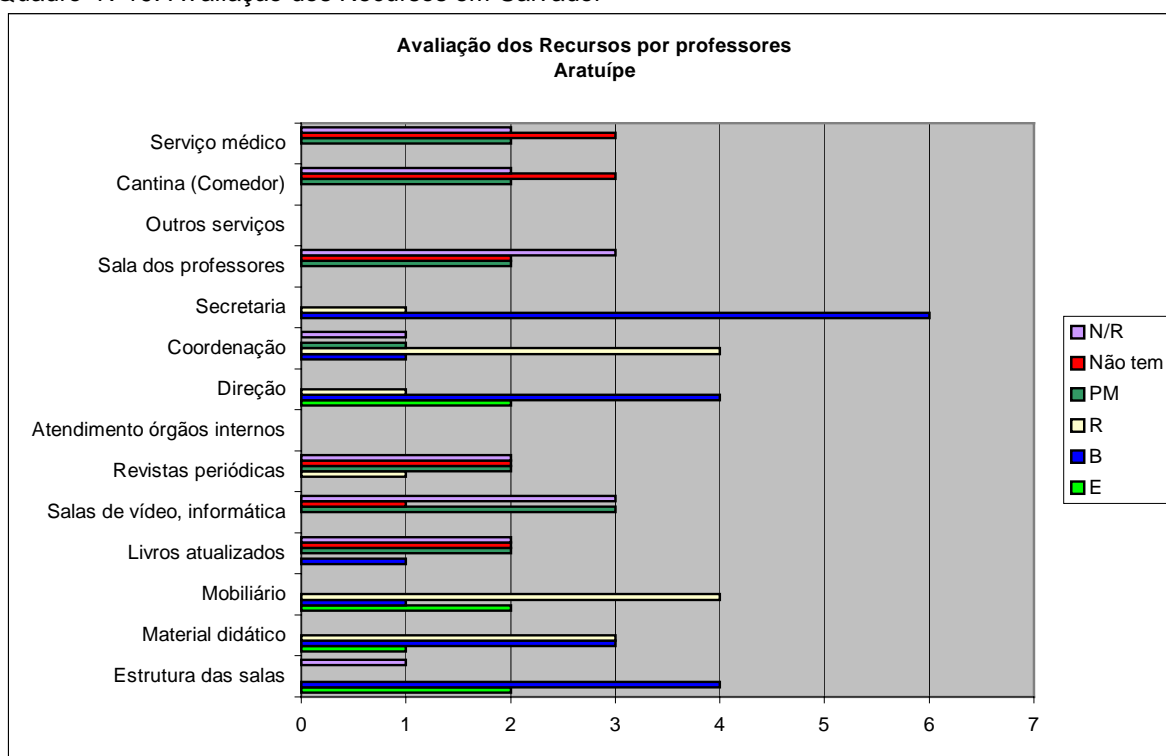
Com relação à cidade de Aratuípe, os sujeitos também avaliaram, de modo geral, os recursos materiais do programa com o conceito de precisa melhorar, destacando-se inúmeros aspectos que não foram respondidos. Obtiveram o conceito regular os seguintes aspectos: mobiliário, material didático e a coordenação. A estrutura das salas, a direção e a secretaria foi avaliada com o conceito bom. Quanto aos Coordenadores, estes indicaram como bons os recursos materiais da escola, mas não responderam quanto a existência de salas de informática, etc

Quanto à Salvador, com relação aos professores, estes responderam na sua totalidade que a estrutura das salas, o material didático e o mobiliário precisa melhorar. Quanto aos coordenadores e gestores do programa estes julgaram na sua maioria como bom o material, o mobiliário e a estrutura das salas. Também avaliaram como boa a direção e a secretaria. Precisa melhorar: o serviço médico e a cantina. Em função da observação feita na escola, diria que em uma das escolas visitadas as condições do mobiliário e estrutura das salas fica a desejar. As respostas podem ser observadas nos gráficos que se seguem :

**Cidade: Aratuípe**

Recursos	Professores						Gestores ( Diretores, Coord.)					
	E	B	R	PM	Não tem	N/R	E	B	R	PM	Não tem	N/R
Estrutura das salas	2	4				1	2					
Material didático	1	3	3					2				
Mobiliário	2	1	4					2				
Livros atualizados		1		2	2	2				1		1
Salas de vídeo, informática				3	1	3						2
Revistas periódicas			1	2	2	2						2
Atendimento órgãos internos												
Direção	2	4	1					2				
Coordenação		1	4	1		1						2
Secretaria		6	1							2		
Sala dos professores				2	2	3						
Outros serviços												
Cantina (Comedor)				2	3	2						2
Serviço médico				2	3	2						2

**Legenda:** E= excelente; B=Bom; R=Regular; PM=Precisa Melhorar  
Quadro Nº19: Avaliação dos Recursos em Salvador

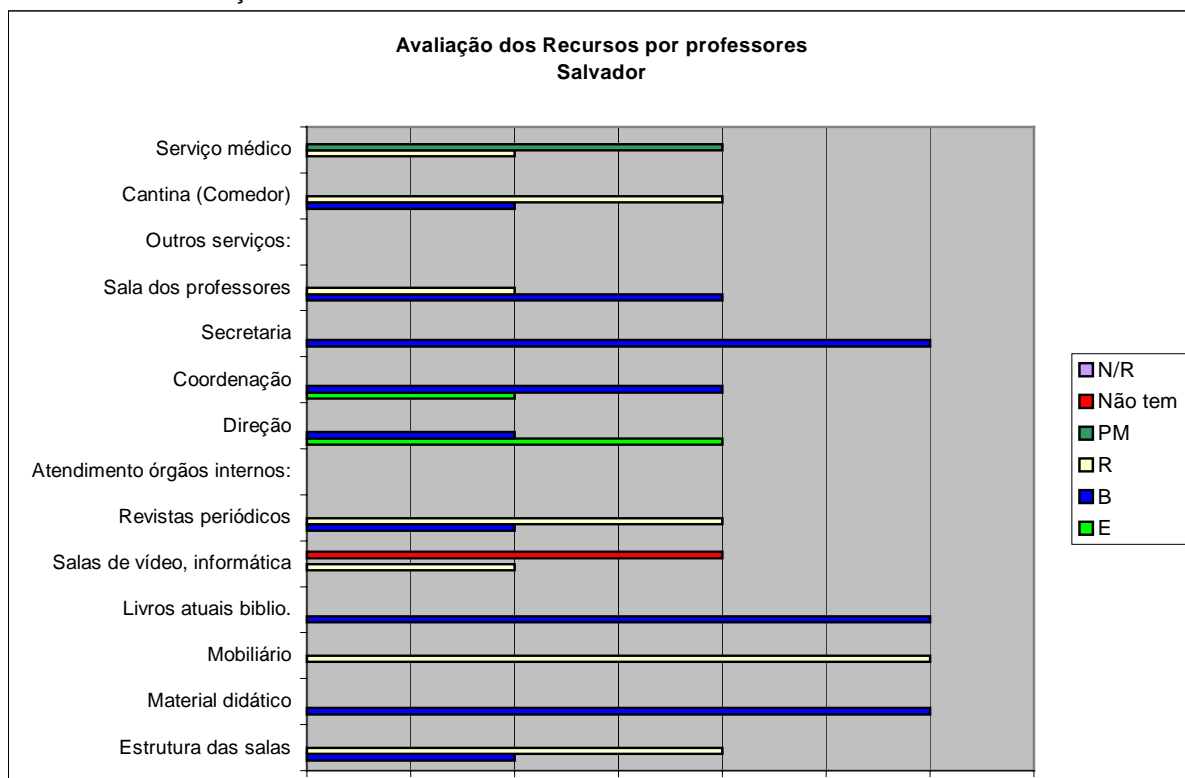


**Gráfico Nº 4 – Avaliação dos Recursos por Professores (Aratuípe)**

**Cidade: Salvador**

Recursos	Professores						Gestores ( Diretores, Coord.)					
	E	B	R	PM	Não tem	N/R	E	B	R	PM	Não tem	N/R
Estrutura das salas		1	2				1	3		2		
Material didático		3					1	2	3			
Mobiliário			3					3	3			
Livros atuais biblio.		3					2	2	2			
Salas de vídeo, informática			1		2			1	3	2		
Revistas periódicos		1	2					2	1	3		
Atendimento órgãos internos:												
Direção	2	1						6				
Coordenação	1	2					2	4				
Secretaria		3						6				
Sala dos professores		2	1					4				2
Outros serviços:												
Cantina (Comedor)		1	2					3	1	2		
Serviço médico			1	2					3	3		

**Legenda:** E= excelente; B=Bom; R=Regular; PM=Precisa Melhorar  
Quadro Nº 20:Avaliação de Recursos Salvador



**Gráfico Nº 5 – Avaliação dos Recursos por professores (Salvador)**

### **7.2.2. Categorias de análise relacionadas com a avaliabilidade da qualidade e barreiras do programa**

De maior relevância, no entanto, foram os dados qualitativos obtidos a partir da *Lista de questões relevantes na avaliação do programa Educar Para Vencer* inspirada em Ballesteros - Rocio Fernández, 1996: 345). Esta *Lista* foi aplicada, antes de iniciar a avaliação do programa, apenas com os gestores do programa, pois são pessoas que detêm mais informações sobre o mesmo: coordenadores e técnicos à nível de Secretaria de Educação (em número de quatro) situados em Salvador, 03 (três) coordenadores municipais de Castro Alves e 02 (dois) coordenadores do programa na cidade de Aratuípe, sendo que um estadual e outro com um vínculo municipal. Este instrumento me proporcionou verificar dois tipos de dados: o primeiro foi o de conhecer o grau de concordância dos sujeitos entrevistados, quanto à avaliação da qualidade e das barreiras e dificuldades encontradas para cada dimensão constante do referido instrumento. O segundo tipo de dados que obtive foi resultante da consideração evidenciada na escala global das dimensões avaliadas, quais as dimensões que obtiveram maior ou menor ocorrência a partir das respostas dos entrevistados, no que tange a avaliabilidade do programa Educar Para Vencer. Observamos também, que alguns gestores, em algumas dimensões desconhecem o programa no qual estão envolvidos, deixando em branco um número significativo de respostas. Para tabular as respostas afirmativas, construímos uma matriz que se encontra em anexo.

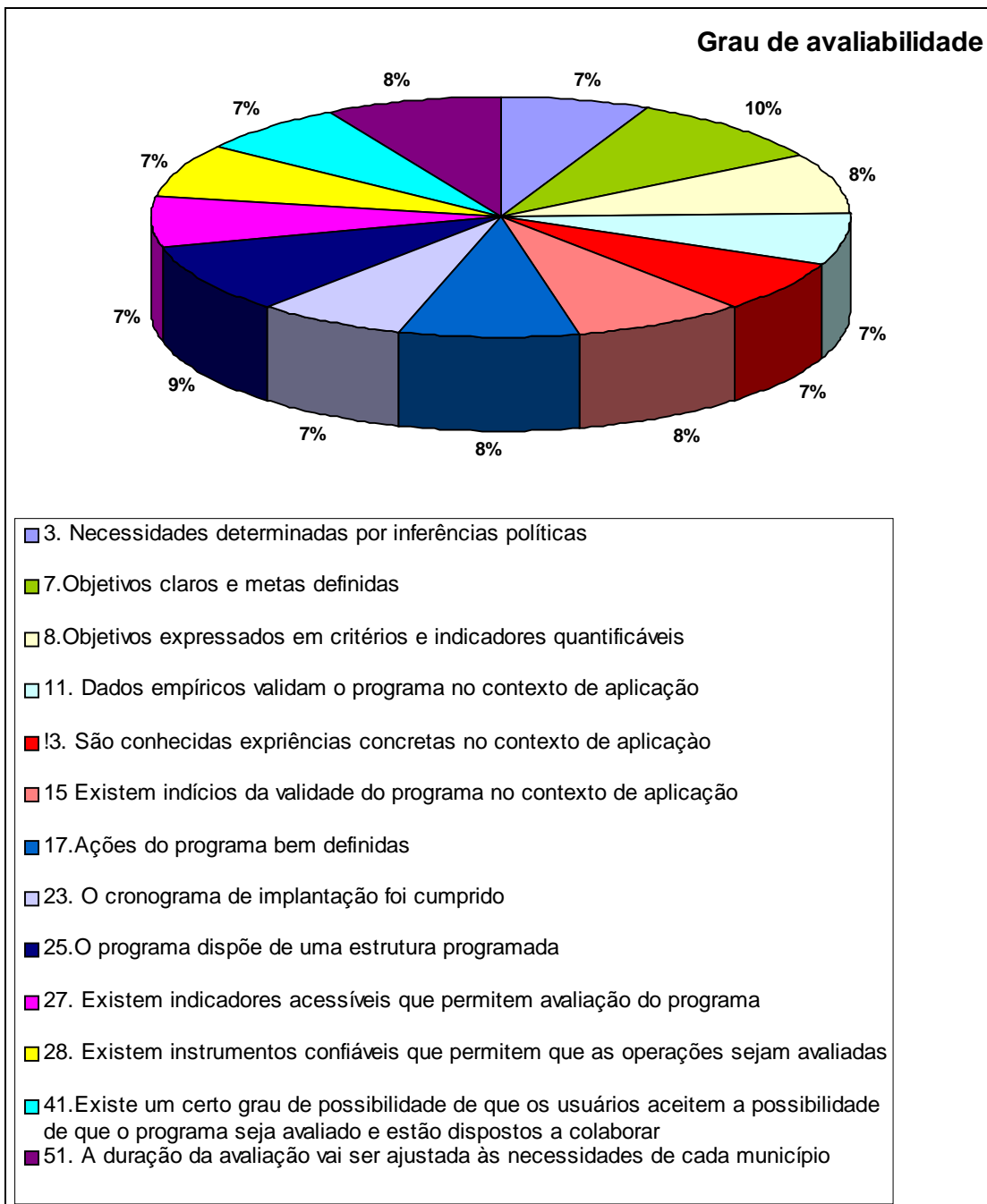
Essa lista de questões foi aplicada a 09 (nove) coordenadores do Programa Educar Para Vencer, sendo 4 (quatro) de Salvador; 02 (dois) de Aratuípe e 03 (três) de Castro Alves. Os sujeitos escolhidos foram os gestores do *programa* nas cidades onde está implantado o mesmo. Estes sujeitos, são pessoas concretas, com funções específicas administrativas ou técnicas, que foram por esta pesquisadora convidados a avaliarem e emitirem *opiniões globais* sobre o referido programa no que tange as várias dimensões de qualidade e barreiras.

Antes de aplicar esta escala, tivemos uma reunião com todos os sujeitos para dar explicações sobre o referido instrumento, esclarecendo, quando necessário, sobre cada uma das dimensões a serem analisadas. Tomamos cuidado para que o grupo entrevistado fosse homogêneo a nível de função exercida junto ao programa e à nível de conhecimento do programa, porém nem sempre isto foi possível. Quanto à avaliação dos gestores sobre a qualidade e obstáculos encontrados na avaliação do Programa Educar para Vencer (Anexo Nº 3) podemos fazer as seguintes interpretações extraídas dos dados resultantes das respostas afirmativas que passaremos a comentar. As dimensões que obtiveram

maior avaliabilidade foram a da *definição de objetivos*: os entrevistados opinaram que há clareza nos objetivos do programa e que estes objetivos se expressam através de indicadores quantificáveis. Quanto a *dimensão avaliação das necessidades* a opinião dos gestores é a de que as necessidades foram determinadas por inferências políticas. No que concerne a *dimensão: critério de seleção do Programa*, os sujeitos responderam que no contexto de aplicação do programa, existem indícios ou dados que mostram e comprovam a validade, eficácia e efetividade deste. Também os entrevistados responderam a respeito da *dimensão definição do programa* que seus objetivos e suas ações estão bem definidas, bem como seus recursos humanos e materiais. Quanto ao *grau de implantação do programa*, a opinião geral é positiva em relação a que o programa dispõe de uma estrutura bem definida. Vale destacar a ocorrência de um número maior de respostas negativas ou de não conhecimento nas questões que compõem a *Dimensão: Barreiras e Dificuldades do programa*. Quanto a *aceitabilidade da avaliação*, acreditam os sujeitos respondentes que há possibilidade que os usuários do programa colaborem com a avaliação e um número significativo acredita que os propósitos da avaliação estão bem definidos. Quanto à *dimensão: finalidades da avaliação*, há consciência de todos a respeito de como vão ser utilizados os resultados da avaliação. No tocante a *dimensão: custos da avaliação* acreditam os sujeitos respondentes que há possibilidade que os usuários do programa colaborem com a avaliação e um número significativo acredita que os propósitos da avaliação estão bem definidos. Quanto à *dimensão: finalidades da avaliação*, há consciência de todos de como vão ser utilizados os resultados da avaliação. No tocante a *dimensão: custos da avaliação* acreditam os gestores do programa que a duração da avaliação vai ser ajustada às necessidades de cada município. Como vimos, algumas dimensões como as referidas anteriormente tiveram um alto grau de avaliabilidade, enquanto outras, não.

Porém o que nos chamou a atenção foi, na cidade de Castro Alves e Aratuípe o número de questões não respondidas dos coordenadores à respeito do programa com relação às questões relacionadas com as dimensões: – qualidade das operações a observar; -Coleta de informações; - desenho da avaliação e outras relacionadas às dificuldades e barreiras. Isto sinaliza, sem dúvida, o total desconhecimento destes coordenadores para com o programa sob sua responsabilidade.

Abaixo apresentamos o gráfico representativo da avaliação feita pelos gestores sobre o programa e que mostram as questões que obtiveram o maior grau de avaliabilidade nas cidades investigadas.



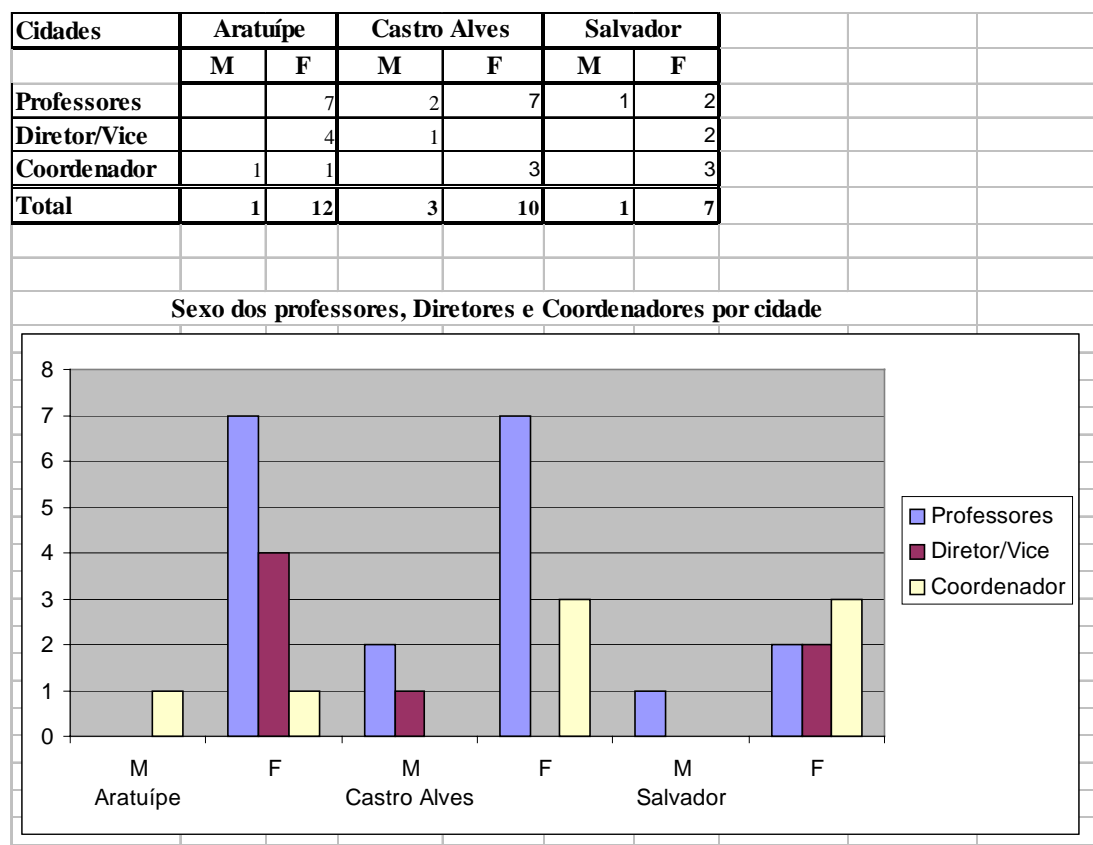
**Gráfico Nº 6 – Grau de Avaliabilidade do programa**



### 7.2.3. Categorias de análise relacionadas com o Corpo Docente e técnico administrativo do programa

7.2.3.1. Dados gerais de identificação e caracterização dos professores, diretores e vice diretores, coordenadores (gestores do programa) quanto: a localidade que vivem, sexo, idade; experiência docente, horas de dedicação semanal docente, salário e nível de escolaridade.

Como verificamos no gráfico a seguir, observa-se um número de entrevistados do sexo feminino significativamente maior que os de sexo masculino e esses percentuais altos do sexo feminino se conservam em todas as cidades investigadas.



**Gráfico Nº 7 – Distribuição por sexo - professores e gestores**

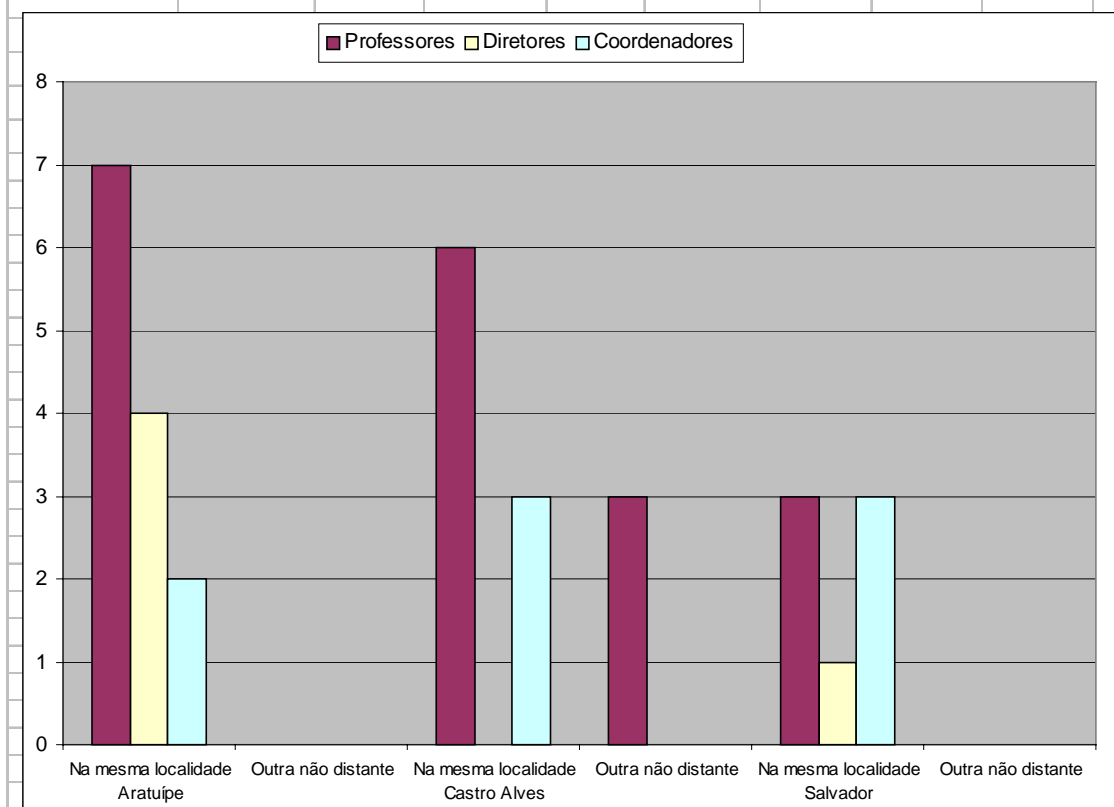
No Gráfico Nº 8, apresentado na página posterior, podemos verificar o local de origem dos sujeitos entrevistados que na sua maioria são oriundos da própria localidade onde vivem. Destaca-se a

Cidade de Castro Alves, onde um número razoável de professores vivem em outra localidade, porém não muito distante, porque são oriundos de povoados próximos (cercanias) e Salvador que se encontra no mesmo caso.

Local de origem dos professores diretores e coordenadores						
Cidades	Aratuípe		Castro Alves		Salvador	
	Na mesma localidade	Outra não distante	Na mesma localidade	Outra não distante	Na mesma localidade	Outra não distante
Professores	7		6	3	3	
Diretores	4				1	
Coordenadores	2		3		3	
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Na mesma localidade	1	29	82,9	90,6	90,6
Outra não distante	2	3	8,6	9,4	100,0
Não resp entrev	9	3	8,6	Missing	
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 32      Missing cases: 3



*Gráfico Nº 08 – Local de origem dos professores e gestores*

Quanto a faixa etária dos professores das classes onde se implantou o programa, observamos que na cidade de Aratuípe a predominância é de pessoas na faixa de 41-50 anos, enquanto que em Castro Alves, a média fica entre 31-40 anos e em Salvador os docentes estão na faixa entre 41-50. Os coordenadores e diretores das cidades investigadas, onde estão implantadas as classes do programa, também se situam na faixa etária entre 41-50 anos, conforme o gráfico a seguir :

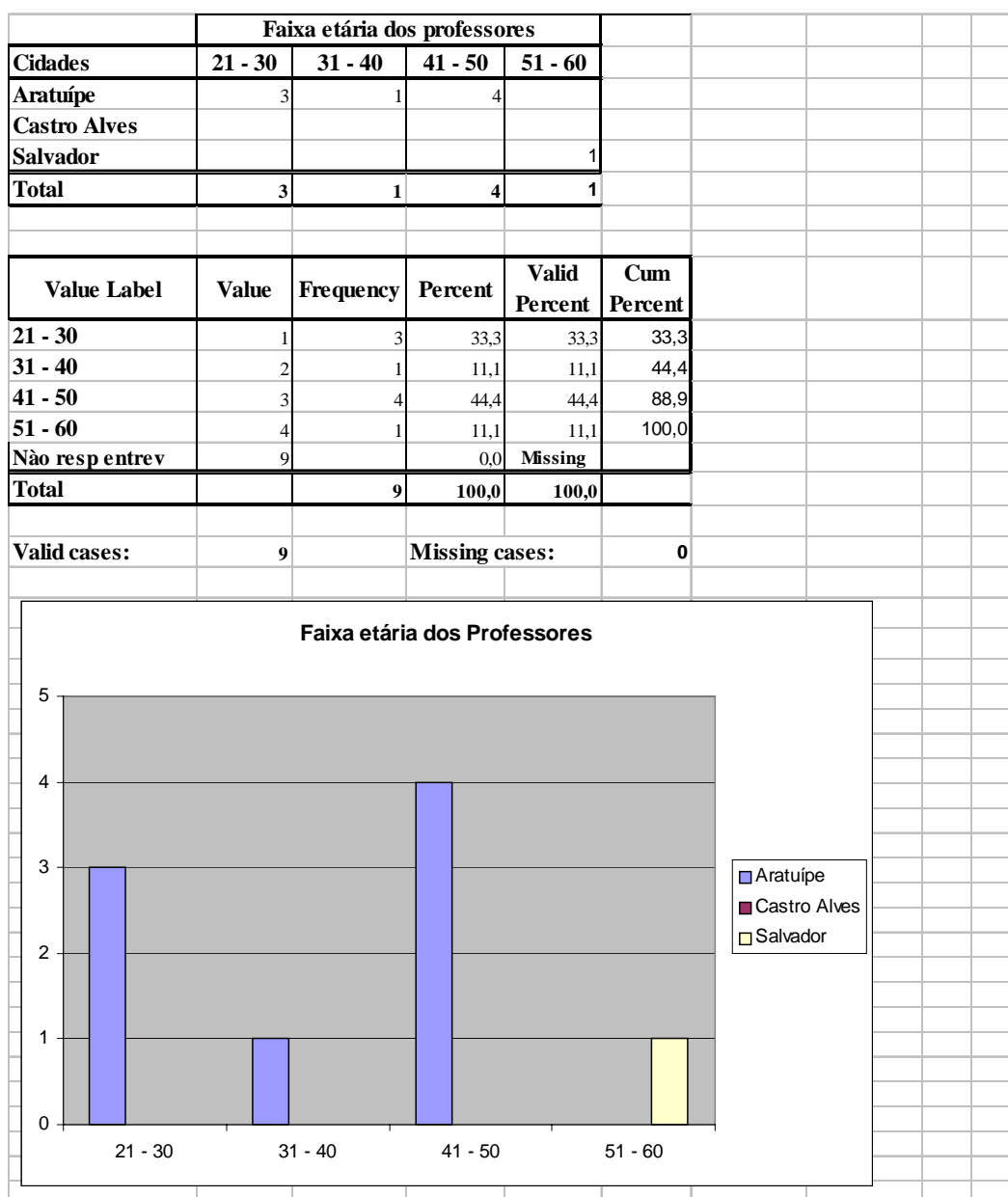
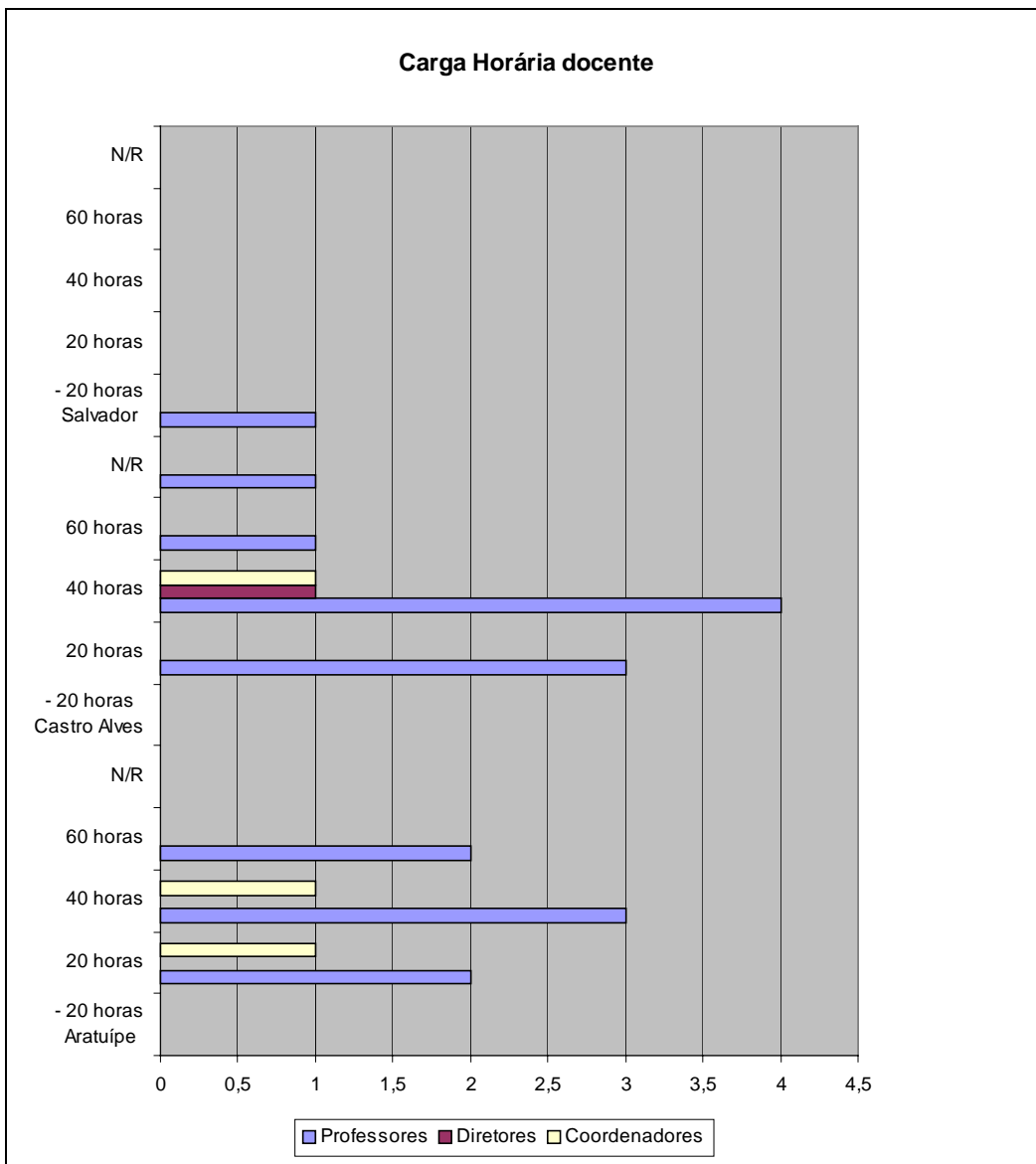


Gráfico N° 09 – Faixa etária dos professores e gestores

Quanto à carga horária docente, a média de trabalho semanal varia entre 20 a 40 horas, predominando os professores de 40 horas, tanto na capital como no interior, conforme demonstra o Quadro N° 21 e seu gráfico correspondente, na página posterior:

		Carga Horária Semanal					
		Professores	Diretores	Coordenadores	Total		
Aratuípe	- 20 horas				0		
	20 horas	2		1	3		
	40 horas	3		1	4		
	60 horas	2			2		
	N/R				0		
Castro Alves	- 20 horas				0		
	20 horas	3			3		
	40 horas	4	1	1	6		
	60 horas	1			1		
	N/R	1			1		
Salvador	- 20 horas	1			1		
	20 horas				0		
	40 horas				0		
	60 horas				0		
	N/R				0		
Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent		
- 20 horas	1	1	4,8	5,0	5,0		
20 horas	2	6	28,6	30,0	35,0		
40 horas	3	10	47,6	50,0	85,0		
60 horas	4	3	14,3	15,0	100,0		
Não resp entrev	9	1	4,8	Missing			
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
<b>Valid cases:</b>	<b>20</b>		<b>Missing cases:</b>	<b>1</b>			

Quadro N° 21 CARGA HORÁRIA SEMANAL DOCENTE



**Gráfico N° 10 – Carga horária docente**

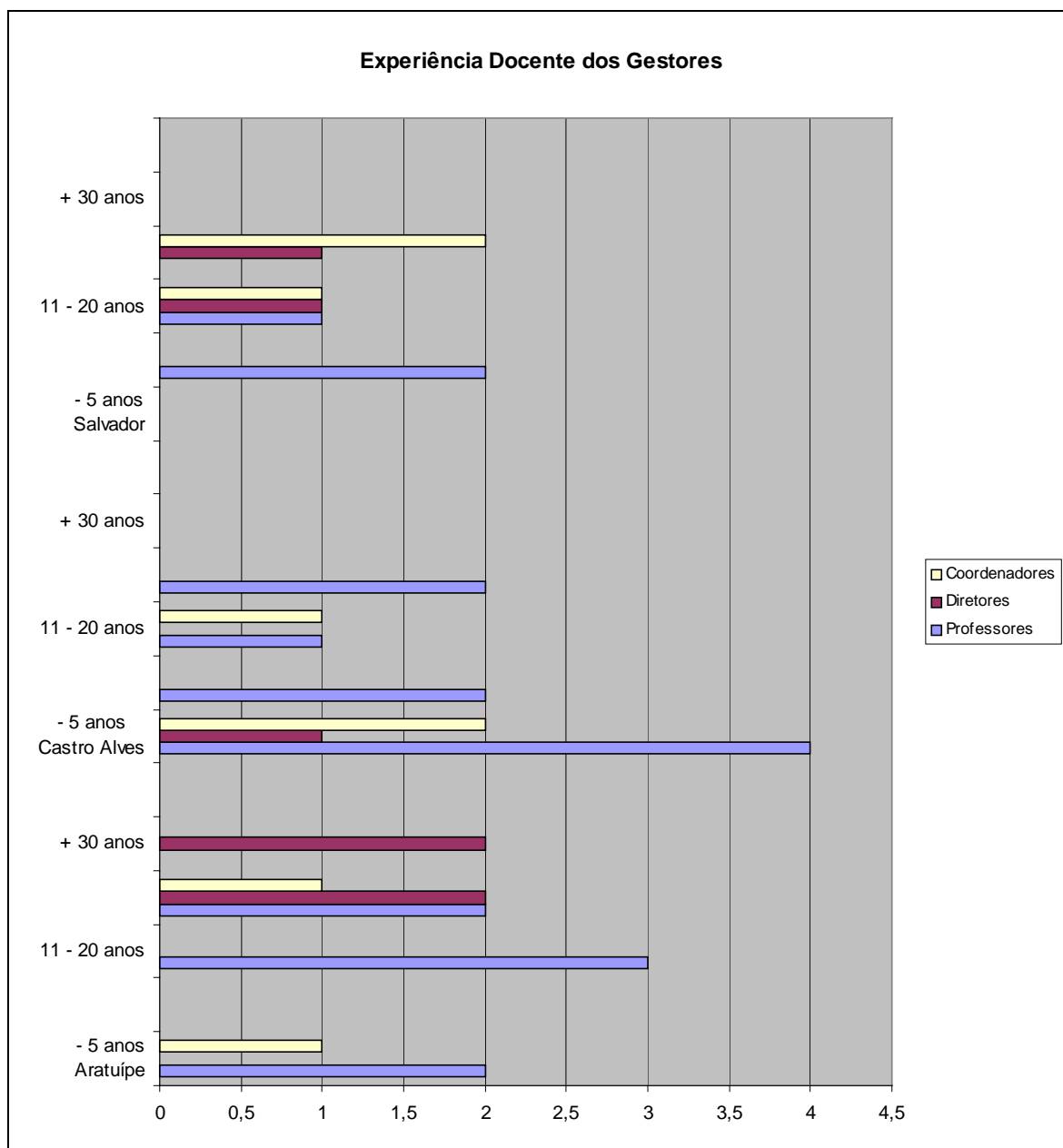
No Gráfico N°11, observamos a distribuição dos sujeitos de acordo com a sua experiência docente. Os professores e gestores de mais tempo de experiência docente estão em Aratuípe

Constatamos que, a experiência docente média dos entrevistados em Aratuípe está na faixa entre 11-20 anos. Em Castro Alves está muito diluída, predominando professores com menos de 05 anos de experiência (existem, por exemplo em Castro Alves professores com menos de 30 dias de experiência docente e um diretor com menos de 01 ano de experiência ). Em Salvador, os professores

têm em média entre 11-20 anos, e os coordenadores têm em média entre 21-30 anos, como se observa na Tabela a seguir e seu correspondente gráfico:

		Experiência docente					
		Professores	Diretores	Coordenadores	Total		
Aratuípe	- 5 anos	2		1	3		
	6 - 10 anos				0		
	11 - 20 anos	3			3		
	21 - 30 anos	2	2	1	5		
	+ 30 anos		2		2		
	N/R				0		
Castro Alves	- 5 anos	4	1	2	7		
	6 - 10 anos	2			2		
	11 - 20 anos	1		1	2		
	21 - 30 anos	2			2		
	+ 30 anos				0		
	N/R				0		
Salvador	- 5 anos				0		
	6 - 10 anos	2			2		
	11 - 20 anos	1	1	1	3		
	21 - 30 anos		1	2	3		
	+ 30 anos				0		
	N/R				0		
Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent		
- 5 anos	1	10	29,4	29,4	29,4		
6 - 10 anos	2	4	11,8	11,8	41,2		
11 - 20 anos	3	8	23,5	23,5	64,7		
21 - 30 anos	4	10	29,4	29,4	94,1		
+ 30 anos	5	2	5,9	5,9	100,0		
Não resp entrev	9	0	0,0	Missing			
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
<b>Valid cases:</b>		<b>34</b>		<b>Missing cases:</b>	<b>0</b>		

Quadro N°22 EXPERIÊNCIA DOCENTE



**Gráfico Nº 11 – Experiência docente dos professores e gestores**

Quanto ao nível de escolaridade, observa-se que os docentes diretores e coordenadores das cidades investigadas cursaram apenas o Magistério, como pode-se verificar no Gráfico a seguir. Este fato, de certa forma contraria a Lei 9394/96, que determina que os professores para atuarem nas séries iniciais devem ter a graduação plena, obtida em Institutos Superiores de Educação.



Vale destacar que, em Salvador, capital do estado, o nível de formação dos docentes e coordenadores é melhor, pois aí existem maior número de graduados.

		Nível de Escolaridade			Total
		Professores	Diretores	Coord.	
Aratuípe	Nível Médio				0
	Magistério	7	4	2	13
	Licenciado Ped / IES				0
	Outras Licenciaturas				0
	N/R				0
Castro Alves	Nível Médio	1			1
	Magistério	9	1	3	13
	Licenciado Ped / IES				0
	Outras Licenciaturas				0
	N/R				0
Salvador	Nível Médio				0
	Magistério	3			3
	Licenciado Ped / IES		1	2	3
	Outras Licenciaturas		1	2	3
	N/R				0

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nível Médio	1	1	2,8	2,8	2,8
Magistério	2	29	80,6	80,6	83,3
Licenciado Ped / IES	3	3	8,3	8,3	91,7
Outras Licenciaturas	4	3	8,3	8,3	100,0
Não resp entrev	9	0	0,0	Missing	
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

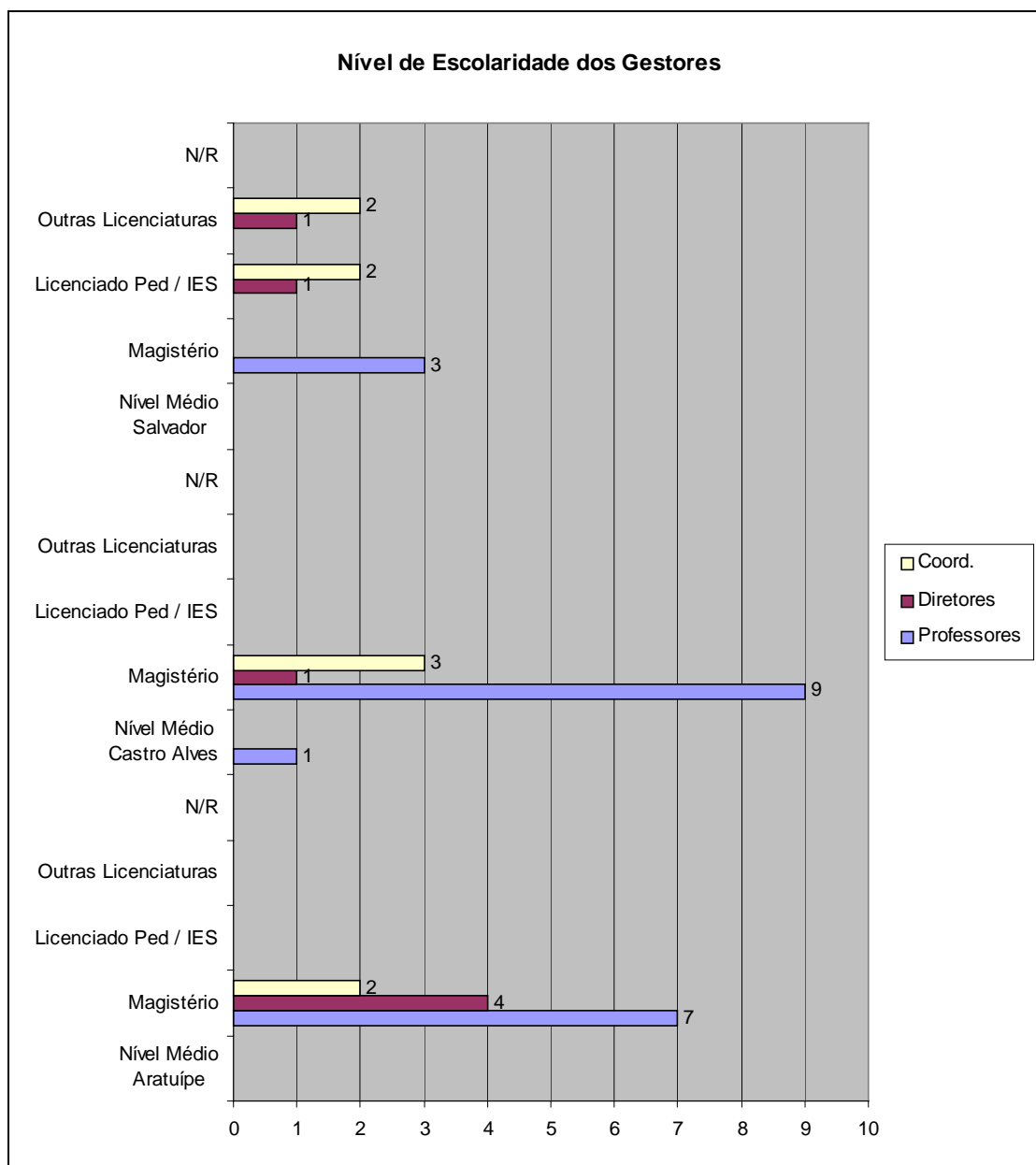
Valid cases:

36

Missing cases:

0

#### Quadro N°23 NIVEL DE ESCOLARIDADE

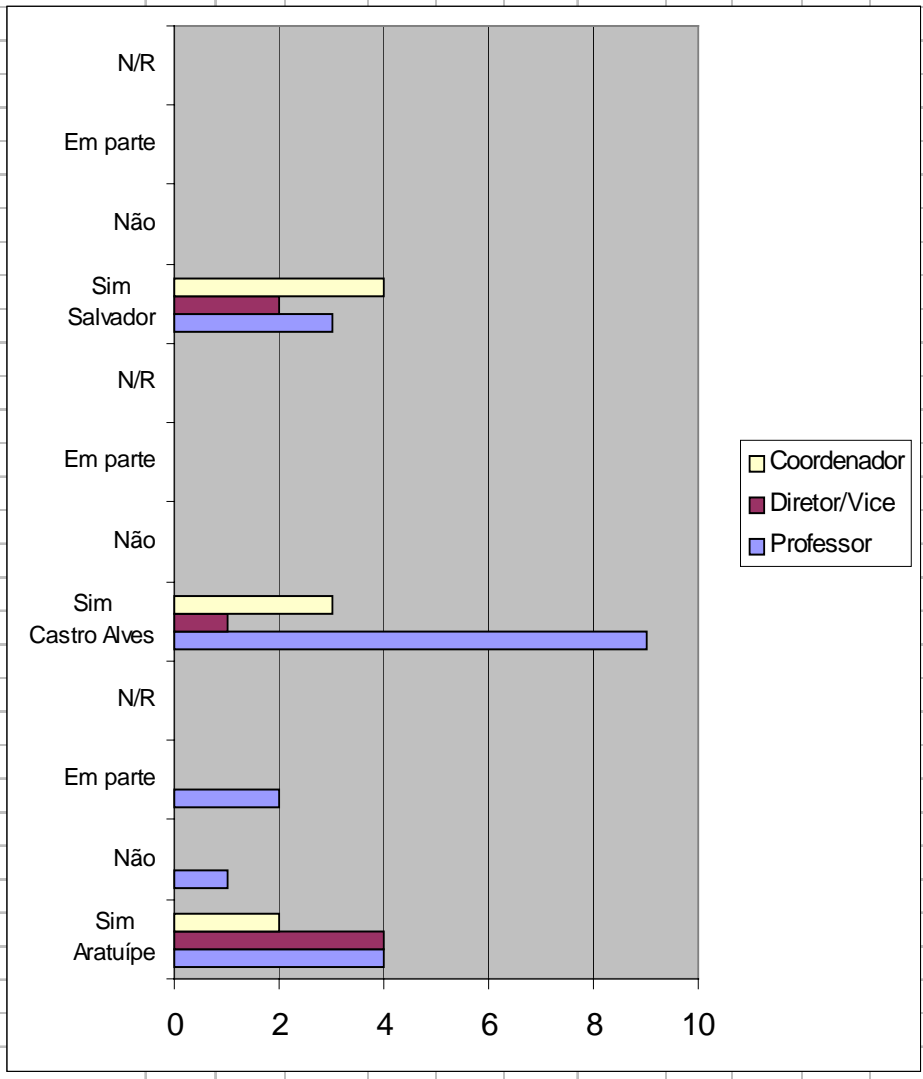


**Gráfico Nº 12 – Nível de escolaridade dos gestores e professores**

Quanto ao nível de escolaridade dos gestores: diretores e coordenadores, apresentado no gráfico anterior, na cidade de Aratuípe e Castro Alves todos os sujeitos concluíram o ensino médio, sendo habilitados em Magistério.

**7.2.3.2. Análise descritiva das opiniões dos professores, diretores e gestores do programa quanto: a viabilidade dos cursos por eles realizados e seu impacto na formação profissional.**

Os cursos melhoraram sua formação?												
	Aratuípe				Castro Alves				Salvador			
	Sim	Não	Em parte	N/R	Sim	Não	Em parte	N/R	Sim	Não	Em parte	N/R
Professor	4	1	2		9				3			
Diretor/Vice	4				1				2			
Coordenador	2				3				4			
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>



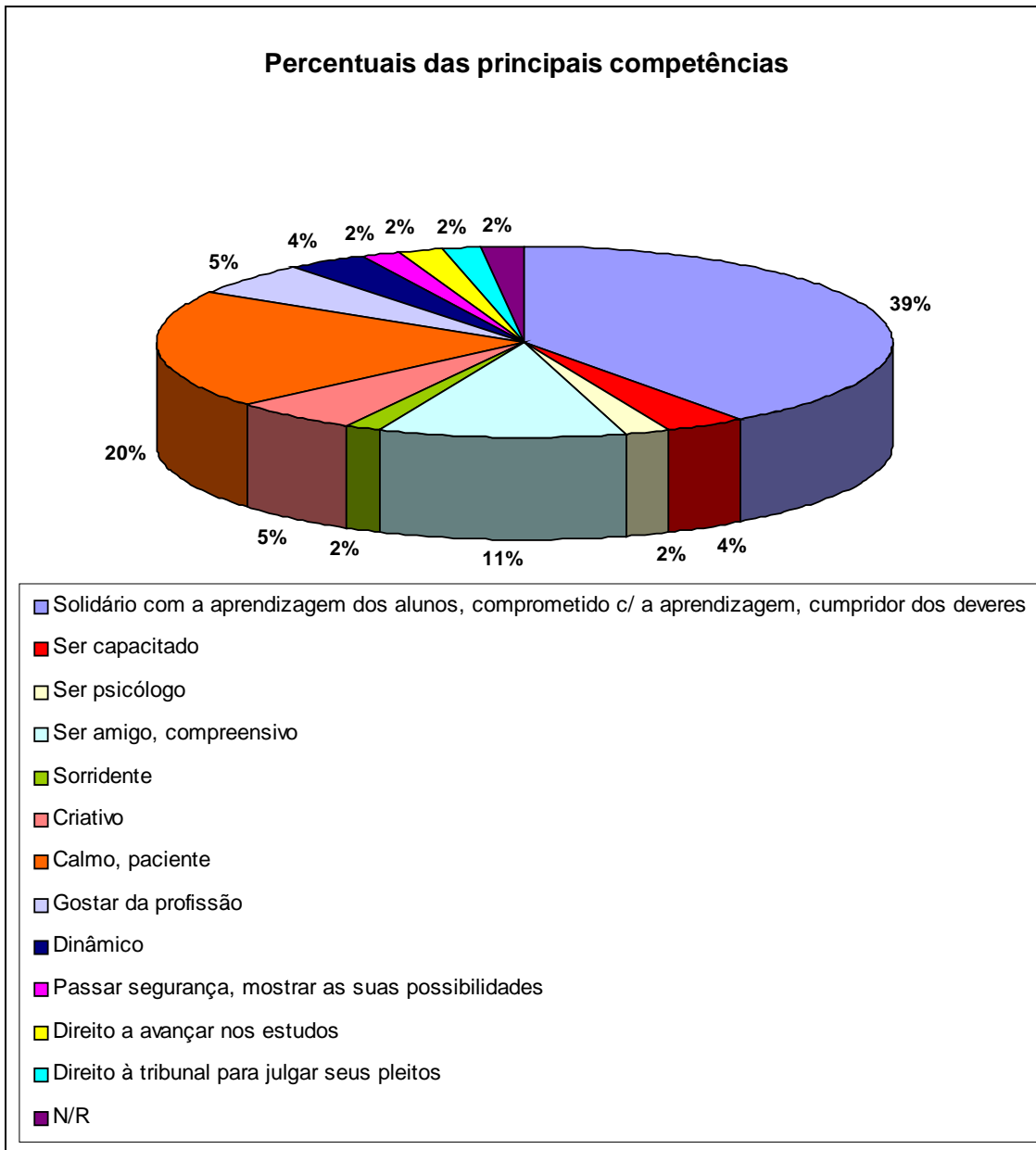
**Gráfico Nº 13 – Os cursos melhoram na sua formação?**

Como vimos no gráfico acima todas os sujeitos foram unânimes em afirmar a importância dos cursos realizados para o seu aperfeiçoamento profissional

No gráfico a seguir (próxima página), observa-se que, dentre as principais competências apontadas pelos três seguimentos: professores, diretores e coordenadores - a categoria que identificou o professor como solidário com a aprendizagem dos alunos, comprometido c/ a aprendizagem, cumpridor dos deveres, responsável obteve 39% da preferência dos entrevistados, com 20% foi escolhida a competência: paciência, a calma, e 11%, o professor ser amigo e compreensivo com os alunos. Nestas respostas, observa-se que na opinião dos entrevistados os docentes devem reunir qualidades pessoais aliadas às habilidades e competências profissionais.

	Quais as competências para ensinar, que devem ter um alfabetizador?								
	Castro Aves			Aratuípe			Salvador		
	Prof.	Diret.	Coord.	Prof.	Diret.	Coord.	Prof.	Diret.	Coord.
Solidário com a aprendizagem dos alunos, comprometido c/ a aprendizagem, cumpridor dos deveres, responsável	8	1	6	4	1	2	6		
Ser capacitado				2					
Ser psicólogo				1					
Ser amigo, compreensivo				2	2	2	3	2	
Sorridente				1					
Criativo	1			2					
Calmo, paciente	3	1		6	1				
Gostar da profissão					1	2			
Dinâmico	2								
Passar segurança, mostrar as suas possibilidades	1								
Direito a avançar nos estudos	1								
Direito à tribunal para julgar seus pleitos	1								
N/R	1								

**Tabela Nº 14** AS COMPETÊNCIAS DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR



**Gráfico Nº 14 – Percentuais das principais competências**

#### 7.2.4. Categorias de análise relacionadas com o Corpo Discente (alunos)

##### 7.2.4.1. Análise das opiniões dos professores relacionadas ao desempenho dos alunos e ao nível de interesse dos alunos nas atividades propostas.

Na tabela a seguir, vemos a distribuição dos alunos de acordo com o desempenho obtido nos testes de diagnóstico. Como observamos no gráfico a seguir, predominam os domínios rudimentar e fraco em Castro Alves, rudimentar e fraco em Salvador, à exceção de Aratuípe que predominou o domínio básico.

Diagnóstico	Domínio Básico	Domínio Rudimentar	Domínio Fraco	Total
Aratuípe	87	40	45	172
Castro Alves	39	55	43	137
Salvador	10	10	5	25

Tabela Nº15 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO DESEMPENHO NO DIAGNÓSTICO

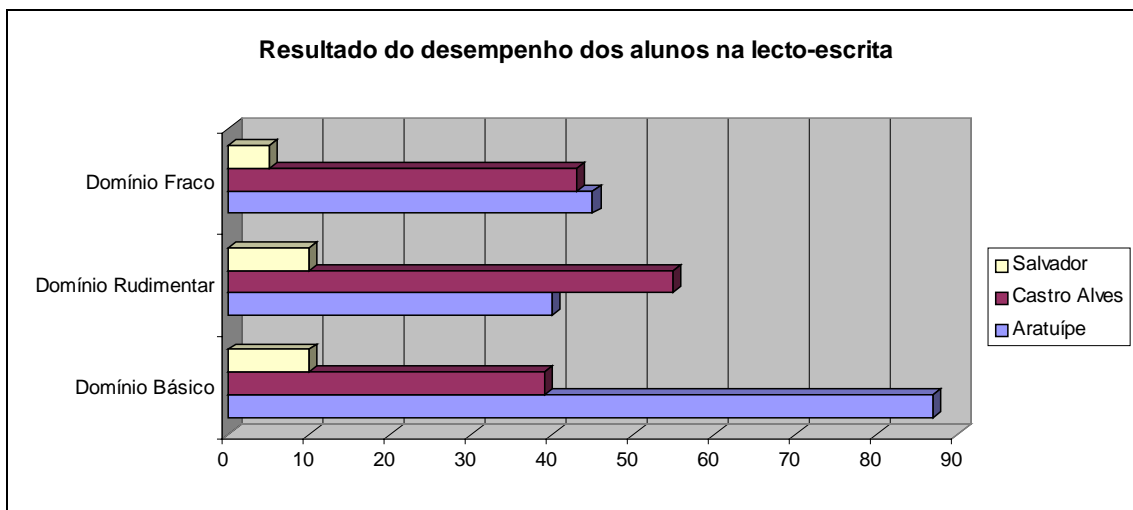


Gráfico Nº 15 – Resultado do desempenho dos alunos na lecto-escrita

### 7.2.4.2. Análise sobre os problemas / dificuldades dos alunos

Nesta categoria vamos considerar os problemas e dificuldades do alunado, as questões familiares dos alunos, os problemas sócio econômicos como problemas da escola. O que podemos comentar é que os sujeitos entendem todos esses problemas relacionados de forma indissociável. No gráfico que se segue, os maiores problemas apontados pelos professores e que dificultam a aprendizagem dos alunos são a evasão escolar, a falta de apoio e orientação das famílias, desinteresse e rebeldia dos alunos, seguindo-se de problemas sócio-econômicos. Em Salvador, a evasão no turno noturno foi apontado como o problema mais sério. No Gráfico subsequente, uma visão global dos problemas apontados.

Problemas	Problemas e dificuldades que trazem os alunos e as causas da repetência								
	Castro Aves			Aratuípe			Salvador		
	Prof.	Diret.	Coord.	Prof.	Diret.	Coord.	Prof.	Diret.	Coord.
Problemas sócio econômicos	1			1					
Falta de interesse alunos				2					
Falta de interesse dos professores				1					
Culpa do governo				1					
Alunos não cumprem com suas tarefas	1			3					
Dificuldades de leitura				1					
Falta de incentivo da família				1					
Separação dos pais , briga em família				2					
Idade avançada, alunos deficientes ou despreparados									
Problemas familiares	3								
Abandono e não participação	1								
Falta merenda	1								
Deficiências de	2								
Falta de material,	1								
Cansaço	1								
Falta de emprego	1		1						
Briga , violência		1							
Evasão no noturno							2	2	1
Desestímulo dos alunos motivado pelos professores									1
Condições sócio econômicas							2		
Desinteresse							1		

**Tabela N°16** PROBLEMAS DA ESCOLA / DIFICULDADES DOS ALUNOS

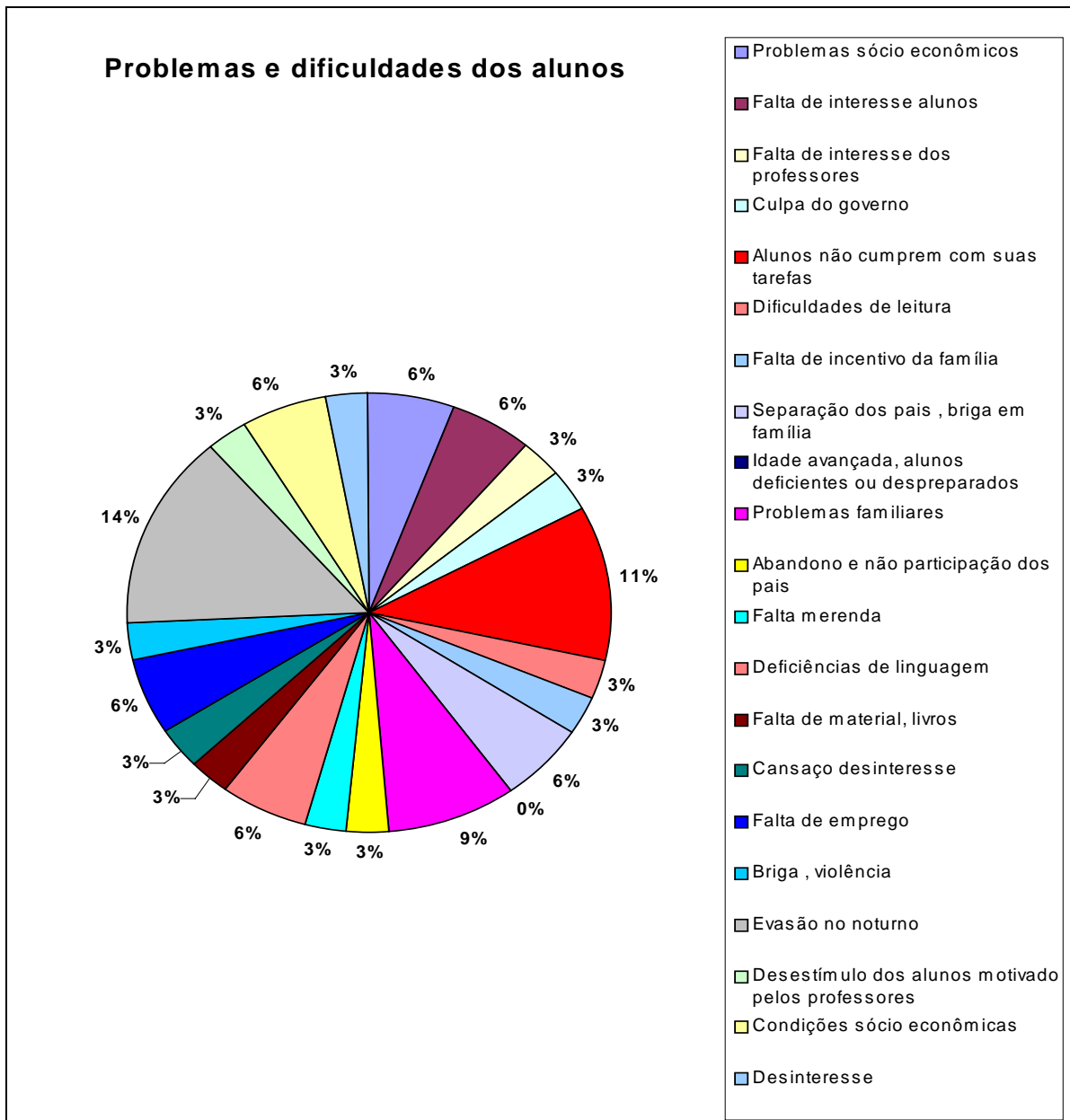


Gráfico Nº 16 – Problemas e dificuldades dos alunos/escola



O gráfico acima mostra claramente que há uma interrelação entre o fracasso escolar, as deficiências da escola, os problemas familiares, as dificuldades e insucessos dos alunos, a ponto de podermos colocar todos numa mesma categoria de respostas: *problemas de escola*.

### 7.2.4.3 Análises das necessidades educativas dos alunos

Analizamos as informações obtidas nos questionários dos alunos, através do programa Microsoft Excel. As informações obtidas nas escalas de valores: *Necessidades de aprendizagem* foram analisadas através da Tabulação Ponderada – Escala de Likert a partir das frequências obtidas no Excel. Utilizamos a escala de Likert para conseguir os matizes necessários ao entendimento e análise da problemática, pois os questionados / entrevistados deveriam contestar as questões através de opções distintas: 1) Sim; 2) Não; 3) Não sei; 4) Não respondeu. Foi analisada cada questão separadamente e os resultados foram obtidos através da multiplicação dos valores (pesos) atribuídos a cada questão pela frequência e divididos pela totalidade dos sujeitos, como se pode observar nos quadros que se seguem:

#### Questão 1: Através da educação as pessoas podem ganhar dinheiro e conseguir bons empregos

##### Cidade: Aratuípe

Alternativas	f	P	f X P
Sim	79	3	237
Não	2	2	4
Não sei	8	1	8
N/R	15	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>		<b>249</b>
<b>Média</b>	<b>2,39</b>		

##### Cidade: Salvador

Alternativas	f	P	f X P
Sim	49	3	147
Não	0	2	0
Não sei	1	1	1
N/R	1	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>		<b>148</b>
<b>Média</b>	<b>2,90</b>		

**Cidade: Castro Alves**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	133	3	399
Não	0	2	0
Não sei	1	1	1
N/R	8	0	0
<b>Total</b>	<b>142</b>		<b>400</b>
<b>Média</b>	<b>2,82</b>		

**Questão 2: Desejo aprender a ler para poder me comunicar com as pessoas****Cidade: Aratuípe**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	69	3	207
Não	2	2	4
Não sei	4	1	4
N/R	29	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>		<b>215</b>
<b>Média</b>	<b>2,07</b>		

**Cidade: Salvador**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	47	3	141
Não	1	2	2
Não sei	2	1	2
N/R	1	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>		<b>145</b>
<b>Média</b>	<b>2,84</b>		

**Cidade: Castro Alves**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	135	3	405
Não	1	2	2
Não sei	1	1	1
N/R	5	0	0
<b>Total</b>	<b>142</b>		<b>408</b>
<b>Média</b>	<b>2,87</b>		

**Questão 3: A principal finalidade da escola é melhorar a qualidade de vida das pessoas**

**Cidade: Aratuípe**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	72	3	216
Não	4	2	8
Não sei	6	1	6
N/R	22	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>		<b>230</b>
<b>Média</b>	<b>2,21</b>		

**Cidade: Salvador**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	47	3	141
Não	0	2	0
Não sei	0	1	0
N/R	4	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>		<b>141</b>
<b>Média</b>	<b>2,76</b>		

**Cidade: Castro Alves**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	129	3	387
Não	1	2	2
Não sei	1	1	1
N/R	11	0	0
<b>Total</b>	<b>142</b>		<b>390</b>
<b>Média</b>	<b>2,75</b>		

**Questão 4: A escola apresenta atividades que não se relacionam com nossas necessidades imediatas**

**Cidade: Aratuípe**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	13	3	39
Não	44	2	88
Não sei	17	1	17
N/R	30	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>		<b>144</b>
<b>Média</b>	<b>1,38</b>		

**Cidade: Salvador**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	27	3	81
Não	14	2	28
Não sei	3	1	3
N/R	7	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>		<b>112</b>
<b>Média</b>	<b>2,20</b>		

**Cidade: Castro Alves**

Alternativas	f	P	f X P
Sim	69	3	207
Não	45	2	90
Não sei	19	1	19
N/R	9	0	0
<b>Total</b>	<b>142</b>		<b>316</b>
<b>Média</b>	<b>2,23</b>		

**Questão 5: Quero aprender a ler e a escrever para saber o que se passa pelo mundo e pelo meu país**

**Cidade: Aratuípe**

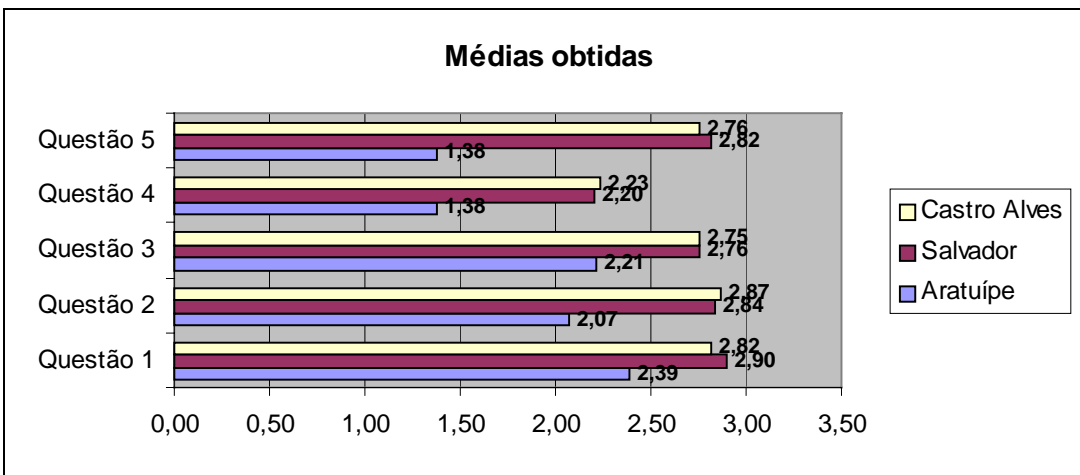
Alternativas	f	P	f X P
Sim	13	3	39
Não	44	2	88
Não sei	17	1	17
N/R	30	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>		<b>144</b>
<b>Média</b>	<b>1,38</b>		

**Cidade: Salvador**

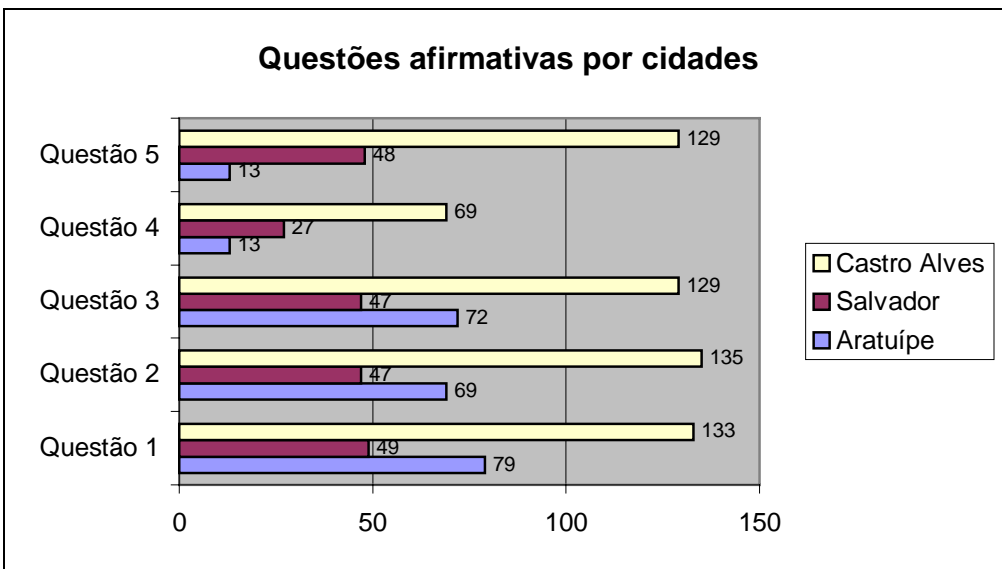
Alternativas	f	P	f X P
Sim	48	3	144
Não	0	2	0
Não sei	0	1	0
N/R	3	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>		<b>144</b>
<b>Média</b>	<b>2,82</b>		

**Cidade: Castro Alves**

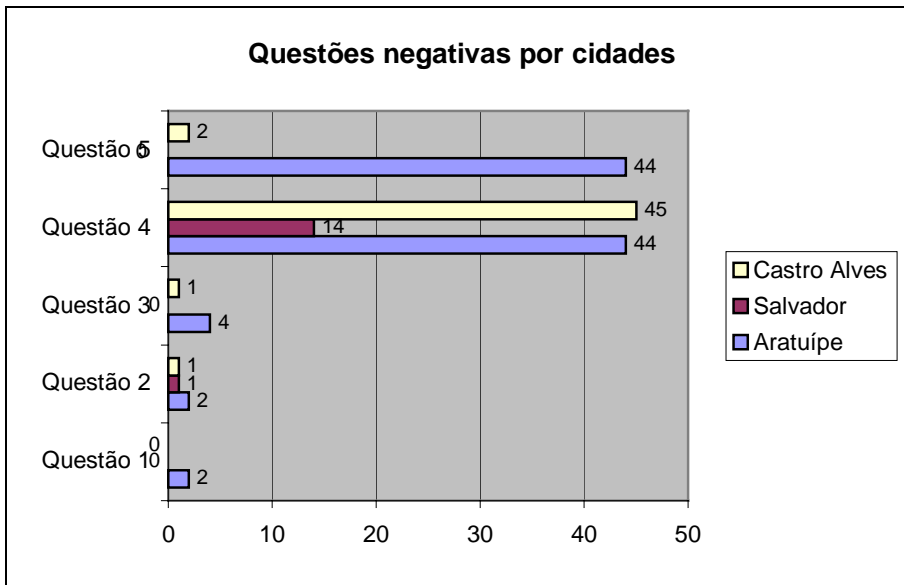
Alternativas	f	P	f X P
Sim	129	3	387
Não	2	2	4
Não sei	1	1	1
N/R	10	0	0
<b>Total</b>	<b>142</b>		<b>392</b>
<b>Média</b>	<b>2,76</b>		



*Gráfico Nº 17 – Médias obtidas na Escala Likert*



*Gráfico Nº 18 – Questões afirmativas por cidades*



**Gráfico Nº 19 – Questões negativas por cidades**

Pelas *médias apresentadas através da Escala Likert*, contidas no Gráfico apresentado anteriormente, podemos ver que as questões que obtiveram maior índice de concordância entre os alunos das três cidades investigadas foram a 1ª. questão (-Através da educação se pode conseguir empregos e se ganhar dinheiro) e a 2ª. questão (-Desejo aprender a ler para poder me comunicar com as pessoas). Os alunos parecem não ter dúvidas em afirmar essas duas alternativas. Também com relação a 4ª. questão (- A escola apresenta atividades que não se relacionam com nossas necessidades imediatas); esta questão obteve um alto índice de respostas negativas em Castro Alves, Aratuípe, e um pouco menos em Salvador, que responderam negativamente em sua maioria como a confirmar que a escola tem atividades que, pelo menos atendem às necessidades imediatas dos seus usuários, uma vez que a pergunta foi formulada de forma negativa. Essa discordância de grande parte dos sujeitos dessas cidades, é uma afirmação a importância da escola e do seu papel. Ainda quanto à esta questão, destacam-se também as não respondidas sobre este tema em Aratuípe e Castro Alves o que significa que, alguns sujeitos não têm certeza da relação das atividades que a escola apresenta com suas necessidades imediatas. Podemos concluir que essa questão foi a que obteve maior índice de rejeição nas três cidades como a sinalizar que os sujeitos ainda acreditam e têm fé na educação para produzir mudanças nas suas vidas.

Quanto à questão Nº 5 (- Quero aprender a ler para saber o que se passa pelo mundo e pelo meu país), observa-se o elevado número de respostas negativas na Cidade de Aratuípe, de não

conhecimento ou não respondidas. Como podemos observar pelas respostas afirmativas dos alunos sobre as suas necessidades de aprendizagem ( Gráfico N°19 ), constata-se que estes têm necessidades de aprendizagem e acreditam no impacto da escola na melhoria da qualidade de vida e isto se traduz não só pelo número de respostas positivas às questões apresentadas, como também pelas expressões que ouvi nas observações realizadas, como “*quero aprender a ler e escrever para assinar o meu nome*”, “*para não precisar do auxílio dos outros*”, “*para melhorar de vida*”.

#### 7.2.4.4. Análise das opiniões dos alunos sobre a continuidade dos seus estudos

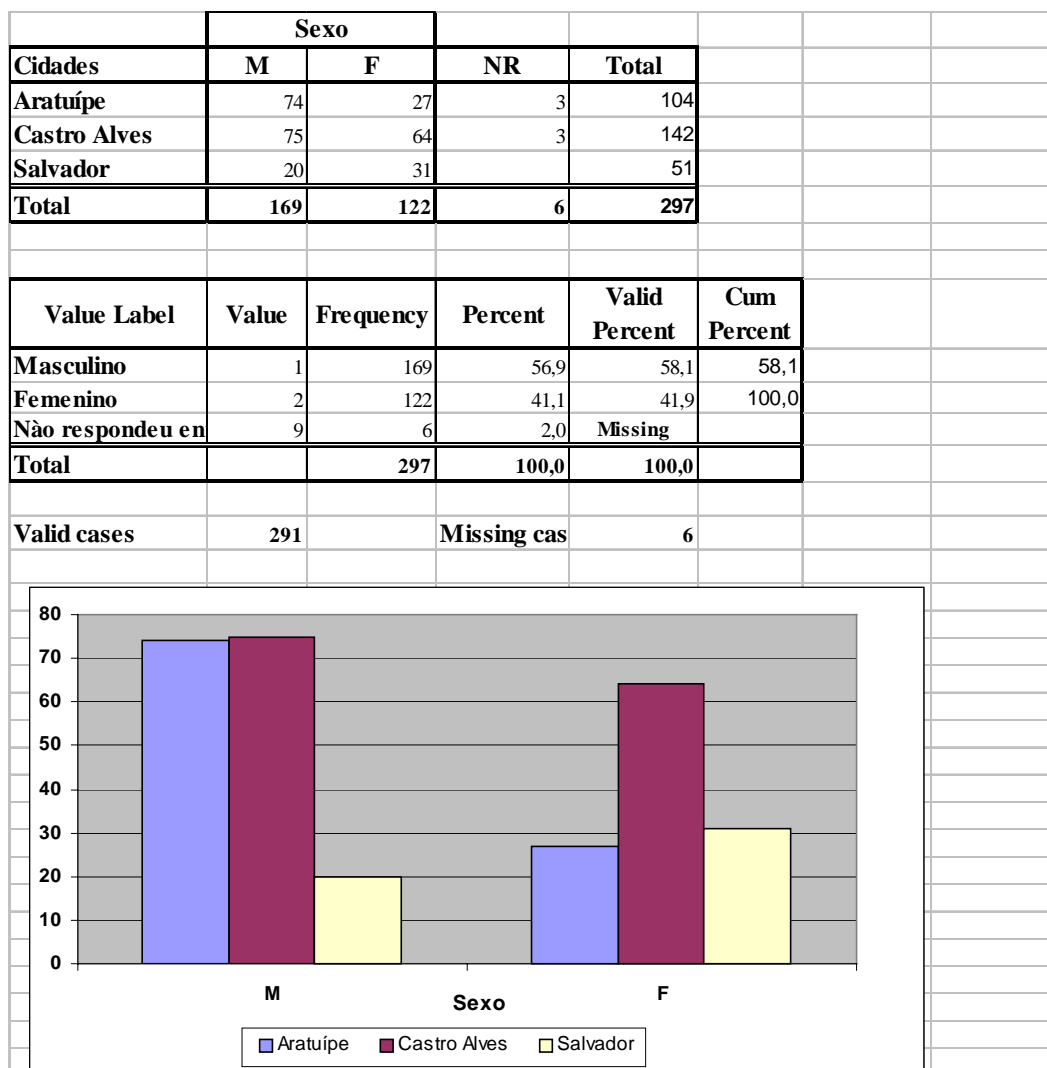
Na tabela abaixo podemos observar que um número significativo de respostas afirmativas dadas à questão: *Deseja continuar os seus estudos?* Isto sem dúvida sinaliza que os alunos vêm na educação a única saída para a melhoria das suas condições de vida e trabalho

	Castro Alves	Salvador	Aratuípe
<b>Sim</b>	132	49	101
<b>Não</b>			1
<b>Talvez</b>	1	2	
<b>N/R</b>	9		2
<b>Total</b>	142	51	104

**Tabela N° 17 EXPECTATIVAS DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS**

**7.2.4.5. Análise dos dados gerais de identificação e caracterização dos alunos quanto a localidade que vivem, sexo, idade; local de nascimento, tempo de permanência na escola, nível de escolaridade de seus pais, condições de moradia, número de filhos que possuem, índice de empregabilidade.**

Como se pode observar no Gráfico N° 20, predomina o sexo masculino em Aratuípe e em Castro Alves e Salvador predomina discretamente o sexo feminino sobre o masculino nas classes investigadas



**Gráfico Nº 20 – Alunos distribuídos segundo o sexo**

Quanto à faixa etária predominante, pode-se observar no Gráfico Nº21 que a faixa etária predominante em Aratuípe e Castro Alves é dos alunos com menos de vinte anos, enquanto que, em Salvador, predomina a faixa etária de 21-30 anos. As classes nestas cidades do interior e inclusive na capital não obedecem com rigor a uma faixa etária observando-se uma heterogeneidade nas referidas classes. Trabalhar com essa diversidade exige, sem dúvida, um preparo didático que os nossos professores não possuem.



Faixa etária										
Cidades	9 - 12	13 - 17	- 20	21 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	61 - 70	+ 70	N/R
Aratuípe	11	8	47	25	7	5	1			1
Castro Alves			72	34	21	11	1			3
Salvador			12	13	15	7	4	2		
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>131</b>	<b>72</b>	<b>43</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
9 - 12	1	11	3,7	3,7	3,7
13 - 17	2	8	2,7	2,7	6,4
- 20	3	131	43,7	44,3	50,7
21 - 30	4	72	24,0	24,3	75,0
31 - 40	5	43	14,3	14,5	89,5
41 - 50	6	23	7,7	7,8	97,3
51 - 60	7	6	2,0	2,0	99,3
61 - 70	8	2	0,7	0,7	100,0
+ 70	9	0	0,0	0,0	100,0
Não resp entrev	99	4	1,3	Missing	
<b>Total</b>		<b>300</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

<b>Valid cases:</b>	<b>296</b>	<b>Missing cases:</b>	<b>4</b>
---------------------	------------	-----------------------	----------

Faixa etária	Aratuípe	Castro Alves	Salvador
9 - 12	11	0	0
13 - 17	8	0	0
- 20	0	72	12
21 - 30	25	34	13
31 - 40	7	21	15
41 - 50	5	11	7
51 - 60	1	1	4
61 - 70	0	0	2
+ 70	0	0	0
N/R	1	3	0

**Gráfico Nº 21 – Faixa etária dos alunos**

Dos alunos investigados, a maioria nasceu na mesma cidade onde estão vivendo (ubicados), como se observa no gráfico que se segue:

Cidades	Localidade			
	1.	2.	3.	4.
	Na mesma localidade	Não muito distante	Bastante distante	N/R
Aratuípe	69	27	6	2
Castro Alves	102	23	12	5
Salvador	15	27	8	1
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>77</b>	<b>26</b>	<b>8</b>

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Na mesma localidade	1	186	62,6	64,4	64,4
Não muito distante	2	77	25,9	26,6	91,0
Bastante distante	3	26	8,8	9,0	100,0
Não resp entrev	9	8	2,7	Missing	
<b>Total</b>		<b>297</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 289      Missing cases: 8

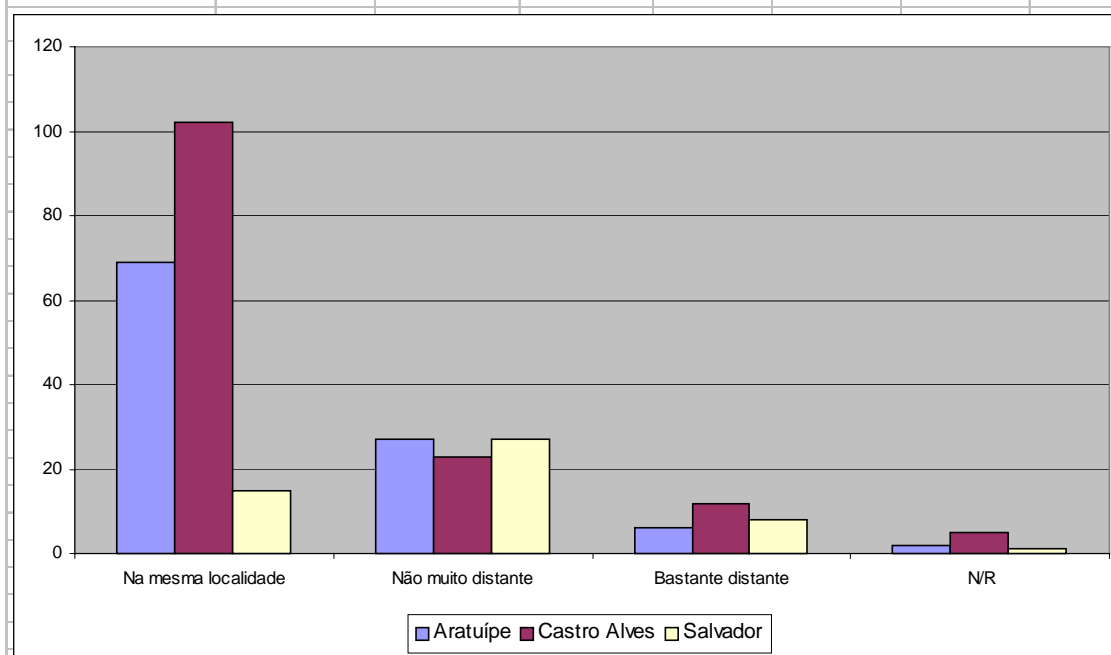


Gráfico Nº 22 – Localidade de origem dos alunos

Quanto à permanência na escola, podemos observar na Tabela e Gráfico que se seguem, que a maioria dos alunos das classes onde está implantado o programa sabe assinar o nome, tendo entre um a dois anos de permanência na escola. Os alunos de classes de Regularização de Fluxo e Aceleração I têm um tempo de permanência menor na escola que os de classes de Aceleração II (mais de dois anos na escola) em todas as cidades. Entretanto, podemos dizer que estas classes se caracterizam por alunos repetentes que fracassaram na escola e estão repetindo o ano: uns inclusive têm mais de dois anos de escolarização sem contudo conseguirem aprovação. As categorias que abaixo são apresentadas, não são mutuamente excludentes, pois grande parte dos sujeitos contestaram que sabem assinar o nome, alguns estando com um ou dois anos de escolaridade.

Cidades	1.	2.	3.	4.	5.
	Nunca foi a escola	Sabe assinar o nome	Esteve mais de um ano	Esteve mais de dois ano	N/R
Aratuípe	11	8	47	25	91
Castro Alves	15	81	14	79	4
Salvador		10	15		1
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>99</b>	<b>76</b>	<b>104</b>	<b>96</b>

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca foi a escola	1	26	6,5	8,5	8,5
Sabe assinar o nome	2	99	24,7	32,5	41,0
Esteve mais de um ano	3	76	19,0	24,9	65,9
Esteve mais de dois ano	4	104	25,9	34,1	100,0
Não resp entrev	9	96	23,9	Missing	
<b>Total</b>		<b>401</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

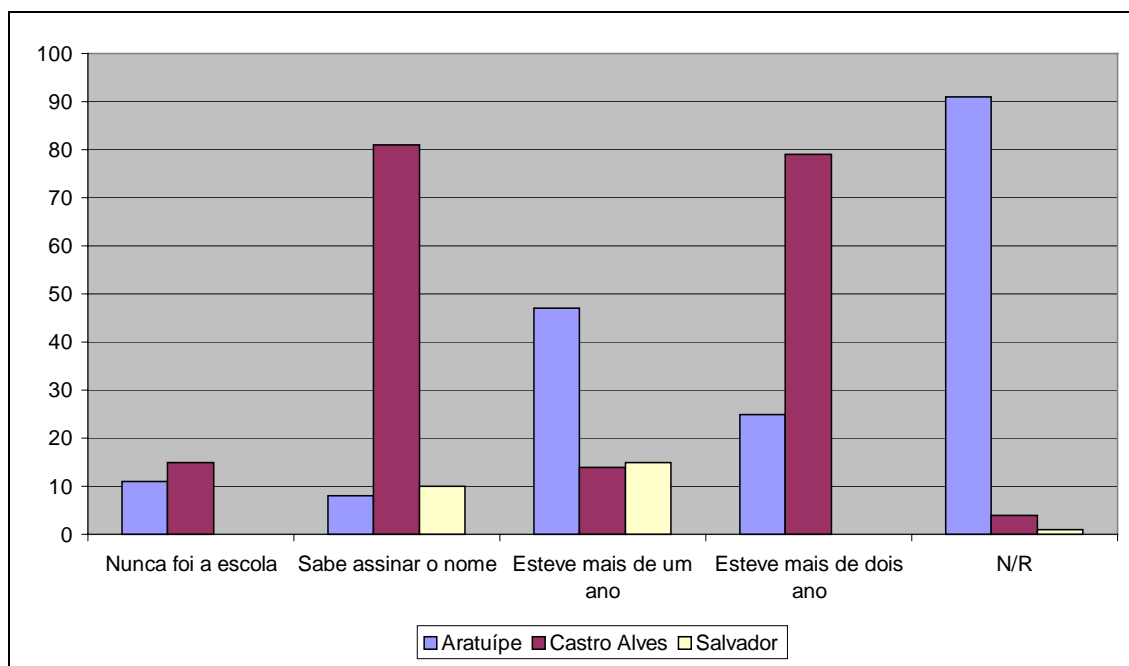
Valid cases:

305

Missing cases:

96

**Tabela N° 18** TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA



**Gráfico N° 23 – Tempo de permanência dos alunos na escola**

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos de Salvador, Aratuípe e Castro Alves, como se pode observar a seguir, os pais dos alunos das classes investigadas são predominantemente analfabetos, o que está de acordo com todas as pesquisas realizadas no Brasil, e mostra uma relação estreita entre escolaridade de pais e analfabetismo dos filhos. As cidades de Aratuípe e Castro Alves concentram alunos cujo maior número é de pais analfabetos, como mostra a Tabela abaixo e o gráfico correspondente

Cidades	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Analfabeto	1º grau incompleto	Completo 1º grau	2º grau incompleto	Completo 2º grau	N/R
Aratuípe	69	15	7	1	4	8
Castro Alves	67	57	12	1	2	3
Salvador	25	1	14		1	
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>73</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>11</b>

**Tabela N° 19 ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Analfabeto	1	161	56,1	58,3	58,3
1º grau incompleto	2	73	25,4	26,4	84,8
Completo 1º grau	3	33	11,5	12,0	96,7
2º grau incompleto	4	2	0,7	0,7	97,5
Completo 2º grau	5	7	2,4	2,5	100,0
Não resp entrev	9	11	3,8	Missing	
<b>Total</b>		<b>287</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 276      Missing cases: 11

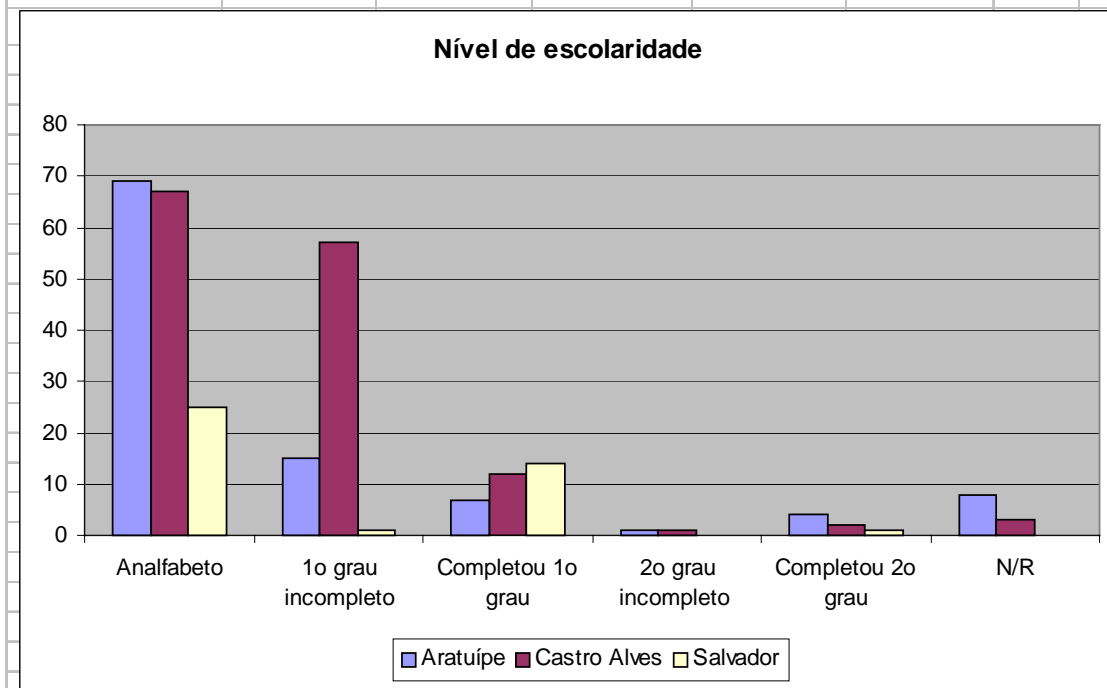


Gráfico N° 24 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos

Como se observa no gráfico que se segue, são as seguintes as condições habitacionais em que vivem os alunos de Salvador, Aratuípe e Castro Alves : a maioria dos alunos de Salvador e Aratuípe têm casa própria, apesar das condições precárias destas moradias. Já na capital do estado da Bahia, Salvador, apesar da maioria dos alunos possuírem casa própria, um percentual significativo mora de aluguel. Vale acrescentar que, possuir casa própria não significa necessariamente possuir um nível sócio-econômico elevado, pois a maioria dessas casas são construídas em locais inóspitos, morros, etc.

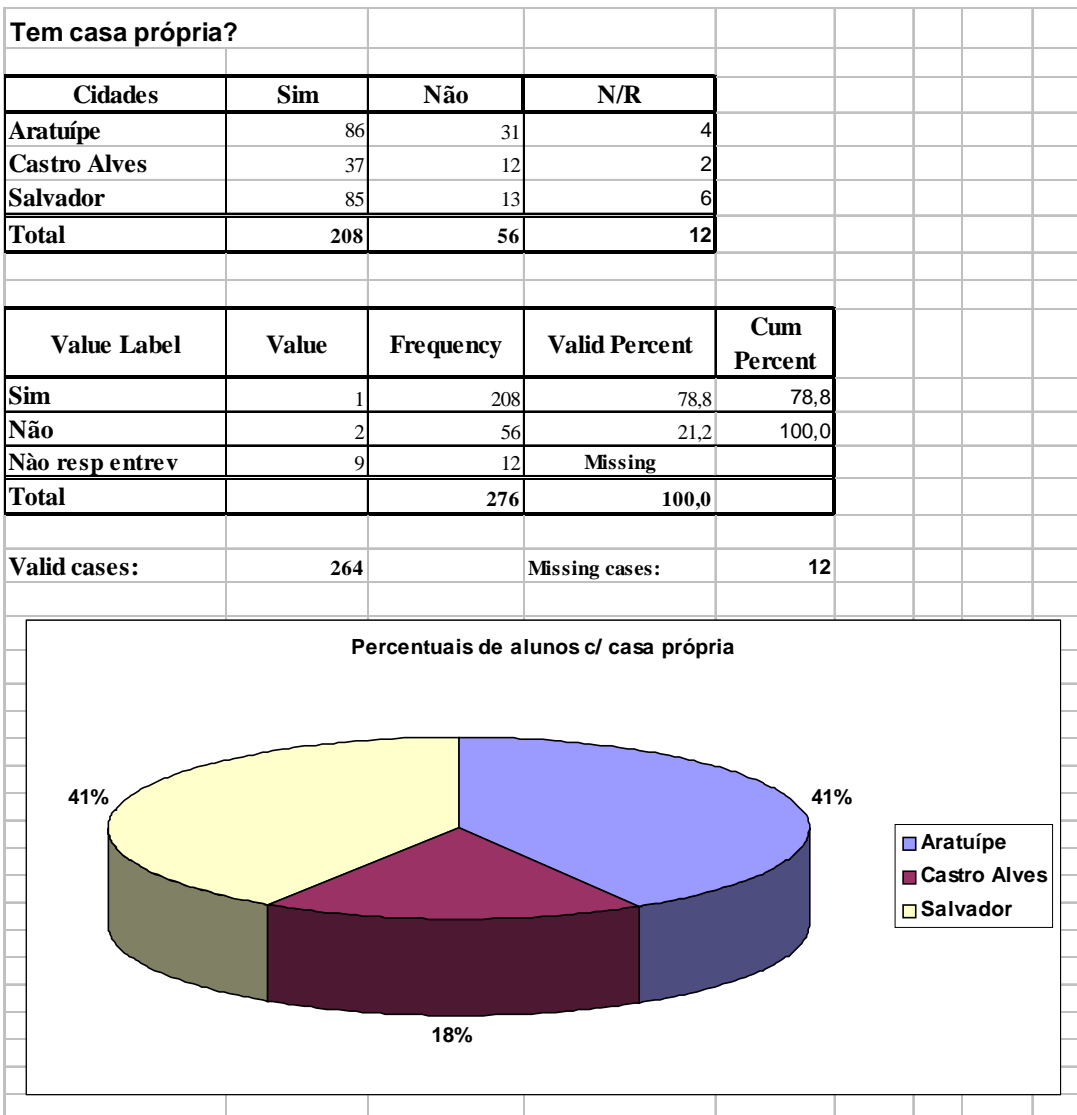


Gráfico N<sup>o</sup> 25 – Percentuais de alunos com casa própria

Dos alunos investigados, são os de Salvador os que representam um maior percentual daqueles que moram de aluguel. Isto entretanto não é um indicador sócio econômico de relevo, porque quem tem casa própria no interior, estas se encontram em condições bastante precárias.

#### Caso não tenha casa própria, como mora?

Cidades	Mora de aluguel	Está construindo	Mora com outros	N/R
Aratuípe	7	3	1	
Castro Alves	21	1		
Salvador	37	1		
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Value Label	Value	Frequency	Valid Percent	Cum Percent
Mora de aluguel	1	65	92,9	92,9
Está construindo	2	5	7,1	100,0
Mora com outros	3	0	0,0	100,0
Não resp entrev	9	1	Missing	
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases:

70

Missing cases:

1

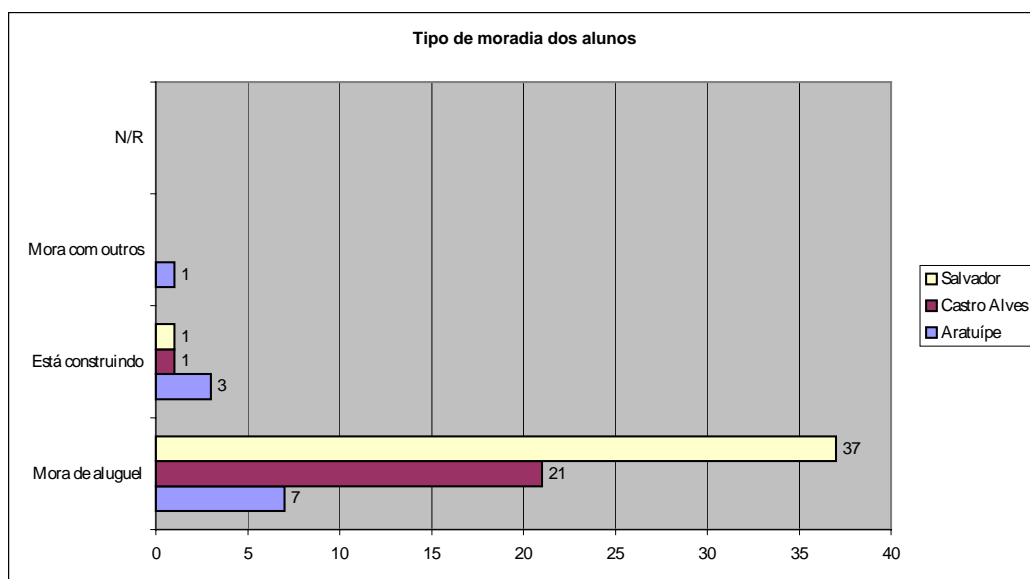


Gráfico Nº 26 – Condições de moradia dos alunos

Quanto ao número de filhos, observa-se no gráfico a seguir que, em Aratuípe, como a predominância de idade é de menos de 20 anos e existem também alunos bem mais jovens, as respostas

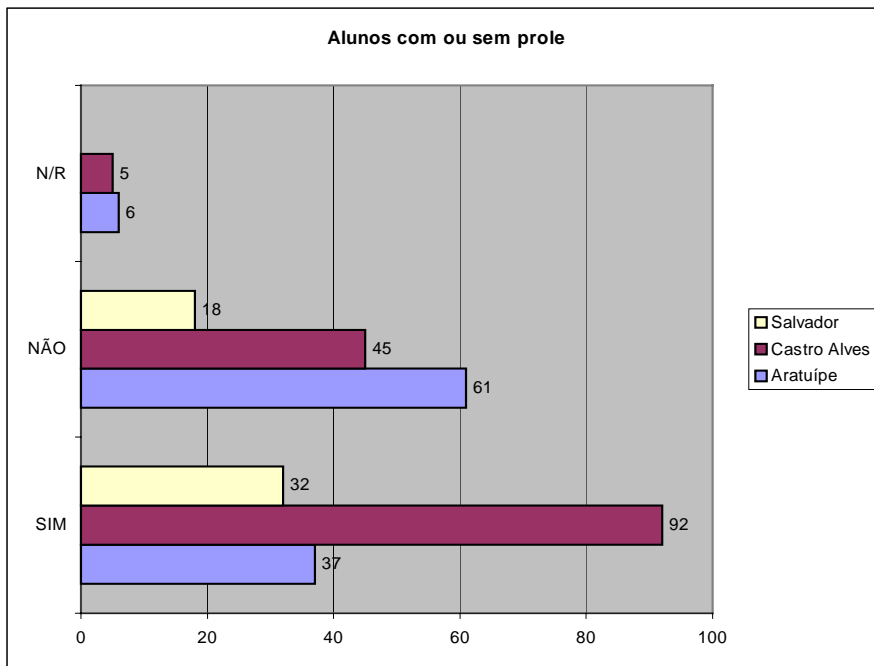
negativas de alunos que não têm filhos alunos predominam, enquanto que em Castro Alves e Salvador predominam alunos que têm filhos (hijos).

**Os alunos de Aratuípe, Salvador e Castro Alves têm filhos?**

	1.	2.	4.
Cidades	SIM	NÃO	N/R
Aratuípe	37	61	6
Castro Alves	92	45	5
Salvador	32	18	
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>124</b>	<b>11</b>

Value Label	Value	Frequency	Valid Percent	Cum Percent
Sim	1	161	56,5	56,5
Não	2	124	43,5	100,0
Não resp entrev	9	11	Missing	
<b>Total</b>		<b>296</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 285                      Missing cases: 11



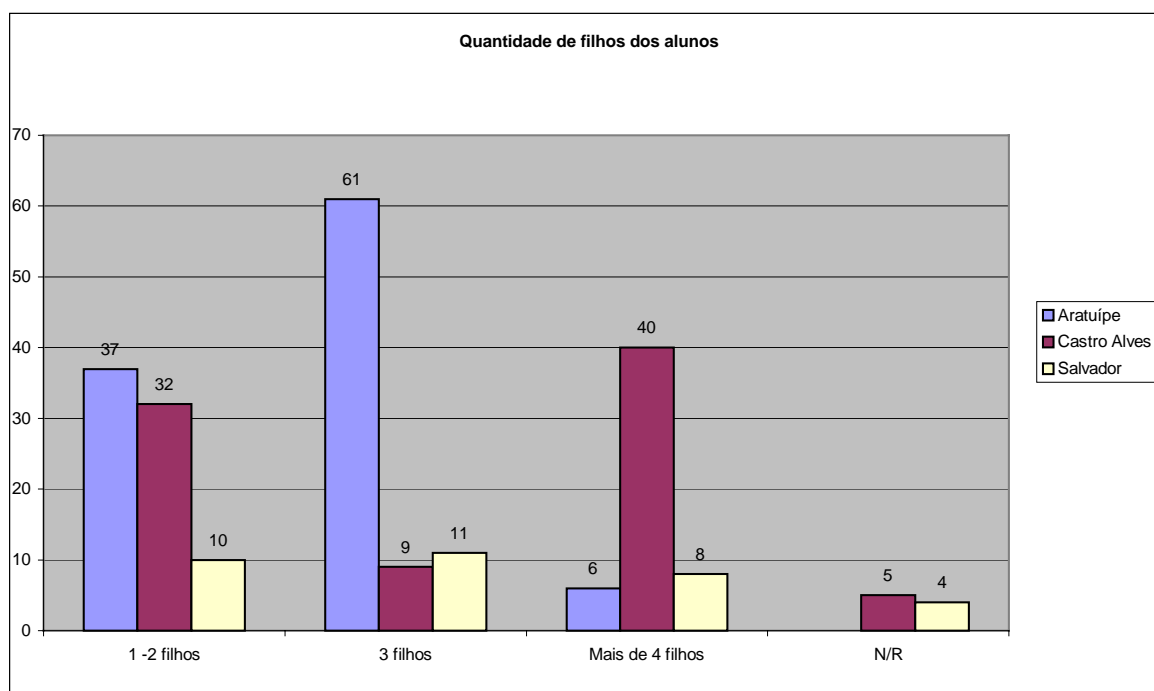
**Gráfico Nº 27 – Alunos com ou sem prole**



Na cidade de Castro Alves predominam 04 filhos em média, enquanto que em Salvador e Aratuípe predominam três filhos, de acordo com os entrevistados, conforme verifica-se no gráfico que se segue:

**Quantidade de filhos dos discentes**

	1.	2.	3.	4.
Cidades	1 -2 filhos	3 filhos	Mais de 4 filhos	N/R
Aratuípe	37	61	6	
Castro Alves	32	9	40	5
Salvador	10	11	8	4
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>81</b>	<b>54</b>	



**Gráfico Nº 28 – Quantidade de filhos dos alunos**

No gráfico a seguir apresentamos as condições de empregabilidade dos alunos da pesquisa. É significativo o número de alunos desempregados ou, se empregados, os salários não ultrapassam um salário mínimo ( oitenta dólares! )

Quantos estão empregados (E) em Salvador, Aratuípe e Castro Alves?

	1.	2.	4.
Cidades	Empregados	Desempregados	N/R
Aratuípe	16	68	6
Castro Alves	42	94	6
Salvador	5	5	5
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>167</b>	<b>17</b>

Value Label	Value	Frequency	Valid Percent	Cum Percent
SIM	1	63	27,4	27,4
NÃO	2	167	72,6	100,0
Não resp entrev	9	17	Missing	
<b>Total</b>		<b>247</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases:

230

Missing cases:

17

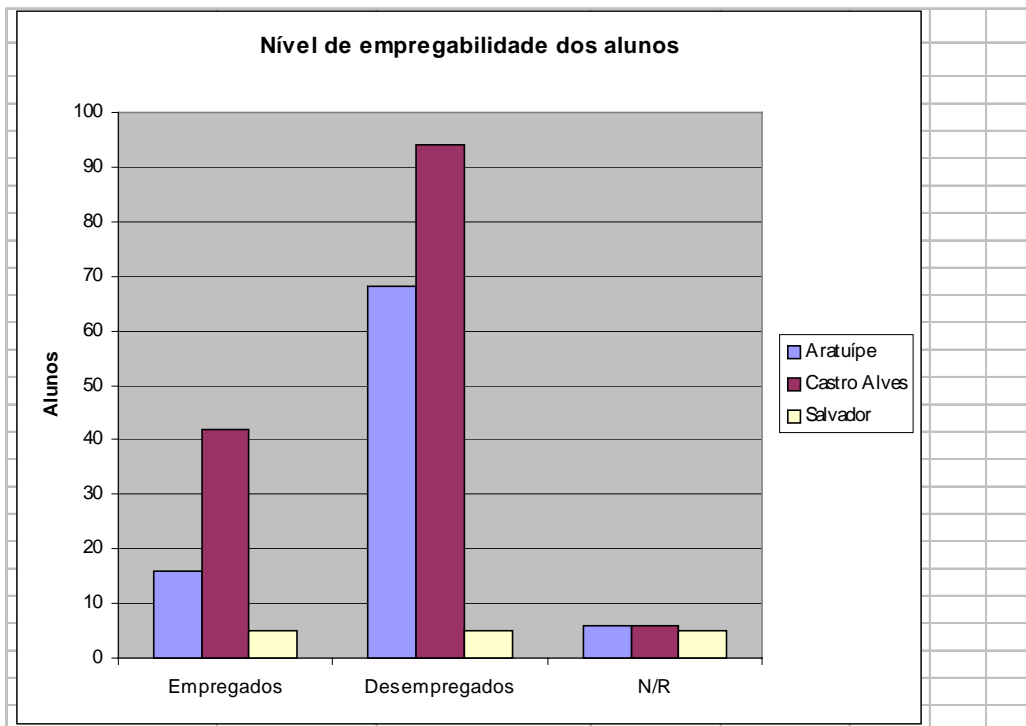


Gráfico Nº 29 – Nível de empregabilidade dos alunos

Observa-se no gráfico da página anterior, que a grande maioria dos alunos está desempregado ou, se empregado, está em sub-empregos, percebendo salários muito baixos (menos de um salário) como se pode verificar na tabela a seguir. Em Castro Alves e Aratuípe, cidades pequenas. Já em Salvador, a média aumenta para a faixa situada entre 01-02 salários.

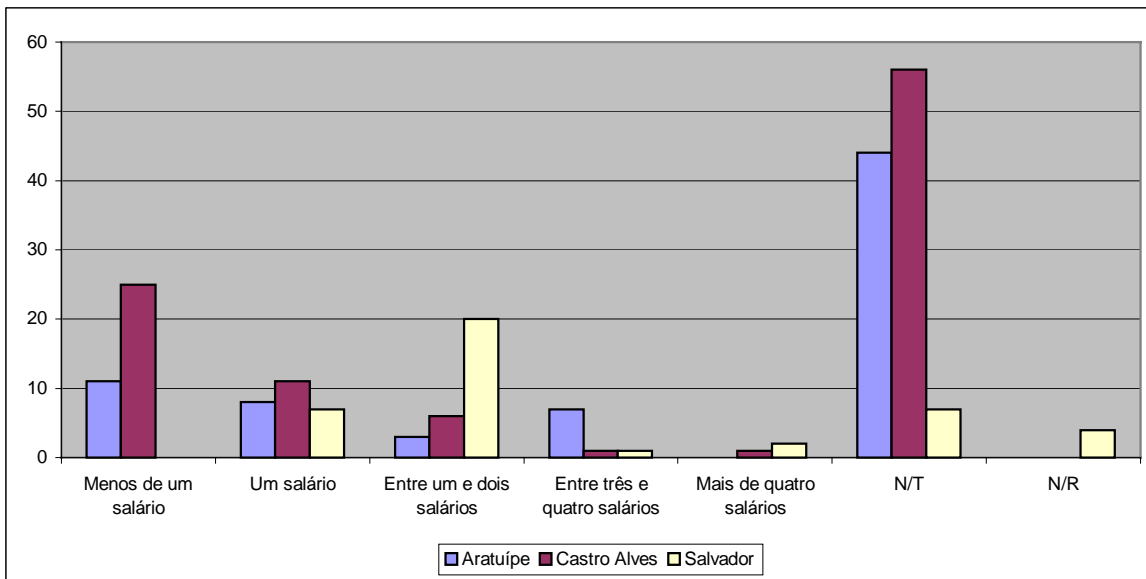
**Faixa salarial dos alunos de Salvador, Aratuípe e Castro Alves**

Cidades	Menos de um salário	Um salário	Entre um e dois salários	Entre três e quatro salários	Mais de quatro salários	N/T	N/R
Aratuípe	11	8	3	7		44	
Castro Alves	25	11	6	1	1	56	
Salvador		7	20	1	2	7	4
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>107</b>	<b>4</b>

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Menos de um salário	1	36	16,8	17,1	17,1
Um salário	2	26	12,1	12,4	29,5
Entre um e dois salários	3	29	13,6	13,8	43,3
Entre três e quatro salários	4	9	4,2	4,3	47,6
Mais de quatro salários	5	3	1,4	1,4	49,0
Não tem	6	107	50,0	51,0	100,0
Não resp entrev	9	4	1,9	Missing	
<b>Total</b>		<b>214</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

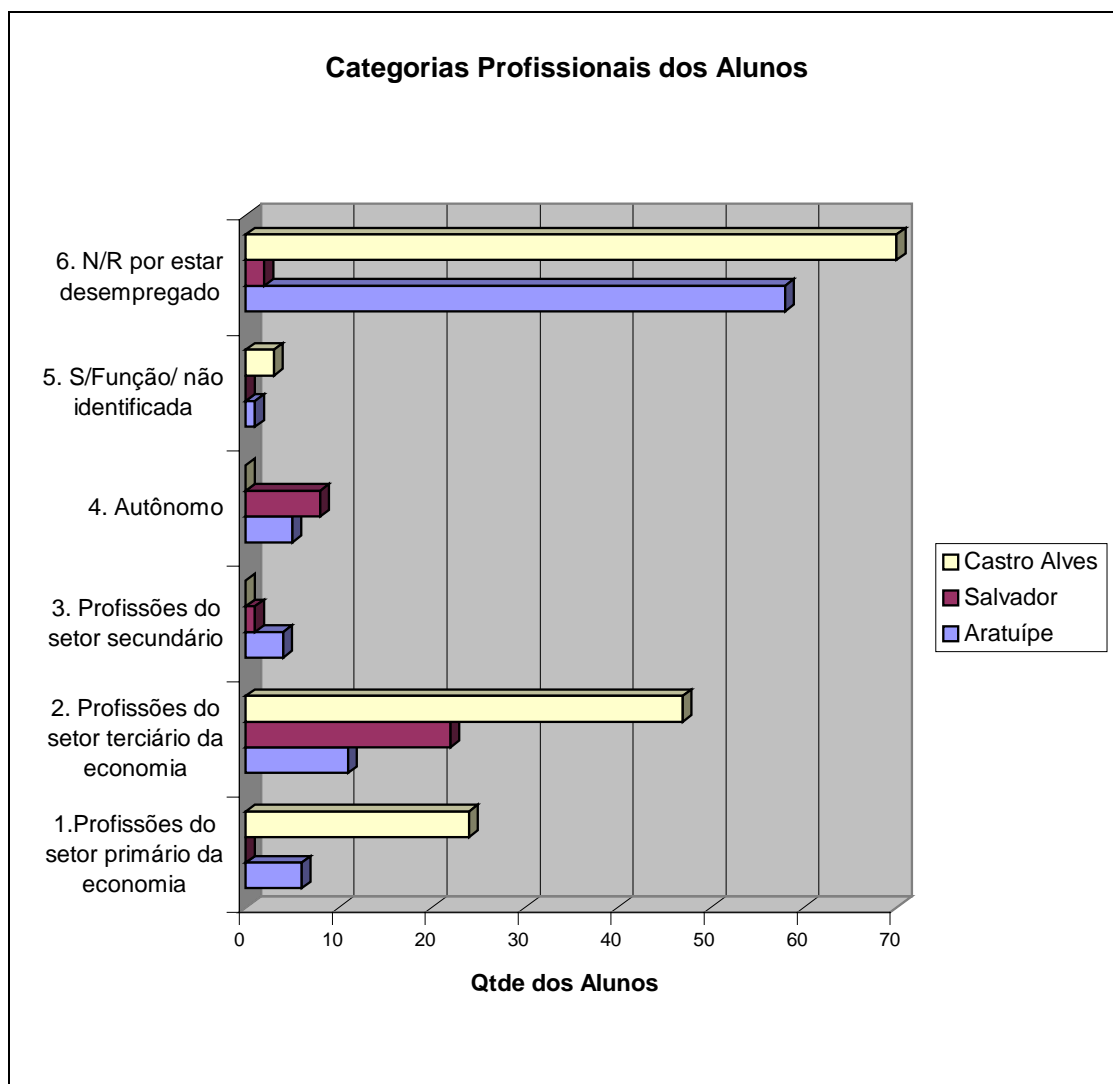
Valid cases: 210 Missing cases: 4

**Tabela Nº 20 FAIXA SALARIAL DOS ALUNOS**



**Gráfico N° 30 – Faixa salarial dos alunos**

Conforme foi explanado, a grande maioria dos alunos está desempregada ou realizando atividades no setor de mão de obra informal, percebendo menos de um salário mínimo, conforme atestam os gráficos que se seguem. Também as categorias profissionais estão na dependência da região em que vivem os entrevistados, como se observa no Anexo N° 25. As profissões do setor primário predominam em Castro Alves e Aratuípe, cidades cuja economia se baseia em atividades rurais, atividades estas que pertencem ao setor primário da economia. Em Salvador, a maioria dos alunos exerce funções domésticas em casa de família, com carteira assinada e é onde existem mais empregados autônomos. Observa-se um número significativo de alunos em Castro Alves exercendo atividades de garimpeiro, pois a região tem jazidas. Na capital e no interior permanecem constantes os percentuais de pessoas desempregadas ou que estão na mão de obra informal, o que pode ser explicado pelo número de pessoas que não responderam sobre a profissão ou até mesmo sobre o salário, como se observa no gráfico a seguir:



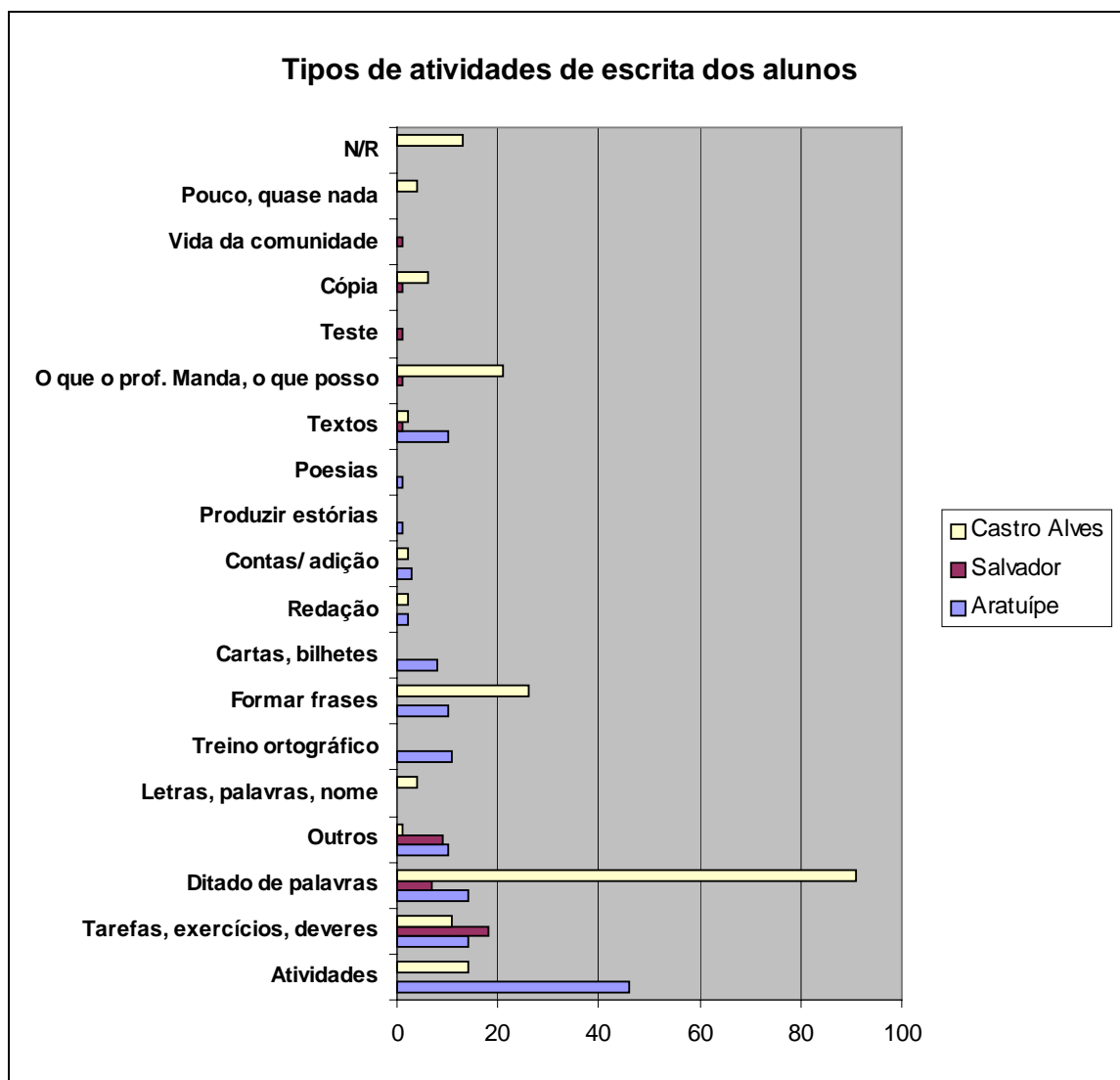
**Gráfico Nº 31 – Categorias Profissionais dos alunos**

### 7.2.4.6 Análise das opiniões dos alunos a respeito das atividades de leitura e escrita que realizam na escola

Como podemos verificar nos gráficos a seguir e suas respectivas tabelas, as atividades de escrita são na sua maioria o ditado de palavras ou exercícios que o professor manda, enquanto que as de leitura se resumem aos livros textos ou didáticos.

<b>ENTREVISTA ABERTA</b>			
<b>Que tipo de atividades de escrita realizam?</b>			
<b>Tipos de escrita que produzem</b>	<b>Aratuípe</b>	<b>Salvador</b>	<b>Castro Alves</b>
Atividades	46		14
Tarefas, exercícios, deveres	14	18	11
Ditado de palavras	14	7	91
Outros	10	9	1
Letras, palavras, nome			4
Treino ortográfico	11		
Formar frases	10		26
Cartas, bilhetes	8		
Redação	2		2
Contas/ adição	3		2
Produzir estórias	1		
Poesias	1		
Textos	10	1	2
O que o prof. Manda, o que posso		1	21
Teste		1	
Cópia		1	6
Vida da comunidade		1	
Pouco, quase nada			4
N/R			13

**Tabela N°21** ATIVIDADES DE ESCRITA REALIZADAS PELOS ALUNOS



*Gráfico Nº 32 – Tipos de atividades de escrita dos alunos*

<b>ENTREVISTA ABERTA</b>			
<b>Que tipo de atividades de leitura realizam?</b>			
<b>Tipos de leitura que fazem na escola</b>	<b>Aratuípe</b>	<b>Salvador</b>	<b>Castro Alves</b>
Livros	52	1	4
Textos	44	18	11
Cartas, bilhetes	3		
Leitura de textos infantis	8		3
Leitura de textos bíblicos	1		
outras atividades	9	7	
Revistas	4		
Alfabeto	1		
Leitura de textos	31	8	4
Português		22	4
Jornal		1	
Outros/ Vários	9		5
Dever no quadro		1	
Recibo	1		
Interpretação de textos	1		
N/R	6	7	3

**Tabela Nº22** ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS PELOS ALUNOS



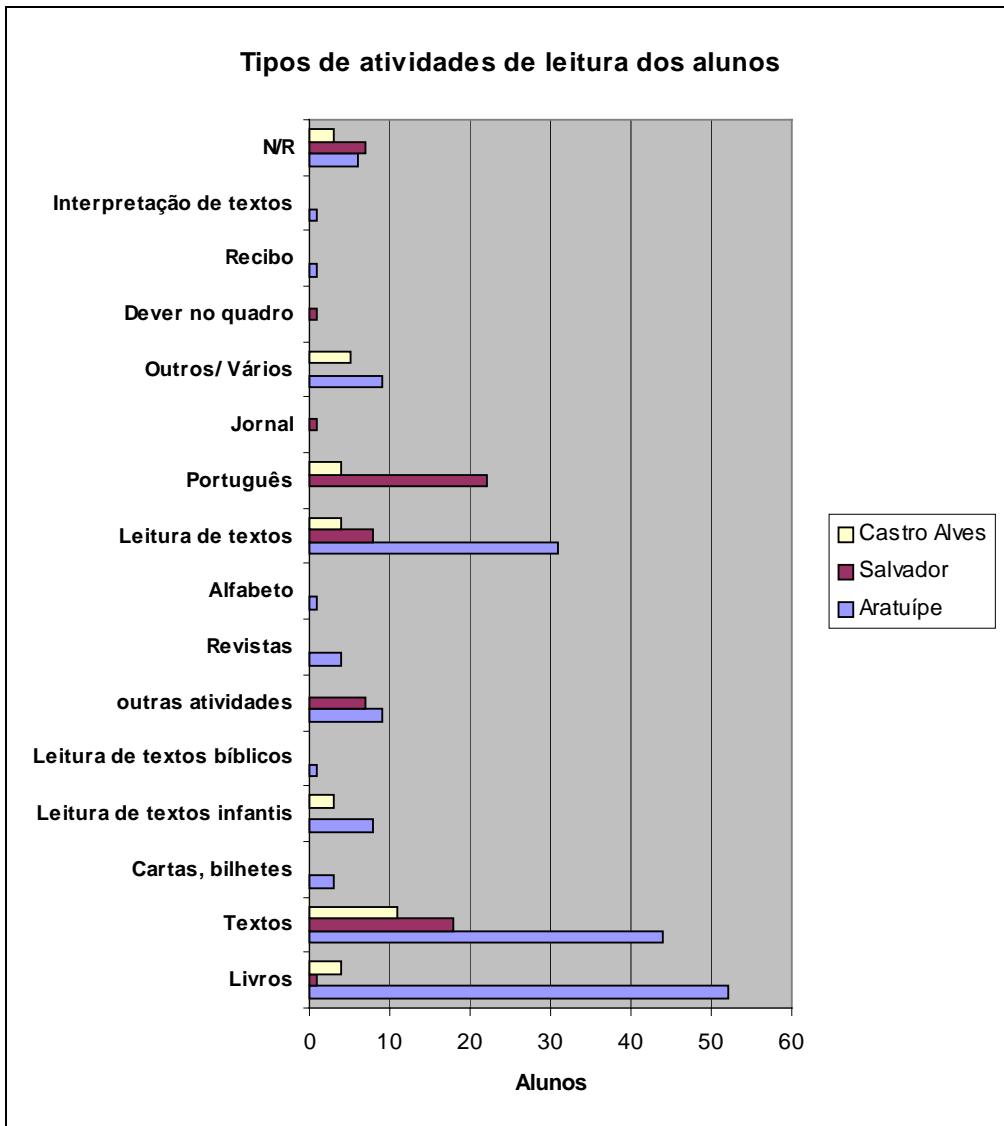


Gráfico Nº 32 – Tipos de atividades de leitura dos alunos

### 7.3. Conclusões parciais

O presente capítulo mostra os sujeitos que foram objeto do nosso estudo e realiza uma análise das categorias pertencentes às dimensões que foram analisadas: a) referentes ao contexto, b) referentes à avaliabilidade da qualidade e das barreiras do programa; c) referentes ao corpo docente e discente, através dos dados que foram utilizados. Nas cidades investigadas os sujeitos avaliaram, de modo geral, os recursos materiais do programa com o conceito de precisa melhorar, destacando-se inúmeros aspectos que não foram respondidos. Quanto aos coordenadores e gestores do programa estes apresentaram uma avaliação mais positiva dos recursos físicos e materiais do Programa Educar Para Vencer que a dos professores.

As dimensões que obtiveram maior avaliabilidade foram a da *definição de objetivos*: os entrevistados opinaram que há clareza nos objetivos do programa e que estes objetivos se expressam através de indicadores quantificáveis. Quanto a *dimensão avaliação das necessidades* a opinião dos gestores é a de que as necessidades foram determinadas por inferências políticas. No que concerne a *dimensão: critério de seleção do Programa*, os sujeitos responderam que no contexto de aplicação do programa, existem indícios ou dados que mostram e comprovam a validade, eficácia e efetividade deste. Também os entrevistados responderam a respeito da *dimensão definição do programa* que seus objetivos e suas ações estão bem definidas, bem como seus recursos humanos e materiais. Quanto ao *grau de implantação do programa*, a opinião geral é positiva em relação a que o programa dispõe de uma estrutura bem definida. Vale destacar a ocorrência de um número maior de respostas negativas ou de não conhecimento nas questões que compõem a *Dimensão: Barreiras e Dificuldades do programa*, por exemplo, quanto a *aceitabilidade da avaliação*, acreditam os sujeitos respondentes que há possibilidade que os usuários do programa colaborem com a avaliação e um número significativo acredita que os propósitos da avaliação estão bem definidos. Quanto à *dimensão: finalidades da avaliação*, há consciência de todos a respeito de como vão ser utilizados os resultados da avaliação. No tocante a *dimensão: custos da avaliação* acreditam os sujeitos respondentes que há possibilidade que os usuários do programa colaborem com a avaliação e um número significativo acredita que os propósitos da avaliação estão bem definidos. Quanto à *dimensão: finalidades da avaliação*, há consciência de todos de como vão ser utilizados os resultados da avaliação. No tocante a *dimensão: custos da*

*avaliação* acreditam os gestores do programa que a duração da avaliação vai ser ajustada às necessidades de cada município.

Porém o que nos chamou a atenção foi o desconhecimento de alguns coordenadores à respeito do programa com relação à algumas questões.. Isto sinaliza, sem dúvida, que é muito pouca a autonomia que o sistema de administração central, a SEC/BA ( Secretaria de Educação) dá aos gestores do programa nos municípios , sob sua responsabilidade.

Pela análise dos dados apresentados observamos também que, apesar dos professores constatarem a importância e a necessidade dos cursos de capacitação que realizaram, na sua atuação em sala de aula não incorporam os fundamentos de uma prática de alfabetização construtivista, pois nas observações que realizamos vimos que estes não procuram inovar sua prática, não possibilitam atividades onde o usos sociais da língua estejam presentes e tampouco ajudam a transformar a atitude dos alunos frente ao conhecimento, pois fomentam a passividade dos discentes, aguardando que todos os encaminhamentos partam deles ( professores). Pelas práticas docentes observadas e pelos discursos dos docentes através das entrevistas, inferimos que a concepção que está subjacente a atuação destes é a de que os alunos precisam memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que estas devem ir se acumulando com o tempo. Os professores investigados demonstram uma concepção de língua escrita que é sinônimo de transcrição da fala e os “textos” que trabalham são construídos com a função de tornar clara essa relação de transcrição. Na maioria das classes onde o programa está implantado, podemos perceber que os professores têm uma concepção de conhecimento: a de que a este está “fora” dos *sujeitos* e é interiorizado através dos sentidos pelos alunos, ou seja os professores acreditam na “educação bancária” tão bem descrita por Paulo Freire. As atividades de lecto - escrita realizadas pelos alunos demonstram que os docentes enfatizam à memorização em lugar da construção, não respeitando as características do alunado.

Percebi que as concepções das professoras oscilam entre o autoritarismo excessivo, em alguns momentos, ao espontaneísmo, (actitudes espontâneas) em outros, pois acreditam que os alunos constroem o conhecimento naturalmente e nada têm a fazer em sala de aula.

Os alunos, por sua vez, chegam cansados da lida diária e não encontram estímulo por parte desses professores, vivendo em precárias condições de existência, apesar de ainda acreditarem na escola como instrumento de mudanças nas suas vidas.

Os vários anos de desafio me possibilitaram a compreensão de que o professor precisa mudar e, para isso, é preciso reconstruir sua prática a partir de um novo paradigma teórico. Os docentes

necessitam de uma formação teórica, permanente e consistente que alimente relações de autonomia entre eles e a teoria estudada, o que seguramente inclui a aprendizagem de uma metodologia que instrumentalize o *saber fazer* dos professores, a experimentação e a análise compartilhada, a partir da interpretação que faz da teoria e da realidade em que está inserido. Isto é um processo que deve ser compartilhado com toda a escola onde estão inseridos os docentes.

Nossa intenção foi analisar o programa Educar Para Vencer nos contextos da sua aplicação para evitar análises parciais, como acontece com os demais programas oficiais, realizadas apenas através de medições, de dados quantitativos e por isso, pouco se chega a compreender acerca da complexidade dos fenômenos sociais, éticos e políticos que o condicionam e o configuram. Se desejamos mudar a realidade e reverter os índices de evasão e repetência na educação de jovens e adultos, temos que ir além dessa escassa e superficial compreensão e dar maior autonomia às cidades onde o programa está implantado e isso quer dizer mais recursos materiais às classes, recursos humanos mais bem preparados, uma coordenação eficiente e gestores que realmente tenham conhecimento e maior autonomia acerca do programa.

Que os projetos não sejam construídos pelas secretarias de governo e levados às cidades sem condições e infraestrutura necessárias. É preciso mudar e para isso faz-se necessário o diálogo aberto entre os gestores do programa à nível de Secretaria de Educação e as instituições escolares nos contextos onde o programa se materializa.

## CAPÍTULO VIII

---

### CONCLUSÕES

Ao concluirmos este trabalho, queremos frisar que o tratamento das informações foi fiel a um modelo de avaliação que propusemos, implícito desde a construção dos instrumentos deste estudo e que nos possibilitou atender ao primeiro objetivo (nº1) ou seja, avaliar o grau de adequação do programa a partir das dimensões propostas, derivando propostas de melhorias, como a apresentada no capítulo IX, uma proposta de formação dos professores alfabetizadores, para a cidade de Aratuípe, na modalidade Educação à Distância (EAD), com a utilização de meios multimídia, cuja carga horária utiliza 60% de momentos virtuais e 40% de encontros presenciais, pois entendemos que investir na formação docente é de fundamental importância para garantir a qualidade de ensino. Ao analisarmos o grau de adequação de um programa oficial, desvendamos a distância entre as propostas oficiais anunciadas e a realidade investigada, nas cidades e nas classes onde se operacionaliza o programa *Educar para Vencer*. Foi intenção também, avaliar o citado programa a partir de categorias de análise relacionadas com as dimensões propostas: o contexto sócio- econômico e educacional onde está inserido o programa, seu grau de avaliabilidade quanto à qualidade ou aos obstáculos / barreiras feita pelos gestores, bem como a caracterização do corpo docente e discente, que vai mais além da caracterização sócio-econômica ou do perfil dos professores, diretores e gestores, quer dizer ouvindo e confrontando as idéias e opiniões desses segmentos envolvidos, para sentir o impacto do programa nestes contextos.

O segundo objetivo (nº2) da pesquisa se compromete a analisar os fundamentos teóricos metodológicos do programa e seu reflexo no cotidiano das classes que foram analisadas. Podemos concluir que os fundamentos teórico-metodológicos e as diretrizes expressas nos documentos oficiais não são coerentes com as ações estratégicas que foram analisadas nas cidades, objeto da investigação. Ao falarmos de distâncias entre o que está proposto teoricamente nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a realidade investigada, estamos nos referindo sobre a inadequação deste programa ao contexto onde está inserido, e portanto estamos nos referindo à falta de respostas adequadas do programa ao prometido nas diretrizes e documentos. O Capítulo VII analisa e discute esses resultados, afirmando a necessidade dos programas na sua maioria necessitarem de definições mais apuradas e reais à respeito das diretrizes políticas e

pedagógicas. Isto se revela quando observamos a preocupação dos informes oficiais em traduzir numericamente o desempenho e a viabilidade do programa, não fazendo uma interpretação dos seus dados de maneira isenta. Ora, na nossa opinião e de acordo com o que observamos, os números falam muito pouco e quando estes dados são examinados nas cidades, quando todas as pessoas que estão envolvidas no programa são chamados a depor, vemos questões importantes e que extrapolam a simples relação numérica desmentidas e *desmistificadas*.

Acreditamos que programas de educação têm objetivos importantes a cumprir e não podem ser avaliados apenas através do *computo* de aprovados ou reprovados, pois estes são resultado de uma série de fatores que estão interrelacionados, dentre eles a formação inadequada dos professores e seus baixos salários.

No terceiro objetivo (nº 03), enfatizamos a utilização de técnicas e procedimentos de pesquisa qualitativos para conseguir resultados mais descritivos e reais das classes observadas e por isso fizemos a triangulação de métodos, para preservar uma visão mais crítica e um compromisso com o nosso projeto de investigação, cruzando informações dos diferentes segmentos. Quando se realiza uma avaliação apenas formal e externa de um programa, costumam-se utilizar instrumentos que muito dificilmente refletem toda a complexidade dos processos onde este está sendo implantado e isto obstaculiza a compreensão e a apropriação de toda uma gama de aspectos dos processos que se desenvolvem nas salas de aula. Os instrumentos usualmente utilizados não podem captar as discrepâncias entre o que se diz e o que se faz, ou o que se diz em momentos distintos. Constatamos quão importante é a capacidade de inferir através das entrevistas e observações o conteúdo do discurso dos sujeitos que muitas vezes está acima do próprio discurso e quanto é relevante a habilidade de transcender o mero conteúdo sintático das falas dos usuários para buscar relações entre o nível semântico e o pragmático, fazendo indagações sobre a própria realidade. Em todos os momentos da investigação, na qualidade de avaliador, procurei fazer a análise do discurso dos sujeitos envolvidos, buscando sempre ver os dois lados: a descrição “textual” do que está sendo dito e, por outro, as relações entre o discurso dos alunos, professores e gestores do programa *Educar para Vencer* e o que não foi dito nas suas verbalizações.

Está provado que as avaliações de programas oficiais são sempre muito ambiciosas, predominando o cunho quantitativo, tanto em âmbito estadual como nacional. Nos programas oficiais está muito clara a sobrevalorização de testes mensuráveis para indicar mudanças de desempenho dos alunos, como no caso das classes de Regularização do Fluxo, onde a Secretaria de

Educação da Bahia colocou em percentuais o número de alunos de base alfabética e de base não alfabética muito acima do que foi evidenciado pelo diagnóstico que aplicamos. Apesar das estatísticas oficiais comprovarem o decréscimo de alunos de base não alfabética, nas cidades investigadas observamos que o número desses alunos( não alfabéticos) é ainda muito grande e cada ano as diferenças se tornam mais significativas.

Na avaliação do programa, na nossa opinião a ênfase da avaliação, deve estar posta num *conjunto de fatores*, onde a informação do sucesso do alunado ou da atuação dos professores são apenas aspectos parciais do problema.

No nosso entender a questão deve ser tratada com muito cuidado, pois os instrumentos de natureza quantitativa que são comumente utilizados pelos órgãos públicos, não refletem a realidade e podem conduzir a uma simplificação errada das mudanças que efetivamente ocorrem nos alunos jovens e adultos. Necessita-se avaliar, como frisamos ao longo de todo o trabalho, muito mais, e isto significam: as oportunidades de aprendizagem que efetivamente são dadas aos alunos, a interação entre os níveis (alunos, classes, escola), as formas de previsão e os ganhos (logros) obtidos.

Ao tornarmos visível o cotidiano das classes de Regularização de Fluxo e de Aceleração do Programa Educar Para Vencer, tínhamos o desejo de desvendar por trás dos métodos e técnicas aplicados, uma realidade prioritária, somente perceptível através da sensibilidade e da paixão.

No desafio dessa investigação, procurei *romper paradigmas* procurando a coerência entre o pensar e o agir dos sujeitos implicados na sua luta pedagógica do dia a dia. Inúmeros problemas foram revelados: desde os de natureza sócio-econômica, envolvendo as baixas condições salariais em que vivem os alunos jovens e adultos, o sub-emprego, as péssimas condições de habitação e moradia, (apesar da maioria possuir casa própria), as condições salariais dos professores, sua precária formação, estendendo-se até outros aspectos como o total desconhecimento de alguns gestores/técnicos sobre o próprio programa: *Educar Para Vencer*.

O valor de um programa depende, seguramente, de sua relevância para a comunidade e de sua adequação ao contexto, ou como nos diz Stake:

“*de seus efeitos na moral do professor, de sua compatibilidade com a economia da comunidade*”(Stake, 1978, em Santos, 1990:15-16).

Sem dúvida, a *accountability*, está assentada no princípio do comprometimento e da responsabilidade pois na educação, se utilizam fundos públicos e é necessários que os gestores e administradores se responsabilizem. Vemos que na atualidade, o governo, o empresariado e a sociedade de modo geral pressionam as escolas para mostrarem seus resultados, colocando inclusive sob sua responsabilidade os logros ou os fracassos escolares. Estas pressões são unilaterais na medida em que só estão enfocadas no resultado dos alunos. A sociedade política, social e técnica exige comprovações de que se está trabalhando com seriedade e eficiência com o dinheiro que é repassado para estes programas. Não basta que os governos expliquem como gastam o dinheiro mas justifiquem em termos de resultados conseguidos esses gastos.

O quarto objetivo (nº4) da pesquisa foi o de interpretar os argumentos que os professores usam para expressar suas expectativas profissionais, suas representações a respeito do desempenho do alunado, conceitos sobre as competências / habilidades requeridas ao professor alfabetizador, etc.

Observamos neste estudo que, sentindo-se “*bodes expiatórios*”(vítimas), os docentes põem a culpa nos alunos, no seu despreparo, no desinteresse, na desarticulação e desunião das famílias. Sabemos que os professores têm sido os responsáveis absolutos pelos resultados e isto é um pressuposto inteiramente inadequado pois sua contribuição a esses resultados deve ser analisada juntamente com outros fatores intervenientes contextuais, políticos, etc. Os administradores e gestores, por sua vez, apontam ora para a falta de compromisso dos professores, ora para a irresponsabilidade do estado e os salários aviltantes. Os docentes, por sua vez, criticam a direção das escolas, e a atuação dos coordenadores. E neste jogo, onde *todos estão insatisfeitos* e jogando a culpa nos outros parceiros, como fica a educação, como está sendo tratado o destino desde jovens e adultos do nosso estado? Sem dúvida, é necessário uma reflexão e discussão conjunta do problema com todos os setores envolvidos. Também utilizamos entrevistas para investigar os conceitos que os professores e gestores fazem a respeito das competências que um professor deve ter. No dizer dos entrevistados estes devem reunir o compromisso profissional, responsabilidade, os conhecimentos da área, com a afetividade e amizade com os alunos. Nas respostas fornecidas, de certa forma, vemos os professores expressarem algumas competências citadas por Perrenoud, (1996 /1998); Essas competências são definidas por Perrenoud como *a capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar um determinado tipo de situação*. Nas observações que realizamos, vimos que aos nossos professores faltam muitas dessas competências e suas representações revelam que, se por um



lado, aceitam algumas dessas competências como importantes, mas por outro lado, vemos quão esvaziados de conteúdos se encontram e quão afastados das competências apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Anexo Nº 10): Competências para o professor alfabetizador) estão estes docentes.

Esta nova sociedade tecnológica exige que o papel do professor seja repensado. Esse *novo papel* surge relacionado com a crise, em um tempo que estes tendem a se voltar para as suas turmas e para as práticas que se mostram válidas. Não basta somente uma auto avaliação institucional; extremamente importante é a aceitação por parte da escola de avaliar-se a si mesma. Por outro lado torna-se necessário se introduzir um elemento de *hetero - avaliação* no programa para que todas as instâncias sociais tomem conhecimento, participem deste projeto de avaliação e mais que isto, fiscalizem a aplicação das verbas destinadas ao programa, que muitas vezes são controladas pelas prefeituras que depositam esse dinheiro em mãos nem sempre honestas, sem prestação de contas.

Por isso defendemos a constituição de um Conselho Comunitário nos municípios onde o programa está implantado, constituído por pessoas idôneas e eleitas democraticamente, sem injunções políticas, para controlar e fiscalizar a operacionalização do referido programa, conforme comenta Santos:

*“o controle democrático da educação deve converter o processo avaliador num serviço de informação à comunidade sobre as características do programa educativo”.*( MacDonald, 1976, Santos, M 1990: 23)

Como quinto objetivo (nº 5), procurou-se analisar o grau de avaliabilidade da qualidade do programa e das barreiras encontradas e também identificar sobre a qualidade dos recursos através das opiniões de gestores, diretores e professores. Pelas avaliações feitas pelos gestores no que diz respeito tanto a avaliabilidade das dimensões de qualidade do programa que analisamos como quanto aos obstáculos e dificuldades deste, os resultados mostraram, um baixo grau de pontuação que fizeram os sujeitos na escala de apreciação sobre o *Programa Educar Para Vencer*, com exceção das certezas de alguns gestores de que os objetivos e propósitos do programa estão bem definidos, aceitam a avaliação e estão dispostos a colaborar com ela, e também que há consciência dos gestores de como estes dados vão ser utilizados. Há, não obstante, muitas dimensões que os

gestores disseram não conhecer o que sinaliza a verticalidade e centralização deste programa na administração da SEC/Ba, deixando os gestores como meros executores sem autonomia.

Pelos depoimentos dos sujeitos (professores, diretores, e coordenadores) envolvidos, sobre a carência de recursos humanos e materiais didático-pedagógicos, constatamos a falta de estrutura necessária nas classes e /ou até a inexistência de uma estrutura mínima de salas e equipamentos nos locais onde o programa está implantado. O programa *Educar Para Vencer* está longe de satisfazer as exigências propostas, pois não atende às necessidades contextuais e não tem uma estrutura material e de recursos humanos que responda satisfatoriamente às necessidades dos seus usuários, condições importantes para legitimarem a sua eficácia.

No sexto objetivo proposto ( nº 6) procurou-se identificar todos os segmentos do estudo quanto às características sócio - econômicas, profissionais, faixa etária, salarial, condições de trabalho, dentre outras. O aspecto mais comprometedor é o despreparo dos nossos docentes que, apenas com a escolaridade média, negam tudo que teoricamente está aportado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. Esses professores, mal remunerados e mal preparados, denunciam com as suas práticas, as discrepâncias existentes nos processos formativos do nosso ensino, monitorado por uma política de formação docente que se concretiza em projetos fragmentados que não satisfazem às exigências de desenvolvimento profissional dos professores, não atendem a realidade dos alunos e não respondem às necessidades desta nova era tecnológica que estamos vivendo.

O sétimo objetivo (nº 7) propõe-se a analisar as opiniões favoráveis ou desfavoráveis expressadas pelos alunos à respeito da escola e sobre as atividades que nela desenvolvem. Pelos resultados apresentados, vimos que os alunos acreditam no papel significativo que a escola tem no sentido de mudança de qualidade de vida mas, paradoxalmente, dizem que as atividades nela realizadas são de memorização e que não conduzem à construção da leitura e escrita de forma significativa. Finalmente, com relação ao objetivo nº 8 podemos afirmar que a escola nas cidades observadas não está provocando mudanças significativas no processo de alfabetização dos jovens e adultos, pois as práticas docentes não conduzem ao letramento e à aprendizagem dos usos sociais da língua falada e escrita.

Sabemos que a situação do analfabetismo é grave neste país e que os problemas da educação de jovens e adultos são sobretudo políticos e só podem ser resolvidos a longo (largo) prazo. Seguramente os nossos professores não têm um juízo muito favorável sobre os processos de reforma

da educação. Acreditam serem necessários processos mais colaborativos e dentro da estrutura escolar para uma gestão mais autônoma, porém *resistem* implicitamente às mudanças conforme também foi detectado no nosso trabalho anterior de investigação. Se pretendemos estimular o desenvolvimento profissional dos docentes e agilizar os processos de mudanças, o que primeiro devemos fazer é, sem dúvida, discutir a definição de um desenho para cursos de formação que supere os enfoques isolados da realidade docente e possibilite favorecer dimensões relacionadas com o papel social e pedagógico dos professores de jovens e adultos.

Defendemos a idéia de que o desenvolvimento profissional dos educadores de jovens e adultos deve ser concebido como um processo constante ao longo da vida que produzirá mudanças nas suas condutas, na forma de pensar, valorar e atuar sobre o ensino. Este começa com a formação inicial e por ela está condicionada, e vai além de ensinar a ler escrever e contar aos alunos, mas procura articulá-los com o contexto em que estão inseridos, possibilitando-lhes a formação da consciência crítica.

Não basta nos cursos de formação, introduzir os professores nas teorias ou levá-los à apropriação do discurso pedagógico, pois a nossa experiência mostra que estes continuam agindo como sempre. Nas salas que observamos os professores continuam fazendo ditados de palavras, com aulas monótonas, cansativas, sem planejamento, com uma pobreza de material muito grande apesar dos cursos de capacitação que freqüentaram e sobre os quais opinam positivamente. Ficou patente nas nossas observações, que a metodologia utilizada pelos cursos não instrumentaliza o professor para melhorar a qualidade do ensino, não operacionaliza o seu *saber-fazer*, e o real objetivo da formação não é atingido. Na verdade os cursos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia são de excelente qualidade mas se constituem de certa maneira, em pacotes de informação como opinaram algumas professoras de Aratuípe: “*muita teoria e pouca prática*”.

Para se ter uma atuação coerente com a concepção construtivista e dialética de aprendizagem, que está explicitada em um dos nossos capítulos, precisamos encontrar um caminho para alterar essa prática dos formadores. Uma das primeiras coisas a fazer é estabelecer um vínculo de confiança com a comunidade, com o professorado que vai receber a proposta. Isto exige reuniões e conversas para submeter a proposta aos docentes. Utilizar uma metodologia onde os meios multimidiáticos participem como gravar as aulas em vídeo, de professores para depois teorizar sobre estas nos parece um caminho interessante a ser trilhado. Tematizar sobre as fitas trazidas,

fazer a leitura crítica do material trazido, captando pontos centrais e formulando questões que efetivamente desencadeiem nos professores reflexões sobre a prática.

Não temos dúvidas de que este novo milênio exige mudanças e ações a curto prazo e, neste particular, o papel da universidade *pode e deve* ser relevante. Mas, além de tudo isto, nos deparamos com um impasse: o professor da educação básica ganha salários muito baixos no nosso país. Como ficou evidenciado na pesquisa, o nosso professor de jovens e adultos precisa ganhar muito mais e ter condições de trabalho adequadas. Assim, salário e valorização andam de mãos dadas. Essa premissa parece ser ignorada, na prática pelos governos, a despeito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( LDBEN, Lei Nº 9394/96), que exulta num dos seus capítulos a valorização dos profissionais em educação.

Pelo exposto, é necessário que a sociedade tome consciência de que o professor é um profissional indispensável, com um nível de qualificação superior ao exigível em tempos anteriores. Se a sociedade exige uma escola de qualidade vai ter que assumir que isso requer também um professor de qualidade com um perfil diferente do que vinha sendo proposto e também com um salário diferenciado. Precisamos desarmar esse impasse . A luta não é somente da categoria, mas de toda uma sociedade que não pode prescindir de uma educação de qualidade.

A proposta que se segue e que será submetida à apreciação de toda a comunidade da cidade de Aratuípe, pretende utilizar recursos multididiáticos muito simples para possibilitar ao professor uma formação teórica consistente, feita de tal modo que institua e alimente relações de autonomia tanto entre os educadores quanto entre esses e as teorias que serão estudadas, e isto inclui a criação de estratégias, a experimentação, a análise compartilhada com os colegas de trabalho, partindo sempre da interpretação que faz da realidade em que está inserido

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**Projeto: Capacitando os alfabetizadores com o suporte das diversas linguagens multimidiáticas**

**9.0. Apresentação**

PALAVRAS CHAVES: Educação à Distância; capacitação; professores alfabetizadores de jovens e adultos ; linguagens multimidiáticas

*RESUMO*

*Sendo a Bahia um estado com um número significativo de professores sem formação adequada para trabalhar em classes de alfabetização e sem acesso aos Centros de Formação profissional localizados em Salvador, onde são dados cursos de capacitação, pretende-se com este Projeto implantar / implementar um núcleo de EAD. Neste local de trabalho, os especialistas terão presença, como também estarão desenvolvendo atividades on-line, utilizando recursos midiáticos muito simples e de baixo custo para a instituição de ensino pública / particular. O presente projeto, piloto no estado da Bahia, tem como meta atingir não apenas 50 (cinquenta) professores da cidade de Aratuípe, mas, a posteriori, penetrar num raio de ação que contemple cidades baianas circunvisinhas, com problemas pedagógicos semelhantes. O trabalho está dividido em 40% de atividades presenciais e 60% on-line. Serão desenvolvidos conteúdos teórico-metodológicos sobre o processo de alfabetização, oficinas e ateliês pedagógicos, onde os docentes terão oportunidade de vivenciar uma práxis pedagógica enriquecedora, dentro de uma visão crítica de educação preconizada na LDBEN.*

## 9.1. Introdução

A mundialização do capital está intimamente associada à destruição de formas de regulação nacional e internacional. Assim, condena milhões de assalariados e jovens ao desemprego estrutural, isto é, à marginalização, à exclusão e define suas políticas sociais aos ditames do “mercados” o que é lamentável uma vez que os sistemas relacionados com este setor passam para segundo plano e o Mercado, senhor absoluto, determinando regras, condutas e formas de ação para os menos favorecidos.

O Estado passou a ter papel secundário, e as grandes empresas passaram a *determinar o medus vivendis* do planeta, o que é facilmente comprovado com a perda do poder decisório de Organismos importantes como a ONU, criada com uma finalidade no pós-guerra e desrespeitada em pleno século XXI por duas nações poderosas, que determinam o que é certo para o mundo, que defendem a democracia e liberdade dos povos. Este é o paradoxo para o qual estão condenados os países em desenvolvimento, mas que possuem riquezas cobijadas pelas nações fortes.

E o que fazer para enfrentar esse caos, para fugir do poder, da sujeição com dignidade? Esta pergunta é a grande pergunta do século, pois não podemos ser dóceis corpos, nem agir com autonomia, com intencionalidade, com crítica e participar das decisões dos processos inerentes à nossa existência, se a maioria dos brasileiros vivem condenados à exclusão, não participam do sistema escolar e dos demais direitos que todos devem ter para que possam ser considerados cidadãos.

A resposta é investir na educação, mas como? Como assegurar que um maior número possível de pessoas tenham acesso ao mundo do saber?

A mundialização do capital de acordo com Fañçois Chesnais (1994, p.51 apud Lima e Hetkowsk, 2001), veio acompanhada da Difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação, fazendo com que fossem derrubadas as três formas institucionais que durante os últimos cinquenta anos, permitiram a regulação social dos Estados-nação.

Na base desse desenvolvimento, há uma forte relação entre os movimentos de globalização e de mudança estrutural dos sistemas de comunicação, começando pela rede mundial de telecomunicações. É notável a expansão das telecomunicações e dos grandes sistemas de

processamento, *que armazenam e transmitem as informações que vêm* na esteira da revolução micro-eletrônica, a responsável principal pela transformação em curso.

Atualmente, no mundo do trabalho e da economia, a automação, a robótica, a computação, a cibernética respondem pelas necessidades de expansão do capital em âmbito mundial, e como consequência desse movimento, as próprias estruturas dos governos nacionais passam a aglutinar-se em torno do poder econômico internacional. O setor das comunicações e, em especial o das telecomunicações, configura-se como elemento central para a articulação do padrão de desenvolvimento capitalista, acompanhado de mudanças de ordem tecnológica e econômica que obrigam cada ator individualmente, a empresa e principalmente, o Estado a alterar estratégias e procurar novas alianças.

As novas conexões irão determinar uma importância decisiva para própria reprodução social de cada Estado-nação. Isto porque a tendência à concentração do capital, a necessidade de competitividade e de organização monopólica em escala internacional, carece de uma intervenção dos Estados -nações.

O Estado-nação sofre então um reordenamento em suas funções de planejador, interventor e controlador da economia e da sociedade e *fortalecerá* as suas conexões com o Estado hegemônico a partir das articulações com o capital transnacional, reforçando os blocos de poder *em* nível local, reafirmando uma burguesia regional e transnacional, reconstituindo as classes sociais, ou melhor *as* frações de classe. Desse modo, a existência de um sistema financeiro internacional globalizado, funcionando fora do controle dos estados nacionais, fragilizará o Estado diante do capital internacional, fazendo com que a capacidade de uma política nacional autônoma seja cada vez mais limitada. *Com isso teremos* a minimização do Estado e a maximização do mercado.

Preocupados com este cenário os governantes buscaram e buscaram respostas, sendo a reformulação das Leis que regulamentam as políticas sociais entre estas a que regulamentam o ao Sistema Educacional, tendo em vista o delineamento de políticas educacionais que assegurem uma nova forma de pensar e fazer educação, uma forma mais ética e comprometida com as mudanças sociais e que estejam em sintonia com as exigências do mundo globalizado. No Bojo desta buscas e discussões surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abrindo espaço legal para Educação a Distância.

O espaço legal aponta para o cruzamento das várias formas e níveis de pensar diferenciados dos docentes, discentes e todos os atores comprometidos com a transformação social que

indiscutivelmente passa pela cenário da Educação no qual a informação e a comunicação serão os instrumentos de resgate do humano e da cidadania, e de impulsão das transformações tecnológicas e da produtividade expressiva, sob a égide de um novo patamar cultural.

A nova sociedade da informação tem objetivos fortes específicos que denunciam o seu interesse básico na direção da competitividade, injetando recurso para a capacitação do uso dos computadores ligados em redes para habilitar o cidadão .Por outro lado o cidadão alfabetizado digitalmente também estará ´preparando-se para um novo mercado, para sobreviver, pois ele precisa de competências. Não são os computadores que são nefastos para o nosso desenvolvimento, mas sim a forma como são usados. Temos maquinass ociosas, professores e alunos despreparados como também leis obsoletas que em nada beneficiam à educação. Veja as nossas políticas. O mundo do ensino não pode ser o mesmo da época do descobrimento, não temos salas para nossa população, os deslocamentos são caros e muitas vezes não autorizados. Os nossos espaços são ociosos, funcionam de março a junho, de agosto a dezembro e muitas vezes em regime parcial, quando a maioria fica alijada de participar deste templo sagrado, que é a escola.

No entanto, ficam fora programas e ações que universalizem a educação, comprovando uma preocupação apenas com o acesso às informações e não à participação da produção e apropriação do valor que elas produzem. As tecnologias de comunicação e informação levam as pessoas a consumirem mais e a divulgarem os valores da sociedade capitalista, e esta é uma das muitas exigências do Banco Mundial e do FMI para os países pobres, como o Brasil

Não advogamos a Tecnologia pela tecnologia, mas sim os benefícios e os riscos decorrentes da mesma. A linguagem impressa é uma tecnologia, o rádio, a TV, o computador é apenas um dos elementos que devem entrar no sistema combinado com outras linguagens, daí a importância dos textos e da presença do tutor. Consideramos o modelo espanhol de EAD um dos melhores. 80% dele é centrado no material impresso, possuindo outras mídias. Na educação, também fica bem visível tal tendência ideológica, na medida em que as políticas educacionais consideram as questões básicas da educação, simplesmente *questões técnicas* derivadas da eficácia/ineficácia, eficiência/ineficiência na gestão e administração dos recursos materiais e humanos, o que gera todo um processo de deslocamento da gestão escolar e a minimização ou desconsideração das causas exógenas- pobreza, miséria e desigualdades sociais, etc- responsáveis pela falta de qualidade na educação, gerando o analfabetismo. A noção de conflito perde, então, a legitimidade e o que passa a importar é a cooperação que viabilizará a produtividade. Esta, por sua vez, solucionaria o conjunto de problemas



que, segundo tal concepção, são comuns a todas as classes e camadas sociais. Um exemplo disto é o Programa de Comunidades Solidárias.

A não expressão das contradições produzidas no processo atual de acumulação capitalista aparenta uma realidade onde tudo se passa como se esse processo fosse algo simplesmente determinado pela tecnologia e não um processo de construção social, reafirmando um pretenso privilégio da razão técnica sobre a razão social.

O importante é que haja uma convergência de forças, um mundo das possibilidades, um respeito à realidade de cada um. Diante disso temos que rever o corporativismo docente. São as políticas institucionais existentes que reiteram currículos elitistas, nos quais a graduação não tem aderência social nenhuma ou quando tem, é mínima.

No caso da educação, o Estado realiza a função institucional de elaborar /implementar suas políticas públicas objetivando-as através das novas diretrizes educacionais. A educação deverá cumprir funções políticas e ideológicas que consolidam a funcionalidade do Estado.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação e a nova situação mundial exigem as chamadas Educação Continuadas, recorrendo a uma reformulação da educação de forma a possibilitar a adaptação do educando às novas tecnologias e às necessidades de mercado, de modo muito ágil e em curto prazo. A educação como formadora de novas competências e a comunicação através dos novos artefatos tecnológicos passam, então, a se relacionar diretamente com a infraestrutura básica para o desenvolvimento econômico e social, expondo e ocultando, ao mesmo tempo, uma profunda contradição, a de que no mundo atual apenas um terço da população vai conseguir integrar-se ao mercado de trabalho.

Uma das características das Tecnologias da Informação e da Comunicação é a do tempo real, convergindo na mesma hora os momentos vividos, ou seja, a confluência dos momentos, onde os múltiplos relógios são usados de modo uniforme, na tentativa de homogeneizá-los a partir de múltiplos lugares e sujeitos sociais, gerando também a possibilidade de conhecimento do outro de modo instantâneo / simultâneo a todos. Essa nova concepção de tempo e espaço é algo fabuloso, de acordo com Merleau-Paty. Não existe ontem e sim hoje, o agora, no qual se define o que será colhido. A própria natureza nos mostra esse o ritmo do tempo, vide a lua, as marés, etc. O mundo da educação não pode ficar distante dos avanços, mas sim na vanguarda determinando-o e não sendo determinado por ele.

Apesar das novas possibilidades as Tecnologias da Informação e da Comunicação, as redes digitais carregam uma flagrante contradição em função de suas características intrínsecas e de sua história, apontando, por um lado, uma dinâmica que se abdique às necessidades da acumulação capitalista e aos interesses hegemônicos. Santos (2000) considera que o tempo real é um tempo de exclusão, funcionando e assegurando privilégios a poucas pessoas, desvalorizando a condição humana e exarcebando a competitividade.

O texto dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - sugere que se produzam alterações nos processos comunicacionais e educacionais de aprendizagem, ampliando-se a inserção da cultura tecnológica na prática pedagógica, facilitando a possibilidade de se comunicar globalmente, transformando os alunos em agentes de novas formas culturais. Na década de 70, os objetivos acerca da tecnologia Educacional presente nos discursos da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e das Políticas Educacionais era o de inserir os computadores de forma sistemática e generalizada para planejar e avaliar o processo ensino aprendizagem, analisando o produto educativo em termos de qualificação para o mercado de trabalho. Na década de 80, a ABNT aproximou-se mais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e acolheu literalmente como finalidade o seu princípio de *desenvolvimento integral do homem inserido na dinâmica da transformação social*, o mesmo que se encontrava presente no Programa de Educação Continuada – EDUCOM.

A presença da Educação Continuada revela a importância e a necessidade de permanência de uma ação educativa pública que contemplates não somente um Programa como outros existentes na história da Tecnologia Educacional, mas uma ação contínua como imposição do mercado. Nos anos 90, a ABNT :

*tentar inovar no discurso buscando um uso das Tecnologias Educacionais na escola de modo crítico e reflexivo, com vistas à melhoria qualitativa do processo educativo, num trabalho sempre ligado aos objetivos e princípios pedagógicos traçados pela escola*  
(Lima e Hetkowsk, 2001: 13)

Porém no cerne desse discurso há o público e o privado em debate, cujas linhas e normas não são mais controladas pelo estado – Nação, mas por normas e regras globais. A globalização é o ápice

do processo de internacionalização contando de um lado com o estado das técnicas e de outro com o estado da política. E, neste sentido, no século XX, a técnica exerceu um papel essencial na emergência das redes digitais como já colocado anteriormente, no mercado global, desenfreado uma corrida no desenvolvimento das habilidades e competências que contribuam para a valorização do próprio mercado.

## 9.2. Pressupostos Teóricos:

### *A Educação a distância e as tecnologias da informação e da comunicação*

Os avanços dos processos de globalização vão delineando novos objetivos presentes nas políticas públicas de EAD. O antigo binômio educação - desenvolvimento vai se transformando paulatinamente em educação, desenvolvimento e cidadania, constatando-se um avanço na cidadania que passa prioritariamente pelo mercado. O seu sentido como mera expressão da força de trabalho, significa que a sociedade não foi capaz de garantir a sua universalização e o sistema educacional do Estado, organizado como uma nova alavanca de compensação da desigualdade de oportunidade de uma sociedade de classes que, ao proclamar a educação como direito do cidadão, contrapõe-se aos princípios que regem o mercado de trabalho.

Do ponto de vista dos padrões de consumo, que fazem ponte entre os mundos da produção e da vida:

*a nova estrutura do sistema aponta para o crescimento relativo dos setores de serviços ligados à cultura e ao lazer. Neste contexto a importância da informática na vida das pessoas é inquestionável, sendo, portanto, a informatização geral da sociedade capitalista umas tendências avassaladoras, que marca profundamente este início de século, levando à generalização de um tipo de sociabilidade centrado na comunicação eletronicamente mediada... Bolano e Lima (1999: p.8)*

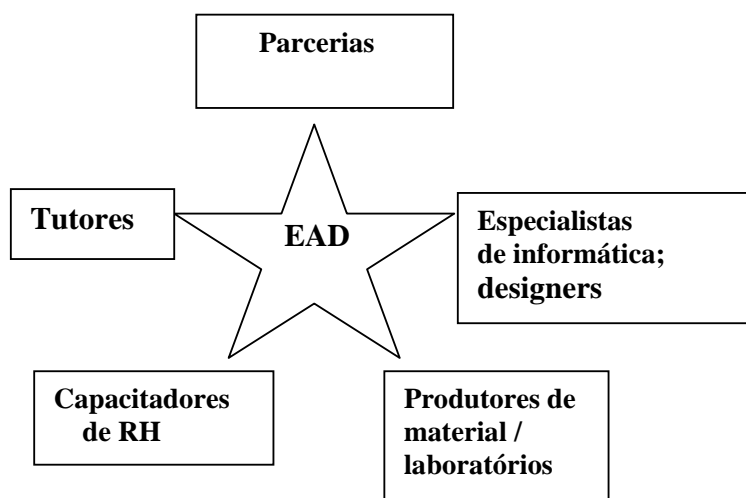
Apresenta-se aí a EAD com uma importância fundamental, uma vez que o caráter interativo dos novos meios traz embutido, evidentemente, as possibilidades de novas formas de subjetividade e de socialização. Nessa direção, é possível que a inserção das TICs nas situações educativas produza novos sentidos, uma vez que a interação com objetos culturais distintos impulsionam novas operações simbólicas, incidindo frontalmente na formação dos sujeitos. Em definitivo, as TICs podem não consistir apenas na mera incorporação de uma ferramenta auxiliar ao ensino, numa perspectiva tradicional, apontando em especial para uma comunicação horizontal libertadora

Do nosso ponto de vista, a EAD é possível, através da inserção das TICs e da constituição de novos espaços de conhecimento que favoreçam a construção do processo de democratização e de universalização da educação. A possibilidade de acesso a estes artefatos cada vez mais incide numa fronteira entre a inclusão /exclusão dos sistemas produtivos do mercado de consumo, inclusive do trabalhador da educação. A forma capitalista atual não permite que essa potencialidade se realize em sua plenitude, ela, apenas e contraditoriamente, abre possibilidades.

Também só podemos pensar a EAD a partir de um plano de cooperação local/regional/mundial tendo-a como prioridade e possibilidade social, abrangendo os diversos níveis de ensino, discutindo a questão do financiamento e alocação dos recursos públicos. O principal neste processo é uma política de inserção das tecnologias de informação e comunicação nas escolas; um sistema de gestão que contemple uma equipe multidisciplinar, onde cada especialista é respeitado dentro de sua área; onde há uma perfeita integração entre o pedagógico e o administrativo; onde as relações não são verticalizadas mas de igualdade e companheirismo; onde a avaliação é constante e em processo, enfim todos estão unidos em torno de um objetivo comum: a melhoria da instituição e da qualidade de formação dos alunos.

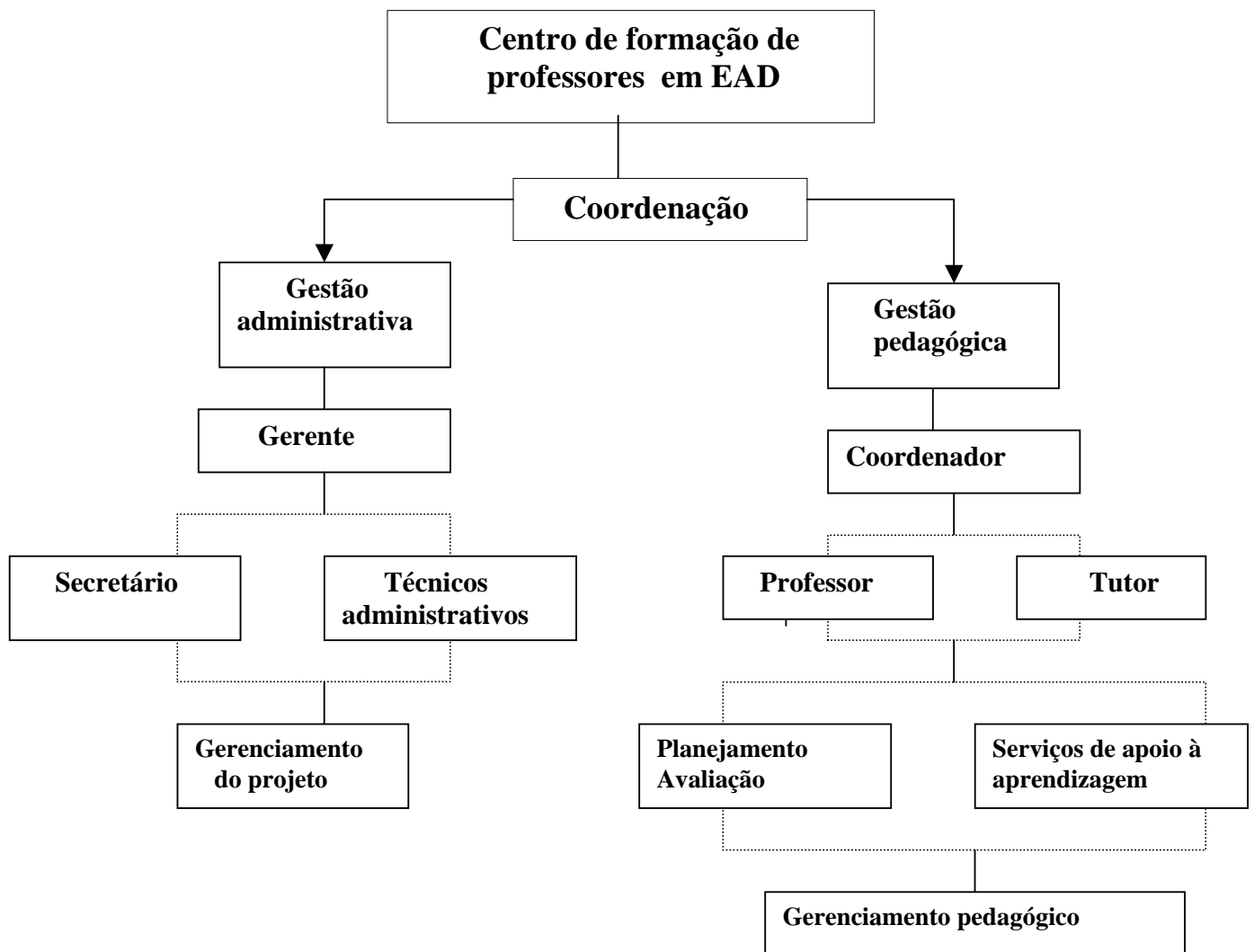
A construção de uma nova sociedade da informação que possa refletir o processo de trabalho pedagógico em EAD, como uns trabalhos intelectuais, culturais e qualificados dos educadores e não como simples suporte das atividades pedagógicas leva-nos ao campo das políticas de formação dos profissionais da EAD e do papel que representam os órgãos e os parceiros. Diante desta nova visão educação uma gestão eficaz do sistema será capaz de garantir o funcionamento deste, elevando a qualidade de ensino com objetivo de atender a um número cada vez maior de alunos. Sem dúvida, algumas mudanças são necessárias no sistema educacional para criar uma nova estrutura de planejamento, de serviços de comunicação e de apoio pedagógico, investimentos na capacitação de recursos humanos como também um sistema de avaliação processual, diagnóstico e

realimentado. Enquanto no ensino presencial os elementos envolvidos são quase que exclusivamente professores, alunos e recursos didáticos, a gestão do sistema em EAD difere muito, necessitando de uma equipe coesa e parcerias como no quadro a seguir:



**Quadro N° 24: GESTÃO EM EAD**

Defendemos uma gestão horizontalizada e cooperativa que dê suporte à formação continuada dos professores como mostra o esquema a seguir



**Quadro N°25** ORGANOGRAMA DO CENTRO EM EAD

*A gestão em EAD e os cursos de capacitação de professores alfabetizadores*

O processo de desenvolvimento da tecnologia criou um novo mundo regido pelas redes de informação e comunicação, desenraizou o homem tornando-o ao mesmo tempo universal e tribal, e uma nova ordem está surgindo. Um novo conjunto de valores começa a se configurar, pondo em xeque

a razão moderna operativa. O tão conhecido conceito de concepção unitária da história, que fornece um ponto de vista único e inquestionável, torna-se superado para dar lugar a uma *multiplicidade de se contarem outras histórias que antes não apareciam ou não podiam aparecer em virtude do seu caráter ideológico* (De Lucca Pretto , Nelson, 2000, p. 36).

Uma nova geografia é inaugurada onde a “tela” passou a assumir o lugar do espaço público fazendo com que as pessoas possam partilhar informações dos mais distantes lugares. Os mecanismos de comunicação e as novas tecnologias não criam apenas máquinas, mas instrumentos de uma nova razão superada pela razão moderna operacional, onde o mundo objetivo é o mundo das imagens, e a razão imagética se constitui na essência dessa nova sociedade. Entretanto essa nova sociedade tecnológica se, por um lado diminui tanto as distâncias e permite um intercâmbio rico de informações, por outro lado estabelece distâncias cada vez mais profundas em certos grupos sociais, revelando uma produção multimídia concentrada na mão de grandes grupos nacionais ou internacionais que dominam e controlam os meios de comunicação.

Pelo que foi explanado, vemos que a introdução das novas tecnologias permitindo um acesso maior das pessoas aos meios de comunicação não possibilitou a diminuição da pobreza, miséria e analfabetismo. Vivemos numa sociedade significamente analfabeta, organizada e desenhada segundo um modelo excludente que concentra grande quantidade de renda em uma pequena parcela da população, fazendo com que o acesso à escola fique restrito a um pequeno contingente populacional. Se por um lado os meios multimidiáticos trouxeram um grande impacto na educação, propiciando espaços de interatividade, facilidade e agilidade na comunicação bilateral e contribuições na construção do conhecimento dos alunos, por outro provocaram o repensar sobre o novo papel do professor que, como mediador da aprendizagem dos alunos, deverá possuir competências não apenas relacionadas ao âmbito do desenvolvimento global do alunado, como também à utilização de ferramentas tecnológicas e aos valores emergentes dessa nova sociedade. Diante desses fatos, necessitamos buscar a qualidade de ensino centrada na produção de conhecimentos reconhecendo, sem dúvida, um novo "locus"- o da informação, e por isso a educação deve levar em conta nos seus processos didático-pedagógicos a natureza e a especificidade dos novos meios de comunicação e de informação. Esses meios trazem, como já foi explicitado, um grande impacto na educação, propiciando espaços de interatividade, facilidade e agilidade na comunicação bilateral e contribuições na melhoria do processo de construção do conhecimento. Isto significa que a democratização do conhecimento não se refere apenas à difusão / consumo do

produto, mas à participação no processo de mundialização, o que incidirá numa reorganização do processo como um todo, da produção à gestão dos conhecimentos.

No caso específico da EAD é importante pensar no processo de produção e circulação do conhecimento e identificar o papel do professor, do tutor, do aluno e do material, e, mais que isso, as mudanças que ocorrem no processo de produção do trabalho intelectual, a fim de que o processo de subsunção do trabalho intelectual não reduza o processo de produção de sentidos a uma mera ação de controle.

Sem dúvida que o novo milênio exige um novo professor que desenvolva, além das competências relacionadas ao âmbito do desenvolvimento profissional e pedagógico, outros valores emergentes desta nova sociedade imagética.

Como frisamos anteriormente, os nossos docentes não estão preparados para enfrentar essas exigências, não apenas porque lhes faltam as competências e habilidades requeridas para mediar a aprendizagem dos seus alunos, como também porque lhes falta um comprometimento maior com a formação de pessoas para essa nova sociedade.

Por esse motivo, acreditamos que o professor precisa desvincular-se dos antigos valores ligados aos velhos paradigmas da cultura dominante, conhecer as novas tecnologias não mais como simples recurso pedagógico a ser incorporado às suas classes, mas como fundamento pedagógico na construção desse novo paradigma para a formação de alunos críticos e imaginativos. A maioria das Instituições de Ensino Superior dentre essas a UNEB – Universidade do Estado da Bahia- já revela uma preocupação neste sentido, buscando coletivamente repensar o projeto acadêmico- pedagógico dos seus cursos a partir desses novos valores paradigmáticos.

Os efeitos da formação do professor repercutem nos alunos, na organização e no contexto onde atuam, e não há dúvida de que projetos eficientes de formação docente são importantes elementos de legitimação e credibilidade para a educação. Cabe, neste momento, questionarmos o seguinte:

Como podem os professores das classes de alfabetização dialogar com os novos valores tecnológicos nas suas classes, superando a sua utilização como mero recurso didático?

Como teremos professores capazes de formar alunos criativos e críticos e preparados para utilizar a cultura audiovisual atual se nossos docentes não tiveram uma formação adequada?

Tendo em vista o exposto e a vontade de buscar espaços de reflexão para novas formas de atuação da escola e dos professores, elaboramos o presente *Projeto de Capacitação* destinado a



capacitar e atualizar professores que atuam em classes de alfabetização de jovens e adultos, que atuam em escolas públicas da cidade de Aratuípe, procurando provocar nos participantes do curso a necessidade de refletir suas práticas e subsidiá-los na compreensão da alfabetização, oferecendo-lhes um “construto- teórico”, que lhes permita dar respostas mais adequadas a essa nova sociedade da tecnologia e da informação.

Do nosso ponto de vista, redefinir o papel da educação nesta significa: a) repensar as políticas educacionais de formação de um novo homem, não mais mercadoria mas sujeito do *fazer*; b) rever todo o projeto educacional que não se ajusta nem responde às necessidades e expectativas delegadas pelas demandas atuais e pelo resgate da cidadania; c) repensar uma *formação continuada e permanente dos professores*, utilizando a Educação a distância, que é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- ( LEI 9394/96)

### 9.3. Objetivos do Projeto

#### **Objetivo geral:**

Elaborar uma proposta para a formação de professores na modalidade de EAD, que articule o cenário da capacitação ao de alfabetização.

#### **Objetivos específicos:**

1. Fazer um estudo diagnóstico da demanda de alfabetização, do perfil da clientela e das condições da realidade;
2. Delinear estratégias de ação que possibilitem a articulação desses cenários;
3. Definir infra-estrutura tecnológica que assegure a implementação do processo;
4. Preparar material didático e RH tendo em vista o cenário e a questão de estudo.

### 9.4. Metodologia

Trata-se de uma proposta de trabalho que visa atender a professores alfabetizadores de classes de Regularização do Fluxo Escolar e de Aceleração I e II. Será desenvolvido com 30 (trinta) e 150 (cento e cinquenta) alfabetizantes, no período de março a junho de 2004, com 180 (cento e oitenta horas).

**População:** 30 professores alfabetizadores pertencentes a 06 escolas da rede pública de ensino da cidade de Aratuípe, previamente selecionados, de acordo com alguns critérios estabelecidos como: serem regentes de classes de alfabetização; mostrarem-se predispostos a participar do projeto.

Momentos presenciais: 40 Momentos on- line: 60%

### 9.5. Cronograma das Atividades dos Módulos

MOMENTOS PRESENCIAIS			TUTORIA ON LINE			
Aulas presenciais –conteúdos	DATA	HORÁ	MÓDULO I	DATA	CHAT	HORÁ CHAT
Sensibilização da comunidade	01/7	8-12 H	MÓDULO I	10/07 e 17/07 das 10-12h	22/7 das 10-12h	
Diagnóstico do alunado	3-5/7	8-12 H				
Introdução à informática	7-11/7	8-12 H				
O papel do alfabetizador e sua responsabilidade social	14-18/7	8-12 H				
Fundamentos teórico- metodológicos da alfabetização	21-25/7	8-12 H				ORIENTAÇÃO

MOMENTOS PRESENCIAIS			TUTORIA ON LINE			
Aulas presenciais –conteúdos	DATA	HORÁ	MÓDULO II	DATA	CHAT	HORÁ CHAT
Metodologia da alfabetização de jovens de adultos	15 a	8 às	ORIENTAÇÃO	19/12 das 10-12H	22/12	8-12 H
Construção de ateliês pedagógicos	18/12	12 H				

**Quadro Nº 26** CRONOGRAMA DE ATIVIDADES ( TEMPORALIZACIÓN)

## 9.6. Referências Bibliográficas do projeto:

FERREIRO, Emilia *Ler não é decifrar , escrever não é copiar*. In: Psicogênese da língua escrita. Artes Médicas: S. Paulo.1985

FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler*. S. Paulo, Cortez, 1989

\_\_\_\_\_. *Professora sim , tia não*. Cartas a quem gosta de ensinar. S.P. : Olho d'água, P. 75-92, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação de adultos : algumas reflexões*. In: Educação de jovens e adultos .Teoria, prática e proposta. S.Paulo: Cortez, p. 15-17, 2000.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro : Ed. 34. 1993.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro : Ed. 34. 1996.

LIMA, Fernando B. et alii. *Televisão & Vídeo*.Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

MARASCHIN, Cleci. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre: PPG Edu/FACED/UFRGS. 1995. Tese de doutorado.

POLAK, Ymiracy.. *A construção do percurso em Educação a distância: formação de tutores*. Curitiba, Paraná: Editora do Autor, 2002.

PRETTO, Nelson de Lucca. *Uma escola com / sem futuro. Educação e Multimídia*. Campinas, S.P :Papyrus editora, 2001.

POLANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder , o socialismo*.Rio de Janeiro, Graal, 1988

CAPÍTULO X

---

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J.R (2000): *Historia da instrução pública no Brasil, 1500- 1889*. São Paulo: ED da PUC; Brasília: MEC-INEP 2000.
- ANGUERRA ANGILAGA, M. T.(1996) DISEÑOS, en ROCÍO BALLESTEROS (Ed.) *Evaluación de Programas. Una Guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*, Editorial Síntesis, S. A, Madrid, p.149-172.
- ALVIRA MARTÍN, F. (1997) *Metodología de la evaluación de programas: un enfoque práctico*, Editorial LUMEN / HVMANITAS, Buenos Aires. Argentina
- APPLE, M. W. (1989) *Educação e Poder*, Artes Médicas, Porto Alegre / Brasil.
- APPLE, M. W.(1982) *¿ Que enseñan las escuelas?*, en Gimeno Sacristán, P. Gómez, La enseñanza : su teoría y su práctica , Akal. Barcelona.
- ARCHANGELO, Jocimar. (1999) Implantação do “provão”. In: *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. V.4 .São Paulo : Unesp,. P. 39- 47.
- AQUINO, J.G (1997) *O mal estar na Escola contemporânea: erro e fracasso em questão*, en AQUINO, J. ( org.) (1997) *Erro e Fracasso na escola : alternativas teóricas e práticas*, Ed. Summus, São Paulo , Brasil. p. 91-109.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (2000) *A Avaliação na Educação Básica : entre dois modelos*. Texto retirado do site da internet: [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)
- BORDAS , Merion Campos.( 1999) *Avaliação do Ensino Superior. O confronto paradigmático. Produtividade / Qualidade Social*. In: *Formação do Educador e Avaliação . Educacional*. V .3 . S.P.: Unesp, , p.27-37.
- BARRIGA, Angel Diaz. (1999) *Uma polêmica em relação ao exame*. In : *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, R. J. :DP & A, p. 51-82.
- BRANDÃO, Carlos. ( 1999) *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense
- BRASIL.MEC/ SEF (1999) Referências para a formação de professores. Brasília.
- BRASIL. MEC/ SEF/ SEMTEC / SESu (2000) Proposta de Diretrizes para as Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília

- BRASIL .*Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.1996.
- BLANCO FELIP, L. A. (1996) *La evaluación educativa, mas proceso que producto*, Ediciones Universitat de Lleida, España.
- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura . Departamento de Educação Continuada.(1986) *Subsidios para o Planejamento do Ensino Público Estadual. Educação para Adultos na Bahia 1972-1986* Salvador,
- BERNSTEIN, B. (1983) *Clase y Pedagogías visibles e invisibles*, en Gimeno Sacristán, Pérez Gómez,*La enseñanza : su teoría y su práctica*, Barcelona, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1974) *Estado e Educação Popular: Pioneira São Paulo / Brasil* \_\_\_\_\_, Celso de Rui. (1974) *Estado e Educação Popular:Pioneira São Paulo / Brasil*
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Critérios y bases sociales del gusto* Madrid: Taurus (Trabajo original publicado en 1979)
- BALL, S. (1997) *A Construção Social do Currículo*, Lisboa: Educa.  
\_\_\_\_\_(1998) *Currículo: Teoria e História*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.  
\_\_\_\_\_(1984.) *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. Lewes, Londres: Falmer Press,  
\_\_\_\_\_(1985) *Social Histories of the secondary Curriculum: Subjects for Study*. Lewes, Londres: Falmer Press..  
\_\_\_\_\_.(1990).*Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica,  
\_\_\_\_\_(1990.) *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: Nóvoa, A. *Vida de Professores*, Portugal: Porto Editora, 1992.
- BORDAS, F. (1976) *Investigación Participante*. Revista Educação & Sociedade. Cortes: editores Associados.
- CHARLIER, E.( 2001) *Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática*. In: *Formando professores profissionais*, PERRENOUD, Philippe. (org) Porto Alegre: Artmed.
- CREA (2001) en proceso. *Habilidades Comunicativas y desarrollo social*.
- CASTELLS, M. (1997-1998). *La Era de Ia Información. Economía, sociedad y cultura*,

- Vols.I-III. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1996-1998).
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1996). *Evaluación de instituciones de educación formal: administración, organización y relaciones*, en BONIFACIO JIMÉNEZ ( Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p.57-82.
- CASEIRO, Luis Carlos. (2000) *Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: Algumas considerações* In: Os educadores e o cotidiano escolar. Campinas: São Paulo: Papirus.
- CABELLO, M. J. (1997) *Didáctica e Educación de Personas Adultas*. Granada : Ediciones Aljibe.
- CARR, W. (1993) *Calidad de la enseñanza e investigación- acción*, Sevilla : Díada ed. S.I.L.
- DIAS SOBRINHO, J.( 2000) *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, , p. 45-63; 65-87; 111-134; 135-179; 183-200.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa Interações e Ênfases* In: *Avaliação Universitária em questão. Reforma do Estado e da Educação Superior*, Campinas, SP., A Associados
- DURAN, Marília Claret Geraes. (2001) *A avaliação do Monitoramento - uma das categorias de análise sobre o “Estado da Arte- Avaliação na Educação Básica”*. [www.anped.org.br / 0501t.htm](http://www.anped.org.br/0501t.htm)
- DEMO, Pedro ( 2000) *Ironias da Educação: Mudanças e contos sobre mudanças*. Rio de Janeiro: DP&A
- DEMO, Pedro ( 1998) *Educação e Qualidade de Ensino*.Campinas : Papirus
- \_\_\_\_\_ (1996a) *Avaliação sob um olhar propedêutico*.Campinas : Papirus.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan (1997) *A era da consciência* São Paulo : Editora Fundação Petrópolis,
- DELLORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones. UNESCO..
- ESTEBAN, M.T.y Otros ( 1999) *Avaliação : uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro / , Brasil : DP&A
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Ano V- (Nº 15)- agosto de 1983.
- EZPELETA, J. ROCKWEEL, E.(1989) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREITAS, H.C.L. (1999) *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores*. *Educação & Sociedade*. Campinas : Cedes, Ano XX, nº 68/ Especial, dez.p.17-44.
- FERNANDEZ- BALLESTEROS GARCÍA, F. (1996) *Capítulo 1: Cuestiones Conceptuales Básicas*

- en Evaluación de Programas*, en ROCÍO BALLESTEROS (Ed.) .(1996) *Evaluación de Programas. Una Guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud* ,Editorial Síntesis, S. A, Madrid, p. 21-46.
- FERNANDEZ- BALLESTEROS GARCÍA, F.(1996) *Capítulo 3: El Proceso de Evaluación de Programas*, en ROCÍO BALLESTEROS (Ed.) *Evaluación de Programas. Una Guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud* ,Editorial Síntesis, S. A, Madrid, p. 75-113.
- FAZENDA, Ivani (1999) *Alfabetização: uma construção interdisciplinar*, S. Paulo: Ed. Papirus.
- FREITAG, Bárbara. (1989) *Política Educacional e Indústria Cultural São Paulo: Cortez : autores associados*, p.33-51.
- FABRA, M.L. (1992) *“El professorat de la Reforma”* Barcanova. Barcelona.
- FABRA, M.L. (1996) *“La formación de los líderes del cambio”* En: *Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Universidad de Sevilla.
- FREITAG, Bárbara. (1989) *Política Educacional e Industria Cultural*, S.
- FREIRE, P. (2000). *Educação de adultos : algumas reflexões*. In: *Educação de jovens e adultos Teoria, prática e proposta*. S.Paulo: Cortez, p. 15-1 S. Paulo: Cortez
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol* .Barcelona : El Roure Editorial S. A. (Trabajo original publicado en 1995).
- \_\_\_\_\_ ( 1997) *Pedagogía del Oprimido* Madrid : siglo veintiuno editores S. A.
- FREIRE, Paulo. (1998) *A importância do ato de ler*. S. Paulo, Cortez
- \_\_\_\_\_ (1998) *Professora sim , tia não. Cartas a quem gosta de ensinar*. S.P.: Olho d'água, P. 75-92,.
- FREIRE, P. (1989). *La práctica educativa*. Temps d'Educación, n 1, (pp. 292-300). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1990) *Alfabetização : Leitura da palavra, Leiturado mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FLECHA, R. (2001). *Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (Cambios sociales y algunas Propuestas Educativas*, p:26).
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ . (1997). *Pensamiento y Acción crítica en la sociedad de la Información*, en J. Goikoetxea y J. García Peña (coord.). *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp.29-43). Madrid:

Popular.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995) *La profesión docente y la comunidad escolar crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata.
- FORNS SANTACANA, M. y GÓMEZ BENITO, J. (1996) *Capítulo 8: Evaluación de Programas en Educación*, en BONIFACIO JIMÉNEZ (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p. 241-280.
- FERREIRO, Emilia . (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. S.Paulo: Cortez Editora
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. (1986) *Psicogênese da língua escrita*. Artmédicas: Porto Alegre, Brasil
- FERREIRO, E.(1985) *Ler não é decifrar , escrever não é copiar*. In: *Psicogênese da lingua escrita*. Artes Médicas: S. Paulo.
- GRECCO, S. (1997) *Avaliação em questão. Reformas do Estado e da Educação Superior*, Campinas, SP.
- GAIRÍN, J. (1993) *La autoevaluación institucional como via para mejorar los centros educativos*. Bordón, v.45, n.3.Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- GAIRIN & otros (1996) *Detección de necesidades de los directivos*.  
\_\_\_\_\_ (1996) *La organización escolar : Contexto y Texto de actuación* . Editorial La Muralla. Madrid.
- GAIRÍN, J. (1996) *La organización escolar : Contexto y Texto de actuación* . Editorial La Muralla. Madrid
- \_\_\_\_\_ (1998). *Perspectivas actuales de la organización y dirección de instituciones educativas de educación no formal*. *Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- \_\_\_\_\_ (1999) “La colaboración entre centros educativos” En G.P.P. Matemáticas, feb. p. 53/4/5/6/7
- GAIRIN, J. S. (1999) *La evaluación de instituciones de educación no formal*, en BONIFACIO JIMÉNEZ ( Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p.83-133.
- GARCÍA Gómez y otros (2000) *Eldesarrollo de capacidades en personas adultas semicualificadas y no cualificadas*. I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. El Roure Editorial S.A. Barcelona



- GIL, Antônio C. (1994). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GIDDENS, A. (1990). "Structuration Theory and Sociological Analysis" en Clark, J., Modgil, C. & Modgil, S. 1990. Anthony Giddens. Consensus and Controversy. Londres: The Falmer Press.
- GADOTTI, M. y ROMÃO J. (2000) *Educação de jovens e adultos- Teoria, prática e proposta*, Cortez: Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.
- GADOTTI, Moacir. (1990) *Uma só escola para todos*. R.J.: Vozes.
- GENTILE, Pablo.(1995) *Pedagogia da exclusão*. Vozes: Rio de Janeiro, Petrópolis.
- GIROUX, H. A.(1997). *Cruzando limites. Trabajadores culturales y políticas educativas* Barcelona: Piados-Ecuador.
- GÓMEZ Dacal G.(1992).*Centros Educativos Eficientes*. Ed. PPU Barcelona, p.261-296. p.261-296.
- GÓMEZ Dacal G.(Coord.) (1986)Diccionario de las Ciencias de la Educación. Administración Educativa. Anaya, Madrid
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOODSON, I.F. (1983) *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies In Curriculum History*. Croom Helm, Policy and Research Series, Londres.
- GIMENO, Sacristán,(1982), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- HOFFMANN, Jussara. M. L. (1998) *A avaliação e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. In: Contos & contrapontos : do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, p. 33-48.
- HOFFMANN, J. (1999) "*Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*", Editora Mediação, Porto Alegre, Brasil, 140p.
- HELLER, A. (1977) *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HARGREAVES, a. (1991). *Profesorado, cultura y postmodernidad*.Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* . Barcelona: Península
- IMBERNÓN, Francesc (2003) *As comunidades de aprendizagem e o novo Papel do professor*. En: Revista Pátio, ANO VI N°24 Nov 2002 / JAN 2003:14-17.
- IMBERNÓN, Francesc et al.(2000). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed.
- IMBERNÓN, F. (1994) "*La formación y el desarrollo profesional del profesorado*" Editorial Grao, Barcelona.

- IMBERNÓN, Francisco. (1994) “*Evaluación del profesorado de Secundaria*” Cedes Editorial, S.L.
- I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.(2000) El Roure Editorial S.A, Barcelona. jun .p. 37/45/87- 101.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD- Microdados* 1996,1998,2001.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1999) *Evaluación de la docencia* en: BONIFACIO JIMÉNEZ ( Ed.), *Evaluación de programas , centros y profesores* Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p.173-206.
- JIMÉNEZ ( Ed.) (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores* Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p.25-
- KORSGAARD, O. (1997). *El aprendizaje de las personas adultas y desafíos del siglo XXI. Educación de Adultos y Desarrollo*, núm.49. Bonn: Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana
- KUENZER, Acácia Z. e outros.(1994) *Planejamento e Educação no Brasil* . S. P. : Cortez. (1991) *A questão do ensino Médio no Brasil, a difícil operação da dualidade estrutural*. Curitiba.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) (1997) apes. De Esther Pillar Grossi, RJ : Casa Ed. Pargos.
- LÉVY, Pierre.( 2001) Entrevista Revista Pátio ANO V Nº18 AGO/ OUT .p:28-31.
- LÉVY, Pierre. (1997) *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro : Ed. 34.
- \_\_\_\_\_. (1996) *O que é o virtual?* Rio de Janeiro : Ed. 34..
- LIMA, Fernando B. et alii.( 1995). *Televisão & Vídeo*.Rio de Janeiro, Zahar,
- LIMA, A. O. (1992). *Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção ?* Rio de Janeiro, Brasil
- MOROSINI, M. e LEITE D.(2000). *Avaliação Institucional como um organizador qualificado: na prática é possível pensar a Universidade?* In: *Avaliação Universitária em questão. Reforma do Estado e da Educação Superior*, Campinas, São Paulo., A Associados.
- MENEZES, J. G. DE C. & outros. (1998) *Educação Básica no Brasil* , São Paulo : Pioneira.
- MATEO, J.A .y otros (1996) “*Evaluación del profesor de secundaria*”, Cedes Editorial, S.L. Barcelona.
- MEDINA O. (1997) *Modelos de Educación de Personas Adultas*. El Roure editorial, Barcelona:
- MOREIRA, Antonio F. (1999).*Currículos: Políticas e Práticas*. Campinas. São Paulo: Papirus,.
- \_\_\_\_\_ (1990) *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus..
- \_\_\_\_\_ e SILVA, Tomaz T. da. (1997) *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma*

- introdução*. In: Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez..
- \_\_\_\_\_ *Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças*. São Paulo: Revista Química Nova na Escola, n.9, p. 23-27, maio de 1999.
- MARASCHIN, Cleci. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre: PPG Edu/FACED/UFRGS. 1995. Tese de doutorado.
- DE MIGUEL, M. y otros (1992) “*El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*”. Universidad de Oviedo, Asturias.
- MACEDO, E.(2000). *Formação de Professores e diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 24 a 28 de setembro mimeo. 21 p.
- MALDANER, Otavio A. (2000) A formação inicial e continuada de professores de Química. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- MARANDUBA, R.G. B.(1981). Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. 109 p. *Dissertação de Mestrado*(Mestrado em Educação).
- MELO, André M.(1998) *Avaliação de políticas e programas sociais: tendências em debate* .In: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, p.11-28.
- MACLAREN, Peter (1995) *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de símbolos y gestos educativos*, Madrid, Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era postmoderna*, Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1991) *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*.Petrópolis: Vozes. Ed. brasileira.
- MANFREDI, Silvia Maria (1981) *Política e Educação Popular*, São Paulo : Cortez Editora, p. 105-147.
- NÓVOA, A.(1995)*As Organizações Escolares em análise*. Instituto de Inovação Educacional.
- ORLANDI, ENI Puccinelli (2002).*Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*.Campinas, S.P..Pontes, 4ª. edição.
- O.C.D.E (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza - Informe internacional* Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria , s/n. Madrid.
- OLIVEIRA, MARTA K. (1993) *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico*.São Paulo: Scipione, p: 55-79.

- OLIVEIRA, MARTHA K.(1997) *Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem socio-cultural* In: Erro e fracasso na escola : alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, p.61.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Nota de Apresentação*. In: Goodson. A Construção Social do Currículo, Lisboa: Educa,.
- OLIVEIRA, D. A. (org.) et alli. (1997) *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. R. J.: Vozes.
- OLIVEIRA, Ramon de. (1997) *Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- OLIVEIRA, Maria Olívia. (2001) *Necesidades y expectativas de los profesores alfabetizadores de Bahia*. Tesina, Universidad Autónoma de Barcelona.
- POLAK, Ymiracy..(2002) *A construção do percurso em Educação a distância: formação de tutores*. Curitiba, Paraná: Editora do Autor.
- PERROUND, P. e OUTROS (2002) *As competências para ensinar no século XXI*. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 137-155
- PERROUND, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PERROUND, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PERRENOUD, Philippe. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* Portugal: Porto
- PRETTO, Nelson de Lucca .(2001) *Uma escola com / sem futuro*. Educação e Multimídia. Campinas, S.P :Papirus editor.
- POPKEWITZ, T.(2000) *Lutando em defesa da alma:a política de ensino e a construção do professor*. Artmed.
- PROPOSTA DE MODELO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2000) DOC. MARÇO
- PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (1999). Alfabetização Solidária: avaliação final: primeiro semestre de 1999. Brasília: Programa Alfabetização Solidária.
- PIAGET, Jean. (1975) *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, Jean et al. (1977) *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- PIAGET, Jean. (1980) *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando (1987) *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde,
- PEREZ Gómez, A (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- POLANTZAS, Nicos. (1998) *O Estado, o poder , o socialismo*. Rio de Janeiro, Graal.
- PAIVA, Vanilda P. (1987) *Educação Popular e educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola
- PIAGET, Jean (1979) *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- QUEIROZ, M. (1988) *Relatos Oraís: do Indizível ao Dizível*. Aimson, O.M. (Org.). Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais.
- RUMBO, Begoña A. (2000) *Los retos de la educación de personas adultas en la sociedad del siglo XXI*. In: I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (2000) El Roure Editorial S.A, Barcelona. jun .p.23-28..
- ROMÃO, José Eustáquio. (1999) *Concepção da Avaliação dialógica*. In: Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, , p.87-90
- ROMANS, M y VILADOT, Guillem.(1998) *La Educación de ;as personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Ediciones Piados Ibérica, S.A, España
- SANTOS, M. A (1998) . *Hacer visible el cotidiano*. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares. Ediciones Akal, S. A. 207 p. 45-136.
- (1994) *Ortodoxia y alternativa* .Cuadernos de Pedagogía, núm.222.Editorial Praxis Barcelona.
- STAINBACK, S.B.(2002) *As raízes do movimento de exclusão* In: Pátio, ANO V N°20, FEV/ABR:15-17
- SESu/ MEC.2000 (Portaria SESu/ MEC nº1.518 de 16.06.2000) Documento Norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de Cursos de Licenciaturas
- SOUZA, Marcelo Medeiros (1999) *O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico*. Brasília, texto ara discussão: ISSN 1415-4765
- SANTOS, Boaventura S. (1999) *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Ed. Cortez, S. Paulo, p.23-49.
- SOUZA, Marcelo M. (1999) *O Analfabetismo sob o enfoque demográfico*. Brasília, IPEA. Texto para discussão.
- SAUL, Ana Maria. (1998) *Avaliação participante -uma abordagem crítico transformadora*.

- In: Avaliação de políticas sociais; uma questão em debate.* São Paulo; Cortez : Instituto de Estudos Especiais.
- SAUL, Ana Maria. (1988) *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática da Avaliação e reformulação de Currículo.* Ed. Cortez, S.Paulo.
- SGUISSARDI, Valdemar. (1977) *Avaliação Universitária em questão.* Reforma do Estado e da Educação Superior, Campinas, SP., A Associados..
- SORDI, Mara Regina.(1995) *A prática da Avaliação do Ensino Superior.* Ed. Cortez, S. Paulo.
- SAVIANI, Dermeval, (1997) *A nova LDB: limites e perspectivas e Conclusão* In: A nova Lei da Educação : trajetória, limites e perspectivas . campinas, SP: Autores Associados, p.189-242.
- \_\_\_\_\_ (1991) *A Educação Pública na conjuntura atual.* In:Educação e questões da atualidade. São Paulo: Cortez..
- SANTOS, L.L de C. P. (1998) *História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise.* VII ENDIPPE – Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. V.2. Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- SGUISSARDI, Valdemar. (1997) *Para avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior* In: Avaliação Universitária em questão. Reforma do Estado e da Educação Superior, Campinas, SP., A Associados,
- SORDI, Mara Regina. (1995) *A prática da Avaliação do Ensino Superior.* Ed.Cortez, S. P.
- SÁNCHEZ TORRADO, Santiago. (1991) *Educación de Adultos y calidad de vida.*Editorial. El Roure S. A, Barcelona..
- SILVA, Tomaz T. Apresentação.(1998). In: GOODSON, Currículo: Teoria e História. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- SACRISTÁN, G.J e GÓMEZ, P. (1997). *Compreender y transformar la enseñanza,* Ediciones Morata.
- SOARES, Magda Becker (1985) *As multiplas facetas da alfabetização* Cadernos de Pesquisa, fevereiro, (Nº 52) , Fundação Carlos Chagas., p.19- 24.
- TEBEROSKY Ana, e CARDOSO Beatriz. (1995). *Aquisição de Linguas* In: Reflexões sobre o ensino da Leitura e da Escrita .S. Paulo; Ed. Vozes.
- TAILLE , Yves de la. (1997) *O erro na perspectiva Piagetiana.* In:Erro e fracasso na Escola : Alternativas teóricas e práticas. S.Paulo: Sumnus, , p.25-44.
- TEIXEIRA, Vânia L. (2001). *As propostas Curriculares Oficiais: Reinterpretações de uma*

*Instituição Escolar.. Site: www.anped.org.br*

- TEJADA, J. H. (1999) *La evaluación: su conceptualización* en BONIFACIO JIMÉNEZ ( Ed.), Evaluación de programas, centros y profesores. Editorial Síntesis, S.A., Madrid, p.25-
- USHER, Robin y BRYANT, Ian. (1992) *La educación de adultos como Teoría, Práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Ediciones Morata, S..A.Madrid.
- VINAO, António y MORENO Pedro (1991) *Escolarización y alfabetización en España 1939-1975*.
- VYGOTSKY, L.S. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Pléyade
- (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- WEIZ, Telma.(2002) *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, São Paulo: Editora Ática*
- WARSCHAUER, Cecília. (2001) *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*.Rio de Janeiro,:Paz e Terra editora.
- www.tem.gov.br/SEFOR/MTB, MEC Ministério do Trabalho e Emprego (1996-2000)
- YUS, Rafael. (2002) *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre : Artmed.
- YUS, Rafael.R (2001) *Formação ou conformação dos professores?* En: Pátio, ANO IV N°17, MAI/JUL:22-26
- (1998) *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre : Artmed.

ANEXOS	
Anexo Nº. 1: Modelos de Formação profissional docente	P
Anexo Nº 2: Tipos de Observação participante	
Anexo Nº 3: Lista de questões relevantes sobre a avaliação de programas	
Anexo Nº 3.1.Planilha de Correção ( Folha resumo)	
Anexo Nº.4:Questionários para diretores e coordenadores	
Anexo Nº.4.1.Questionários para professores	
Anexo Nº.4.2:Questionários para alunos	
Anexo Nº.5 Quadro demonstrativo dos Recursos Humanos e Materiais do Programa	
Anexo Nº 6: Diagnóstico de Habilidades relacionadas à Leitura e à Escrita	
Anexo Nº .6.1 Folha de Tarefas I	
Anexo Nº 6.2 Folha de Tarefas II	
Anexo Nº 7: Necessidades de Aprendizagem para os alunos ( Escala de valores)	
Anexo Nº .7.1.Roteiro de entrevista para alunos	
Anexo Nº :7.2 Roteiro de entrevista para diretores e coordenadores	
Anexo Nº .7.3.Roteiro de entrevista para professores	
Anexo Nº :8 Categorias profissionais dos alunos	
Anexo Nº .9. Matriz para tabular a Lista de Questões sobre Avaliação do	
Anexo Nº 10 Competências do professor Alfabetizador (SEC/BA)	
AnexoNº .11:	



**ANEXOS**

Anexo N° 1 Modelos de Formação Profissional Docente	p 304
Anexo N° 2 Tipos de Observação participante	p 306
Anexo N° 3 Lista de Questões sobre o programa	p 308
Anexo N° 3.1. Planilha de Correção (Folha resumo)	p 313
Anexo N° 4 Questionário para coordenadores e diretores	p.314
Anexo N° 4.1. Questionário para os professores	p.316
Anexo N° 4.2. Questionário para os alunos das classes de alfabetização	p.318
Anexo N° 5 Avaliação de Recursos Humanos e Materiais do programa	p.320
Anexo N° 6 Instrumento para diagnóstico de habilidades (lecto-escrita)	p.321
Anexo N°6.1. Folha de tarefas I	p.322
Anexo N°6.1.1 Folha de tarefas I	p.323
Anexo N° 6.1.2. Folha de tarefas I	p.324
Anexo N° 6.2. Folha de tarefas II	p.325
Anexo N° 7 Necessidades de Aprendizagem dos alunos	p.326
Anexo N° 7.1 Roteiro de entrevista para alunos	p.327
Anexo N°7.2. Roteiro de entrevista para Coordenadores/diretores/Gestores	p.328
Anexo N° 7.3 Roteiro de entrevista para professores alfabetizadores	p.329
Anexo N° 8 As Categorias profissionais dos alunos	p.330
Anexo N°9 Matriz de Lista de Questões para avaliação do programa	p.332
Anexo N°10 Requisitos e Competências do professor alfabetizador	p.337
Anexo N° 11 LDB (Lei 9394/96)	p.338
Anexo N° 12 Diretrizes Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos	p 339
Anexo N°13 Resolução CNE/CEB	p.352

**Anexo N° 1.**

MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Modelo	Características
Modelo de formación orientada individualmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El profesorado aprende sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente, seleccionando unos objetivos y unas modalidades de formación que respondan a sus necesidades (Referencias: Rogers auto aprendizaje y auto descubrimiento)</li> </ul>
Modelo de observación / evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La referencia fundamental en que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. Los estudios de Dnoweers, Joyce y Bennet (1987) ofrecen contribuciones en este sentido.</li> </ul>
Modelo de desarrollo y mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El fundamento de este modelo es que las personas adultas aprenden de manera más eficaz cuando tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. Existen investigaciones que muestran los factores que pueden considerarse como indicadores de éxito desde que los profesores y el centro queden integrados dentro de otros esfuerzos y estructuras que los acojan.</li> </ul>
Modelo de entrenamiento o institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En este modelo la institución formadora es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados. La teoría y la investigación sobre este modelo procede del trabajo de Joyce Showers (1988)</li> <li>➤ Sparks (1983) señala la importancia del diagnóstico mediante una serie de observaciones de las formas de actuación del profesorado en sus clases. Cuando todas las condiciones que requiere este modelo están presentes (teoría □ demostración □ práctica □ devolución y asesoría) aparecen altas concentraciones de escrito respecto a los objetivos del conocimiento.</li> </ul>

## MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Modelo	Características
Modelo de investigación o indagativo	El fundamento de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones validas sobre su propia práctica, a través de pasos que culminan con el análisis de los efectos de la intervención realizada y continuación con el proceso de formación desde la práctica.
Modelo de formación y cultura profesional	Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado son la clave para la mejora y el cambio en la educación. Una actividad de formación entendida como desarrollo profesional debería partir de las siguientes hipótesis: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El profesorado posee conocimientos subjetivos y objetivos sobre su práctica</li> <li>➤ La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo e investigativo además de largo y no lineal.</li> <li>➤ La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros.</li> <li>➤ La adquisición de los conocimientos está muy influenciada por factores de organización del centro.</li> </ul>

Adaptado de (Ibernon, 1994)

**Anexo N °2**

---

**Tipos de Observação participante**

---

**Livre:** não condiciona a direção do olhar, nem delimita o conteúdo;

**Atribuída:** centra sua atenção na presença ou ausência de uma ou mais unidades de análise;

**Significativa:** atribue intenções, motivos, Explicações aos fatos; esta inferência se fundamenta na experiência do observador;

**Registro imediato:** evita os inconvenientes da observação retroativa;

**Natural:** investiga a realidade tal como se produz, em seu cotidiano, em seu cenário habitual, em seu contexto de coordenadas normais.

**Longitudinal:** trata de refletir os comportamentos de um indivíduo (ou de um grupo) durante um tempo longo, que situamos no mínimo no espaço de um mês. É a que permite observar o fato em diversos momentos e circunstâncias;

**Observação holística:** centra a atenção na realidade considerada como um todo. As partes adquirem sentido quando são contempladas de forma contextualizada. O todo é o que interessa de forma prioritária.

**Observação múltipla:** o que sucede ha-

**Estandartizada:** delimita técnicas rígidas, Condições sistematizadas;

**Narrativa:** centra-se no desenvolvimento das ações e na sucessão dos fatos;

**Perceptiva:** enuncia o descreve minuciosamente o que se vê e o que se ouve, sem dar atenção à significação dos fatos.

**Registro Diferido:** pode-se esquecer dos Detalhes;

**Laboratório:** manipulada e por isso investiga, com mais facilidade os tipos de conduta que se pretende observar, mas a adulteração da realidade natural é distorsida

**Transversal:** a observação transversal aspira a construir um quadro suficientemente representativo dos comportamentos de um sujeito (ou de um grupo) *em um momento dado*;

**Observação fragmentada:** se centra em um aspecto único, ainda que para analisá-lo convenientemente seja preciso ter em conta o contexto.

**Observação única:** se constitui num único período de observação ou quando é realizada por um único observador, e neste caso encerra todos

---

---

bitualmente e é comprovado por vários os perigos da excepcionalidade e da observadores tem mais probabilidade de subjetividade, já que realizada por um único corresponder à realidade. observador.

**Observação em lugares diversos** (*ubicua*): **Observação em lugar único:** a parcialidade supõe a presença do observador em todos os espacial condiciona o conteúdo da observação e lugares da Instituição: aulas, corredores, uma só observação não pode oferecer uma pátios, sala de professores, laboratórios, imagem adequada da realidade. secretaria, cafeteria, biblioteca,etc..Isto permite ao observador conhecer a realidade complexa e multifacetada do Centro.

---

**Anexo N°3**

**Lista de questões relevantes na avaliação do Programa *Educar para Vencer* nas classes de alfabetização de jovens e adultos**

( adaptado de Rocio Fernandez Ballesteros, e J. M. Hernández

*Dimensões de Qualidade*

**I Avaliação das necessidades**

1. Os implicados no programa levaram em consideração para estabelecer as necessidades da população alvo, normas vindas de órgãos estrangeiros	SIM NÃO NÃO SEI
2. Foram realizadas sondagens de opinião para consultar a população alvo do programa e a população em geral acerca das suas necessidades	..... SIM NÃO NÃO SEI
3. As necessidades foram determinadas mediante inferências política realizada por responsáveis e gestores do programa	SIM NÃO NÃO SEI
4. Os dados de arquivos (socioeconômicos) serviram de base para a determinação indireta das necessidades da população beneficiada pelo programa	SIM NÃO NÃO SEI
5. Muitas reuniões aconteceram com representantes legítimos da população objetiva para se conhecer suas necessidades	SIM NÃO NÃO SEI
6. Na análise das necessidades foram utilizados outros procedimentos	SIM NÃO NÃO SEI
<i>Grau de avaliação das necessidades</i>	0 1 2 3 4

**.II Definição dos objetivos do programa**

7. Existem objetivos claros e meta bem definida no programa	SIM NÃO NÃO SEI
8. Os objetivos do programa se expressam em critérios e indicadores quantificáveis	SIM NÃO NÃO SEI
9. Os objetivos do programa não estão bem definidos	SIM NÃO NÃO SEI
10 O programa só definiu objetivos gerais	SIM NÃO NÃO SEI
<i>Grau de avaliabilidade dos objetivos</i>	0 1 2 3 4

### III Critérios de seleção do programa

11. Existem dados empíricos que tornam válido o programa no contexto de sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
12. Existem dados empíricos que tornam válido o programa fora do contexto de sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
13. São conhecidas experiências e ações concretas do programa no contexto da sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
14 São conhecidas experiências e ações concretas do programa fora do contexto da sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
15. Existem indícios sobre a validade do programa no contexto da sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
16. Existem indícios sobre a validade do programa fora do contexto da sua aplicação	SIM NÃO NÃO SEI
<i>Grau de qualidade dos critérios de seleção</i>	<i>0 1 2 3 4</i>

### IV Definição do programa

17. As ações implicadas no programa estão bem definidas	SIM NÃO NÃO SEI
18. Os recursos humanos requeridos estão bem definidos	SIM NÃO NÃO SEI
19. A estrutura material componente do programa está bem definida.	SIM NÃO NÃO SEI
20. O tempo, e os espaços e o cronograma de implantação está bem. Definido	SIM NÃO NÃO SEI
<i>Grau de definição do programa</i>	<i>0 1 2 3 4</i>

### . Grau de implantação do programa

21. A estrutura do programa foi implantada em todas as unidades programadas	SIM NÃO NÃO SEI
22. Todos os elementos do programa foram implantados nas unidades programadas	SIM NÃO NÃO SEI
23- Ao ser implantado o programa nesta cidade se seguiu e se cumpriu um cronograma estabelecido	SIM NÃO NÃO SEI

24. Todos os elementos do programa foram implantados	SIM	NÃO	NÃO SEI		
25. O programa dispõe de toda uma estrutura programada	SIM	NÃO	NÃO SEI		
<i>Grau de implantação do programa</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

#### **V- Qualidade das operações a observar**

26- Existem dados coletados com suficientes garantias de rigor para permitir avaliação do programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
27- Existem indicadores acessíveis que permitirão a avaliação do programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
28. Existem instrumentos confiáveis e válidos que vão permitir que as operações do programa sejam avaliadas	SIM	NÃO	NÃO SEI		
29- É necessário que se construam instrumentos para proceder a avaliação do programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
<i>Grau de qualidade das operações a observar</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

#### **VI- Coleta de informações sobre o contexto**

28- Existe uma coleta de dados sistemática sobre o contexto onde se situa o programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
29- É possível obter dados de arquivos ou documentos diretos sobre o contexto onde se aplica o programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
30. É possível se obter dados procedentes de outros procedimentos sobre o contexto onde está sendo aplicado o programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
<i>Grau de possibilidade de informações sobre o contexto de implantação</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

#### **VII Desenho da avaliação**

31. Na avaliação do programa pode-se usar um desenho ou metodologia experimental	SIM	NÃO	NÃO SEI		
32. Existe um desenho pré-estabelecido para avaliar o programa	SIM	NÃO	NÃO SEI		
33. Na avaliação do programa se pode usar um desenho ou metodologia					



quase experimental SIM NÃO NÃO SEI

34. Na avaliação do programa se pode usar um desenho ou metodologia pré-experimental SIM NÃO NÃO SEI

35. Na avaliação do programa é aconselhável usar um desenho emergente SIM NÃO NÃO SEI

*Grau de qualidade do desenho* 0 1 2 3 4

*Dimensão de dificuldades e barreiras*

***Em caso do programa já estar sendo avaliado***

### **VIII Aceitabilidade da avaliação**

36- Antes de começar a avaliação do programa os envolvidos nele colaboraram com a equipe de avaliação SIM NÃO NÃO SEI

37. Os usuários do programa aceitam a possibilidade do programa ser avaliado e estão dispostos a colaborar SIM NÃO NÃO SEI

38- Os responsáveis e gestores do programa aceitam a possibilidade da avaliação do programa e estão dispostos a colaborar SIM NÃO NÃO SEI

39- Existe um certo grau de probabilidade de que os usuários do programa aceite a possibilidade de que o programa seja avaliado e estão dispostos a colaborar SIM NÃO NÃO SEI

40- Existe um certo grau de probabilidade de que os responsáveis e gestores do programa aceitem a possibilidade de que o programa seja avaliado e estão dispostos a colaborar SIM NÃO NÃO SEI

*Grau de aceitabilidade da avaliação* 0 1 2 3 4

### **IX- Implicação do avaliador**

41- O avaliador do programa é externo ao sistema estadual de educação que planejou e implantou o programa SIM NÃO NÃO SEI

42- O avaliador do programa esta muito pouco envolvido com o planejamento, desenho e implantação do programa SIM NÃO NÃO SEI

43- Os resultados da avaliação são de pouca importância para o futuro do avaliador SIM NÃO NÃO SEI

*Grau de implicação do avaliador* 0 1 2 3 4

**X-Finalidade da avaliação**

44- Está claramente estabelecida qual o propósito da avaliação	SIM	NÃO	NÃO SEI
45- Está claramente estabelecida para que vão ser utilizados os resultados da avaliação	SIM	NÃO	NÃO SEI
46- Existem indícios, não claramente especificados a cerca de. como vão ser utilizados os resultados da avaliação	SIM	NÃO	NÃO SEI
47- Existem indícios, não claramente especificados acerca de. para que vão ser utilizados os resultados da avaliação	SIM	NÃO	NÃO SEI
<i>Grau de especificação da finalidade da avaliação</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2 3</i>

**XI-Custo da avaliação**

48-Pode se determinar à duração da avaliação do programa	SIM	NÃO	NÃO SEI
49-A duração da avaliação do programa vai ser ajustada às necessidades de cada município	SIM	NÃO	NÃO SEI
50-Pode-se determinar os custos materiais da avaliação do programa	SIM	NÃO	NÃO SEI
51-Os custos materiais da avaliação do programa não ultrapassam as disponibilidades dos municípios/responsáveis	SIM	NÃO	NÃO SEI
<i>Grau do custo da avaliação</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2 3 4</i>

**Anexo 3.1.**

## Planilha de correção (Folha Resumo)

( adaptado de Fernández-Ballesteros, 1988, p. 351)

Programa ser avaliado.: *Educar para Vencer*.....

Orgão de implantação: SEC /BA

Avaliador :

.....

**Pontuações diretas (P.D)**

Dá-se 1,0 ponto por cada resposta afirmativa e O pontos por cada resposta negativa o de não conhecimento. Ao lado da definição da dimensão se encontra o elenco de pontuações da mesma. Anota-se também na coluna correspondente (NS) o número de perguntas não respondidas em cada dimensão.

**ESCALA DE AVALIAÇÃO (E.A)** Anota-se o valor no protocolo de respostas em cada um dos casos.

<b>Dimensão e lista de pontuações possíveis</b>	<b>P. D.</b>	<b>N. S.</b>	<b>E. 0.</b>
I. Avaliação das necessidades (O - 6)	_____	_____	_____
II, Avaliabilidade dos objetivos (O 4 )	_____	_____	_____
III. Critérios de seleção do programa (O 6)	_____	_____	_____
IV. Definição do programa (O - 4)	_____	_____	_____
V. Grau de implantação (O - 5)	_____	_____	_____
VI Desenho da avaliação ( 0- 5)	_____	_____	_____
VII. Qualidade das operações a observar (O - 4)	_____	_____	_____
VIII Coleta de informação contexto (O - 3)	_____	_____	_____
IX. Aceitabilidade da avaliação (O - 5)	_____	_____	_____
X Implicação do avaliador (O - 3)	_____	_____	_____
XI Finalidade da Avaliação (O - 4)	_____	_____	_____
XII Custos da avaliação (O - 4)	_____	_____	_____

**Questionário para os coordenadores e /ou diretores de escolas**

Iniciais do nome ----- --

Sexo-----

Idade-----

Instituição onde trabalha-----

Forma de acesso ao cargo-----

Anos de experiência na função-----

Carga Horária-----

**Faixa salarial**

- Um salário mínimo  
 Entre dois e três salários  
 Entre quatro e seis salários  
 Mais de seis salários

**Nível de escolaridade**

2º grau completo

Curso de magistério

Licenciado em pedagogia

Outras licenciaturas

Cursos de Pós-graduação

Menos de 05 anos \_\_\_\_\_

Entre 06 e 10 anos \_\_\_\_\_

Entre 11 e 20 anos \_\_\_\_\_

Entre 21 e 30 anos \_\_\_\_\_

Mais de 30 anos \_\_\_\_\_

Situação administrativa :

Efetivo \_\_\_\_\_

Contratado \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

Localidade onde mora

Localidade onde trabalha

**Cursos de Reciclagem ou aperfeiçoamento realizados:**

-----  
-----  
-----  
-----

**Dados da Escola em que trabalha;**

Número de classes da escola:

Menos de 08 \_\_\_\_\_

De 09 a 16 \_\_\_\_\_

De 17 a 24 \_\_\_\_\_

Mais de 24 \_\_\_\_\_

Tipo de Escola:

Pública \_\_\_\_\_

Particular \_\_\_\_\_

Conveniada \_\_\_\_\_

**Anexo N° 4.1.**

**Questionário para os professores**

Iniciais do nome \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Instituição onde trabalha \_\_\_\_\_

Forma de acesso ao cargo \_\_\_\_\_

Anos de experiência como professor \_\_\_\_\_

Carga Horária \_\_\_\_\_

**Faixa salarial**

- Um salário mínimo
- Entre dois e três salários
- Entre quatro e seis salários
- Mais de seis salários

**Nível de escolaridade**

2º grau completo  
Curso de magistério  
Licenciado em pedagogia  
Outras licenciaturas  
Cursos de Pós-graduação

Anos de Serviço:

Menos de 05 anos \_\_\_\_\_  
Entre 06 e 10 anos \_\_\_\_\_  
Entre 11 e 20 anos \_\_\_\_\_  
Entre 21 e 30 anos \_\_\_\_\_  
Mais de 30 anos \_\_\_\_\_

Situação administrativa do professor;

Efetivo \_\_\_\_\_

Contratado\_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

Localidade onde mora

Localidade onde trabalha

**Anexo N° 4.2**

**Questionário de Opinião para alunos das classes de alfabetização**

**Dados Pessoais:**

1. SEXO: FEMININO----- MASCULINO-----

2. IDADE:

Entre 09 –11-----

Entre 11-17-----

Menos de 20-----

Entre 21 a 30 anos -----

Entre 31 a 40 anos -----

Entre 41 a 50 anos -----

Entre 51 a 60 anos -----

Entre 61 e 70 anos -----

Mais de 70 anos -----

3. LOCAL DE NASCIMENTO:

- Na mesma localidade em que vive -----

- Em outra localidade, porém não muito distante -----

-Bastante distante do lugar de nascimento-----

4. NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

-Nunca foi à escola

-Sabe assinar o nome

-Esteve mais de um ano na escola

-Esteve mais de dois anos na Escola

5. NIVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS:

Analfabeto -----

1º. Grau completo (Ensino fundamental completo)-----

1º. Grau incompleto (Ensino fundamental incompleto)-----

2º grau completo (Ensino Médio completo) -----

2º grau incompleto (Ensino Médio incompleto)

Outros:

6. CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS





**Anexo N°5**

**AVALIAÇÃO DE RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS DO PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER (Para professores e coordenadores)**

RECURSOS MATERIAIS	CONCEITOS			
	Precisa melhorar	Regular	Bom	Excelente
Estrutura das salas				
Material Didático				
Mobiliário				
Sala de professores				
<b>Biblioteca</b>				
Livros atualizados				
Periódicos				
No. de exemplares disponíveis/				
Sala de micro informática, Sala de vídeo, etc.				
<b>ATENDIMENTO ORGAOS INTERNOS</b>				
Direção				
Coordenação				
Secretaria				
<b>SERVIÇOS</b>				
Cantinas				
Serviço médico				

Iniciais do entrevistado-----

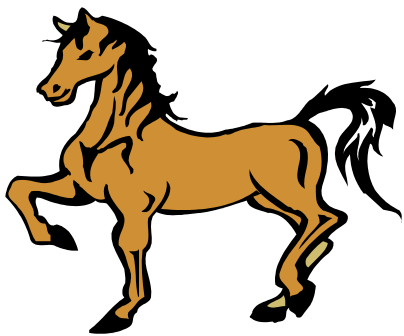
CIDADE:-----

Escola



Anexo N°6.1

FOLHA de TAREFAS I



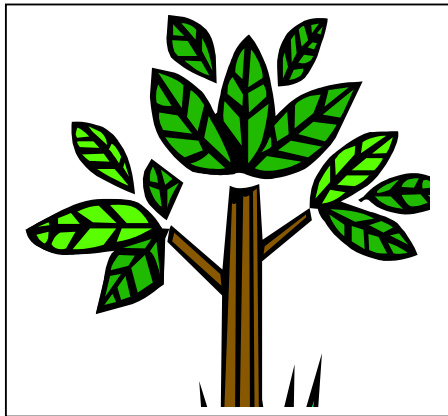
**Se ferradura desse  
sorte cavalo não  
puxava carroça**



**Só não erra quem  
não faz nada**

**Anexo Nº6.1.1**

**FOLHA de TAREFAS I**



**Não existe árvore  
que o vento não  
tenha balançado**



**Mais perigoso que um  
cavalo na estrada é um  
burro no volante**

**Anexo N°6.1.2**

**FOLHA de TAREFAS I**

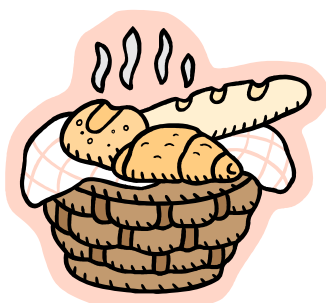
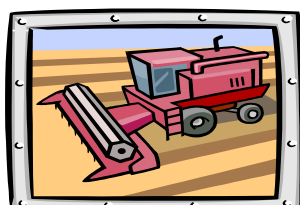
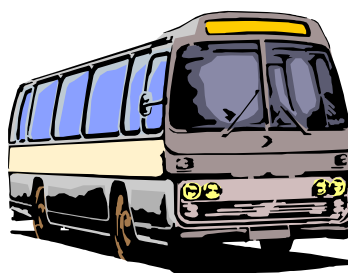


**Mais perigoso que um  
cavalo na estrada é  
um burro no volante**

**No baralho da vida só  
encontrei uma dama**



**FOLHA de TAREFAS II**



**SAPO**

**BARCO**

**ONIBUS**

**TRABALHADOR**

**PÃO**

**TRATOR**

**Anexo N°7**

**Escala de Necessidades de Aprendizagem (aluno)**

Iniciais do aluno  
Cidade

**NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM:**

-Indique seu grau de concordância com as seguintes alternativas:

	SIM	NÃO	NÃO SEI	NÃO RESP.
-1)Você acredita que, através da Educação as pessoas podem ganhar dinheiro e conseguir bons empregos?	_____	_____	_____	_____
	SIM	NÃO	NÃO SEI	NÃO RESP.
-2) Desejo aprender a ler para poder me comunicar com as pessoas	_____	_____	_____	_____
-3) A principal finalidade da escola é melhorar a qualidade de vida das pessoas	_____	_____	_____	_____
-4)A escola apresenta atividades que não se relacionam com as nossas necessidades imediatas	_____	_____	_____	_____
-5) Quero aprender a ler e escrever para saber o que passa pelo mundo e pelo meu país	_____	_____	_____	_____



**Anexo N°7.1.**

**Roteiro de entrevista com os alunos**

Questões abertas;

1. Pretende continuar seus estudos?
2. O que você lê na escola?
3. O que você escreve na escola?
4. Lê jornais ?
5. Lê livros? Que tipo de livros?

**Anexo N° 7.2**

**Roteiro de entrevista para Gestores /Coordenadores / Diretores**

Quais as dificuldades que você encontra no desempenho de suas atividades?

Como é o seu relacionamento com os colegas ?

Você está satisfeito com sua profissão?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Os cursos que realizou melhoraram sua formação?

Que competências você acha necessárias no desempenho de suas funções?

Quais os principais problemas que você encontra na gestão do Programa Educar para Vencer na (s) Escola(s)?

Quais os maiores problemas da(s) escola(s) sob sua supervisão?

Cite-os

**Anexo N °7.3**

**Roteiro de entrevista para professores alfabetizadores**

Os cursos dos quais você já participou ou está participando são válidos e interferiram na sua formação?

Justifique

. Que problemas você aponta como relevantes na sua escola? Cite-os

Quais os principais problemas que trazem para a sala de aula os seus alunos ?

13. Você tem alunos repetentes?

14. Que competências deve ter um professor alfabetizador?

**Anexo N° 08**

**As categorias profissionais dos alunos**

	<b>Aratuípe</b>	<b>Salvador</b>	<b>Castro Alves</b>	<b>Total</b>
<b>1.Profissões do setor primário da economia</b>	6	0		9
Lavrador	3		8	4
Pescador	1			3
Administrador de fazenda	1			1
Tratador de animais	1		1	1
<b>2. Profissões do setor terciário da economia</b>	11	22	7	40
Ajudante de pedreiro	2		6	3
Cobrador			1	
Borracheiro			2	
Encarregado		3	1	3
Ajudante marceneiro		1	1	3
Ajudante de oficina/ mecânico	1		3	2
Serviços Gerais			1	
Pintor		1		1
Governanta, doméstico(a), arrumadeira	2	9	1	12
Dona de casa		2		2
Garçon		1	1	1
Porteiro		2		2
Músico	1			1
Cobrador	1			1
Aposentado		1		2
Consertador de bicicleta	1			1
Lavador de carro		1		1
Ambulante		1		1
Vendedor de pão	1			1
Sorveteiro	1			1
Cortador de fato	1			2
Tratorista			1	
Açogueiro			1	

Entregador de cartas			1	
Gari			26	
Segurança			1	
<b>3. Profissões do setor secundário</b>	4	1		6
Revisor		1		2
Ceramista	4			4
<b>4. Autônomo</b>	5	8		13
<b>5. S/Função/ não identificada</b>	1		3	1
<b>6. N/R por estar desempregado</b>	58	2	58	60

**Anexo N°9**

<i>Matriz para avaliar a Lista de Questões do Programa Educar Para Vencer</i>									
<i>Questões afirmativas</i>									
<b>Cidades</b>	Salvador				Aratuípe		Castro Alves		
<b>Dimensões de Qualidade</b>	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
<b>I.Grau de avaliação das necessidades</b>							2		
1. Necessidades estabelecidas através de normas	S								
2.Sondagens feitas p/ consultar opiniões									
3.Necessidades determinadas por inferências políticas	S	S		S			S		
4.Por dados de arquivo									
5 Muitas reuniões aconteceram com os representantes					S				
6.Necessidades detectadas por outros procedimentos		S							
<b>II Grau de avaliabilidade dos objetivos</b>							3		
7.Objetivos claros e metas definidas	S	S	S	S	S	S			
8.Objetivos expressados em critérios e indicadores quantificáveis	S	S	S	S		S			
9.Objetivos não estão bem definidos							S		
10.Definidos apenas objetivos gerais							S		
<b>III Grau de qualidade dos critérios de seleção</b>							2		
11.Dados empíricos validam o programa no contexto da aplicação	S	S		S	S				

12 Dados empíricos validam o programa fora do contexto de aplicação	S			S					
13.São conhecidas experiências concretas no contexto de aplicação	S	S		S	S				
14.São conhecidas experiências concretas fora do contexto de aplicação						S			
15 Existem indícios da validade do programa no contexto de aplicação	S	S	S	S		S			
16. Existem indícios da validade do programa fora do contexto de aplicação			S	S					
<b>IV Grau de definição do programa</b>							2		
17.Ações do programa bem definidas		S	S	S	S	S			
18.Recursos humanos bem definidos		S			S	S			
19 Estrutura material está bem definida		S	S		S				
20.O tempo espaço e cronograma bem definidos		S		S	S				
<b>V Grau de implantação do programa</b>									
21. A estrutura do programa foi implantada em todas as unidades programada					S				
22.Todos os elementos do programa foram nas unidades programadas					S				
23 O cronograma de implantação foi cumprido		S	S		S	S			
24.Todos os elementos do programa foram implantados		S		S	S				
25.O programa dispõe de uma estrutura programada	S	S	S	S	S	S			
<b>VI Grau de qualidade das operações a observar</b>									
26 Existem dados com rigor para permitir a avaliação do programa				S	S				
27 Existem indicadores acessíveis que permitem avaliação do programa	S	S			S	S			

28. Existem instrumentos confiáveis que permitem que as operações sejam avaliadas		S		S	S	S			
29 E necessário a construção de instrumentos para avaliar o programa	S	S	S			S			
<b>VII Grau de possibilidade de informação sobre o contexto de implantação</b>									
30 Existe coleta de dados sistemática no contexto onde se situa o programa	S				S	S			
31.Pode-se obter dados de arquivo ou documentos sobre o contexto onde se situa o programa	S	S							
32. Pode-se obter dados de outros procedimentos sobre o contexto onde se situa o programa									
<b>VIII Grau de qualidade do desenho</b>									
33.Pode-se usar um desenho experimental						S			
34 Existe desenho pré estabelecido para avaliar o programa		S		S		S			
35 Pode-se usar um desenho quase experimental						S			
36 Pode-se usar um desenho ou metodologia pré- experimental						S			
37 Na avaliação do programa pode-se usar um desenho emergente						S			
<b>Dimensão de dificuldades e barreiras</b>									
<b>IX Grau de aceitabilidade da avaliação</b>									
38.Antes de começar a avaliação os envolvidos colaboraram com a equipe de avaliação		S		S					
39.Os usuários do programa aceitam a possibilidade de avaliação e querem colaborar	S					S			





50 Pode-se determinar a duração da avaliação do Programa				S	S	S			
51 A duração da avaliação vai ser ajustada às necessidades de cada município		S	S	S	S	S			
52 Pode-se determinar os custos materiais da avaliação do programa			S						
53 Os custos materiais da avaliação do programa não ultrapassam as disponibilidades dos municípios responsáveis					S				

### Questões deixadas em branco (NS)

Dimensões	Salvador				Aratuípe		Castro Alves		
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Necessidades de aprendizagem			2						
Coleta de informações sobre o contexto			2						
Implantação do programa									
							5		
Qualidade das operações a observar							4		
Coleta de informações sobre o contexto							3		
Desenho da avaliação							5		
Aceitabilidade da avaliação							5		
Implicação do avaliador							3		
Finalidade da avaliação							4		
Custos da avaliação							4		

## **REQUISITOS E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

### **REQUISITOS BÁSICOS**

#### **Escolaridade Básica:**

- Curso de Magistério ou Pedagogia.

#### **Conhecimentos Indispensáveis:**

- Conteúdos do curso de alfabetização e a sequência em que devem ser apresentados.  
Pré-requisitos do aluno para iniciar o processo de alfabetização.
- Competências a serem desenvolvidas no aluno durante a alfabetização (fônica, de base alfabética, leitura e compreensão, escrita e vocabulário).
- Métodos e técnicas (atividades/exercícios pedagógicos e recursos didáticos) de alfabetização. O Processo de Aprendizagem e seus elementos.
- Características e implicações das etapas de desenvolvimento do aluno para a alfabetização.
- Processos de avaliação (o que, como e quando avaliar', prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização).
- Língua Portuguesa e Literatura Infantil.
- Elaboração de Plano de Curso e Plano de Aula.  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, referenciais às séries iniciais.  
Eixos temáticos aplicados à classe de alfabetização de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares da Educação Infantil.
- Currículo Escolar, Proposta Pedagógica, Regimento Interno e Plano de Desenvolvimento da Escola.

#### **Habilidades Indispensáveis:**

- Comunicação escrita e oral eficaz, contribuindo com a aprendizagem dos alunos.
- Sensibilidade para lidar com crianças, para compreender as demandas de sala de aula.  
Domínio de turma, usando da criatividade no trato de questões como disciplina, participação, auto-estima, entre outros.
- Gerenciamento do tempo e do espaço, favorecendo a dinâmica das aulas.
- Julgamento e tomada de decisão na análise e avaliação de situações de ensino-aprendizagem.

#### **Papel do professor :**

##### **Língua Portuguesa e Literatura Infantil**

- Estimular o hábito da leitura e familiarizar o aluno com gêneros textuais de boa qualidade, utilizando títulos e trechos de obras da Literatura Infantil existente adequadas ao público alvo.
- Assegurar a correção dos conteúdos relativos à Língua Portuguesa a serem ensinados, apresentando domínio da mesma, nos seus diversos aspectos (fonética, morfologia, semântica, sintaxe e outros).

**LDB**

**LEI DE DIRETRIZES E BASES  
LEI Nº 9.394/96 (20/12/96)**

**Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

**Seção V**

**Da Educação de Jovens e Adultos**

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de Estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades Educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

**Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

**Anexo Nº12****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Comissão de Educação de Jovens e Adultos

**INDICAÇÕES****DIRETRIZES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*“A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; cada pessoa criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades de aprendizagem”  
Conferencia de Hamburgo- Confitea V-1997*

**I - INTRODUÇÃO**

As deliberações do Conselho Nacional de Educação/CNE - Pareceres CEB nº 4 /98 e nº 15/98 e Resoluções CEB nº 2/98 e nº 3 /98 - homologadas pelo Ministro de Educação estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e ensino médio, consolidando os referenciais pedagógicos para a educação básica .

Tendo ouvido entidades públicas e privadas que atuam com a Educação de Jovens e Adultos o Conselho Nacional de Educação, através do Presidente da Câmara de Educação Básica, indicou como relator o eminente Conselheiro Jamil Cury para proceder estudos e emitir parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Esta estratégia suscitou um grande movimento nacional de contribuições aos estudos e ao aperfeiçoamento do Parecer CNE/CEB nº11/2.000 aprovado em 10 de maio/00, consolidando, assim , a política do direito da educação para todos.

Alguns pontos desse Parecer merecem destaque nesta introdução:

“... este Parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos as Diretrizes são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. “

“a organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais , faz parte dos entes federativos.”

“a normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais ( nesse último caso, trata-se do ensino fundamental ) que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito”.

O citado Parecer, portanto, esclarece que os sistemas de ensino estaduais e municipais terão autonomia para normatizar os cursos da Educação de Jovens e Adultos, tendo sempre, como referencial, as diretrizes nacionais.

Imbuído do seu dever como órgão normatizador do sistema de ensino e considerando que o próprio conceito e operacionalização da EJA no âmbito do Estado da Bahia vem requerendo o estabelecimento de novas diretrizes para o desenvolvimento desta educação, o Conselho Estadual de Educação, através da Comissão de Educação de Jovens e Adultos, institui as Diretrizes Estaduais para a EJA em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo obrigatório o seu cumprimento.

## **II – OS FUNDAMENTOS E FUNÇÕES DA EJA NA NOVA LEI**

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases/LDB como uma modalidade da educação básica .

Inserida na Educação Básica, a EJA assume a condição de educação regular, considerando que as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio lhe são extensivas . Ao mesmo tempo, enquanto modalidade, assume uma identidade própria para atender aos processos educacionais de alunos muito diferenciados em relação às marcas de idade , classe , sexo, raça, cultura e experiência de vida.

A constatação de que jovens e adultos das classes populares, sujeitos sociais e culturais, constitui-se a grande demanda por cursos da EJA fortalece a convicção de que devem ser dadas oportunidades educacionais para o restabelecimento de sua trajetória escolar de forma a adquirirem conhecimentos socialmente significativos.

Conforme estabelecido no artigo 37 parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado , seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Portanto, de acordo com a lei, as instituições governamentais devem proporcionar a oferta educacional gratuita e obrigatória de cursos e exames para retomada da trajetória escolar de jovens e adultos, na sua grande maioria excluídos historicamente dos processos educacionais.

A EJA deve assegurar a continuidade dos estudos e inserção no mundo produtivo com as mesmas condições dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, nos cursos seriados, portanto não

pode sofrer qualquer tipo de discriminação porque ela é educação básica, enquanto modalidade, nos seus níveis fundamental e médio.

É diferenciada no sentido da busca de uma nova abordagem para a sua qualidade no atendimento de uma parcela significativa da população excluída dos processos educacionais que sucumbiu pela repetência e pela evasão escolar e que tem o direito de retornar à escola para concluir a sua escolaridade básica. “A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram valer os seus direitos”.(Parecer CNE/CEB nº 11/2000)

A EJA, a partir da LDB assume a condição de educação de direitos e passa a se constituir dever do poder público a sua oferta regular, garantindo-se aos alunos as condições de acesso e permanência na escola.

Amplia-se sua concepção para uma “educação permanente por toda a vida e qualificação de vida para todos”. Alicerça-se na convicção de que em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzem à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Relatório da UNESCO)

Como alicerce desta educação destacam-se as funções estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000 sintetizadas a seguir:

### **Funções**

Reparadora - reconhecimento do princípio da igualdade perante a lei e uma educação que não deve discriminar. Representa a oportunidade concreta da presença de jovens e adultos numa escola que tenha qualidade e modelo pedagógico próprio.

Equalizadora - restabelecimento da trajetória escolar para estudantes que aspiram trabalhar e trabalhadores que precisam estudar, desenvolvendo todas as pessoas e de todas as idades, com iguais oportunidades em relação aos que estão na adequada idade-série.

Qualificadora - apropriação, atualização e utilização de conhecimentos por toda a vida. É o próprio sentido da EJA que assume a condição de uma educação que qualifica, ao invés de suprir, desaparecendo com isso a noção de supletivo.

Portanto, o objetivo da EJA é proporcionar uma educação apropriada aos alunos que estão realizando a educação básica com idades acima da considerada adequada, principalmente para aqueles que estudam no turno noturno por necessidade do trabalho. A garantia do prosseguimento dos estudos expressa o sentido da equidade, possibilitando patamares de conhecimentos cada vez mais elevados ao se assegurar uma educação de qualidade com identidade própria.

### **III - ALGUNS INDICADORES EDUCACIONAIS\***

Existe um consenso que em termos quantitativos a oferta educacional para o ensino fundamental no país atingiu patamares expressivos . Na Bahia 96,1 % das crianças de 07 a 14 anos se encontram nas escolas garantindo-se, assim, a quase universalização do ensino para estas crianças. Em relação à faixa etária de 15 a 17 anos a taxa de atendimento é de 87,5%.

Destaca-se também o gradativo avanço da taxa de escolarização no Estado, correspondendo a uma taxa líquida de 93,6% no ensino fundamental e 15,5% no ensino médio. O crescimento dessa taxa, no entanto, não vem acompanhado pela melhoria da qualidade do ensino.

Os baixos resultados da aprendizagem escolar, expressados nos altos índices de repetência e de evasão, vêm se constituindo em grande desafio que compromete o fluxo regular do ensino, inviabilizando o acesso à escola de muitas crianças , jovens e adultos e uma grande distorção idade-série dos alunos: no ensino fundamental 38,36% têm 15 anos e mais, correspondendo a 1.424.544 alunos de um total matriculado de 3.712.673; no ensino médio 73% dos alunos têm mais de 18 anos, correspondendo a 397.261 de um total de 545.319 alunos.

Por outro lado, o índice de analfabetismo absoluto vem sendo reduzido gradativamente a partir de ações governamentais em parcerias com a sociedade civil . Entre 1990 e 1999 a taxa de analfabetismo da população entre 15 a 24 anos passou de 20,6% para 8,6% . No entanto, ainda se mantêm altas as taxas da população de 25 a 49 anos , que passou de 29,9% para 21,8% e da população de 50 anos e mais que passou de 57,3% para 51,1%.

\* Fonte : Educação em Números 2001-SEC/Ba.

#### **IV - A ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA**

A EJA proporciona o retorno de milhares de jovens e adultos aos processos escolares que por diversas circunstâncias da vida, nunca freqüentaram a escola ou dela se evadiram.

A LDB determina, em seu Art. 37, que cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular, tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares. (Parecer CNE/CEB nº 11/2.000 )

Os cursos e exames supletivos constituem-se alternativas educacionais que viabilizam a EJA no sistema de ensino, considerando-se um direito fundamental no início do processo educativo “a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação”. (Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos/1997).

##### **A) DOS CURSOS**

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos serão organizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01/2.000 e Parecer CNE/CEB 11/2.000 e de acordo com as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e médio estabelecidas, respectivamente, pelas resoluções CNE/CEB nº 02/98 e nº 03/98.



Conforme os Arts. 03 e 04 da Resolução CNE/CEB nº 01/2.000 as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio.

Inclui-se na EJA a aquisição e o desenvolvimento da alfabetização entendida “no sentido amplo do domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político e da constituição da sociedade. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres” (Plano Nacional de Educação). A alfabetização abrange os primeiros quatro anos do ensino fundamental que poderão ser realizados em espaços formais e não formais, em parceria, com um nível de colaboração entre as esferas estadual e municipal.

Os cursos preferenciais da EJA são aqueles com avaliação no processo e que apresentam “um modelo próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Preferenciais porque a EJA deve se constituir num processo de inclusão e o espaço privilegiado da ação educativa deve ser a escola, onde os alunos exerçam o direito a uma educação com processos educacionais regulares.

Poderão, ainda, ser oferecidos cursos pela sociedade civil - considerados livres - que independem de autorização do Conselho Estadual de Educação e não objetivam a certificação, mas que devem ter como referenciais as diretrizes estabelecidas nestas diretrizes.

O referencial para a construção do currículo dos cursos de Educação de Jovens e Adultos é a base nacional comum estabelecida para o ensino fundamental e médio.

Nos currículos dos cursos da EJA devem ser assegurados os conhecimentos relativos ao uso da língua portuguesa, da matemática, da história, das ciências físicas e biológicas, da geografia, da língua estrangeira e das artes.

Os estabelecimentos de ensino devem desenvolver no ensino fundamental e médio dos cursos da EJA, obrigatoriamente, o componente curricular de artes, podendo organizar de forma interdisciplinar, articulado com os demais componentes ou organizar turmas com horários alternativos, não se constituindo, portanto, um componente organizado de forma disciplinar. O mais importante é que seja garantido ao aluno o acesso às diversas formas das expressões artísticas e sócio- culturais .

Em relação ao componente curricular de língua estrangeira moderna, também obrigatório nos quatro últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, poderá ser desenvolvido através da organização de turmas com níveis equivalentes de adiantamento nos conhecimentos da língua.

### **Cursos Com Avaliação no Processo para a EJA**

Entendendo-se aqueles que apresentam *organização, duração e estrutura* que garantam um processo contínuo do ensino e da aprendizagem, *estrutura curricular* com as competências e habilidades básicas requeridas em relação aos níveis da aprendizagem, *metodologia e avaliação* que se realizem no desenvolvimento do processo escolar .

**1 - Organização** que atenda as necessidades educacionais da população matriculada de forma presencial ou semi-presencial, anual ou por períodos semestrais, grupos não seriados com base na idade ou competência, por módulos de disciplinas, por área do conhecimento ou outra forma diversa de organização. Importante é que a estrutura atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos que, na EJA, é bastante heterogênea .

Os cursos com estrutura presencial têm frequência obrigatória e realizam as avaliações no processo, previstas nos respectivos planos.

Os semi-presenciais implantados em regime de alternância de estudos devem atender a carga horária mínima estabelecida neste parecer, combinando a educação presencial e não presencial, tendo no máximo, as atividades não presenciais, 50% da carga horária total do curso. O plano de cursos semi-presenciais deve estar bem fundamentado porque somente se justificam para atendimentos a demandas específicas, principalmente de alunos trabalhadores que não têm oportunidade de frequência diária a escola. Nesses cursos o aluno realiza aprendizagens complementares em processos extra-escolares, sendo obrigatória a apresentação da proposta de trabalho que orientará as aprendizagens a distância, bem como os aparatos tecnológicos e recursos materiais (livro didático, módulos, fascículos).

Os cursos de EJA a distância serão regulamentados após a publicação das Diretrizes Nacionais, em processo de elaboração no Conselho Nacional de Educação . O artigo 80 da Lei 9394/96 define que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O Decreto Federal nº 2.494/98 ao regulamentar a educação a distância em geral estabelece a necessidade da observância às diretrizes nacionais a serem fixadas.

**2 - Duração** que efetivamente proporcione o tempo necessário para aquisição das habilidades e competências, garantindo-se o desenvolvimento do currículo e os conhecimentos básicos significativos para essa população. A duração deve garantir um currículo contextualizado com a definição de conhecimentos socialmente significativos para a população a qual se destina.

Como forma de garantir este tempo define-se como carga horária mínima para os cursos de EJA:

- Ensino Fundamental
  - correspondente aos quatro primeiros anos de escolaridade - duração mínima de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar;
  - correspondente aos quatro últimos anos de escolaridade - duração mínima de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar
- Ensino Médio
  - correspondente aos três anos de escolaridade - duração mínima de 1.600 horas

**3 - Currículo** que tenha a concepção de educação alicerçada em princípios e eixos norteadores, que respeite a identidade dos alunos, considere o mundo produtivo e social, contextualize os conhecimentos escolares com as práticas sociais dos alunos, desenvolva temas transversais que trabalhem com aspectos da vida cidadã e conhecimentos escolares socialmente significativos para a

clientela; assuma referenciais que reforcem o desenvolvimento de estratégias cognitivas dos alunos, permitindo refletirem criticamente sobre o saber que está sendo construído, desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e valores em que a autonomia, a capacidade argumentativa, o pensamento crítico, a busca de significados para o uso das diversas linguagens e a capacidade de resolver problemas sejam fundamentais para a sua vida social e produtiva.

É através do currículo que a Escola concretiza a sua função social. Compõe-se um todo articulado e constitui o percurso de aprendizagens que o educando deve realizar. Nesta perspectiva a instância mais legítima para nortear o trabalho curricular da escola é a própria sociedade, com suas práticas, seus problemas, suas realidades, sendo o trabalho um princípio educativo importante .

Enfim, deve-se priorizar conhecimentos significativos, desvinculando-se da sequenciação curricular seriada porque mais importante é apropriar-se das realidades vivenciadas dos sujeitos desta modalidade de educação básica, que têm uma cultura própria e consolidar aprendizagens significativas vinculadas as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres do nosso tempo.

Neste sentido é importante o entendimento de que estender as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e médio não significa uma mera transposição dos conteúdos desses níveis de ensino para os cursos de educação de adultos, porque estaríamos reforçando a “infantilização da EJA” ou desconsiderando a alteridade própria dessa população. A Resolução CNE/CEB nº 01/2000, reconhecendo a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, estabelece no Art. 5º, Parágrafo Único: “ os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.

Os conteúdos curriculares devem ser considerados não como um fim em si mesmos mas como um meio para o alcance das competências e habilidades requeridas para essa educação; devem ajudar na solução de problemas concretos, reconhecendo nos educandos os seus modos de vida, sua cultura e sua condição de trabalhador; devem tratar da preservação do meio ambiente, da tecnologia e informação além de outros temas transversais a exemplo da diversidade das raças, diversidade cultural, sexualidade , questões de gênero, raça , cidadania, atividades produtivas e as relações sociais, os direitos civis, políticos e sociais, educação do consumidor.

**4 - Metodologias** que sejam inovadoras e considerem o pluralismo, a flexibilidade, a organização de tempos e espaços e a autonomia do aprender; que desenvolva trabalhos interdisciplinares para superar a fragmentação do currículo; que articule teoria e prática, dentre outros aspectos.

Estes encaminhamentos metodológicos oportunizam a sistematização do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a elaboração crítica dos conteúdos pelo aluno. Sugere-se, para tanto, o desenvolvimento de trabalhos em grupo, pesquisa de campo, pedagogia de projetos, trabalhos com eixos conceituais, atividades programadas, dentre outros.

A Lei 9394/96 faculta “ a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” com a função básica de propiciar escolaridade para jovens e adultos que estão em atraso escolar e que têm como motivação pessoal e profissional retornar ao seu processo escolar. Este princípio possibilita aos alunos avançarem nos seus estudos, através de estratégias diferenciadas de aceleração,

significando um tempo necessário, menor do que os 11 anos exigidos para os alunos que estão na correlação idade própria/ano escolar.

Neste sentido é importante que os estabelecimentos de ensino busquem estruturar propostas que reflitam a identidade cultural e social da população que demanda por cursos da EJA, evitando assim copiar modelos já estruturados por outras instituições, assumidos como projeto próprio.

**5 - Materiais didáticos específicos** que se constituam importantes instrumentos de apoio para professores e alunos dos cursos da EJA, possibilitando a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos no processo ensino aprendizagem. Devem ser adequados e relevantes para uso da população jovem e adulta, expressando suas representações, significados, crenças e valores, de forma não discriminatória e não infantilizada.

Considerando que cada ser humano tem a sua singularidade em se perceber e compreender o mundo através de suas experiências acumuladas; considerando as naturais limitações de um material didático para atendimento a uma população tão diversificada, é fundamental que os materiais selecionados para uso nas salas de aula sejam complementados por outros portadores de textos, a exemplo de jornais, revistas, materiais elaborados pelos professores e escrita dos próprios alunos.

Deve ser assegurado aos alunos da EJA, do ensino fundamental e médio, o uso de materiais didáticos, referendados nos planos de curso, como um insumo educacional imprescindível para a consolidação de uma educação básica de qualidade que proporcione uma aprendizagem ativa dos alunos, estimulados pelos professores a desenvolverem capacidades de argumentar, formular conceitos, elaborar esquemas, solucionar problemas, dentre outros.

**6 - Avaliação** inserida no próprio desenvolvimento do curso que estabeleça o desenvolvimento de competências básicas e habilidades imprescindíveis para o exercício da cidadania, para a vida social e produtiva dos alunos. Sendo processual inicia-se pela investigação para saber o que é pertinente ser ensinado e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos que podem ser sistematizados, aprofundados e avaliados. A dimensão da ação contínua permite o acompanhamento dos avanços dos alunos em relação a construção dos conhecimentos, que se acumulam, para a construção de novos conhecimentos em situações reais de aprendizagem.

O parágrafo 2º do artigo 1º da Lei 9394/96 estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Portanto, deve-se trazer para a sala de aula os conhecimentos adquiridos pelo aluno em espaços extra escolares que reflitam as condições da sua realidade, reconhecendo-os, independentemente da escolaridade anterior. O estabelecimento de ensino poderá realizar o aproveitamento de estudos mediante avaliação, procedendo a sua classificação no período ou etapa correspondente ao seu desempenho.

Conforme estabelecido no inciso V do Artigo 24 da Lei 9394/96 a verificação do rendimento escolar deverá observar os critérios da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, a possibilidade de aceleração de estudos e avanço nos cursos, o aproveitamento de estudos e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelos regimentos escolares.

O art. 82 da LDB estabelece que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. O art. 4º alínea VII da LDB define que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação **regular** para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Portanto, aos alunos que cursam Educação de Jovens e Adultos em processos regulares devem ser asseguradas as condições de acesso e realização de estágios em instituições e empresas.

## **B) DOS EXAMES SUPLETIVOS**

Constitui-se mais uma oportunidade educacional estabelecida pela legislação em vigor para propiciar a aferição e reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens e adultos por meios informais.

A redução da idade para a realização de Exames Supletivos - de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio - vem crescentemente concorrendo para que jovens que deveriam realizar a sua escolaridade em processos regulares em estabelecimentos públicos e privados, inclusive através de cursos de EJA, busquem as Comissões Permanentes de Avaliação/CPA, instâncias autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação para realizarem estes Exames.

“A considerável diminuição dos limites da idade, face ao ordenamento anterior, para se prestar exames supletivos da Educação de Jovens e Adultos, não pode servir de alibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de 08 anos e justificador de um facilitário pedagógico”. Também, “a questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não *legitimar a dispensa dos estudos* do ensino fundamental e médio nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar uma precoce saída do sistema formativo oferecido pela educação escolar”. ( Parecer CNE/CEB 11/2.000)

Os exames supletivos poderão ser realizados para atender necessidades de jovens e adultos em relação a conclusão da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio; para regularizar a vida escolar de alunos com série(s) não cursada(s); alunos que já deram terminalidade aos seus estudos e que apresentam irregularidade de disciplinas ou séries não cursadas ou não aprovadas no histórico escolar. Os alunos poderão realizar as avaliações de todos os componentes curriculares ou avaliações parciais das disciplinas ou série(s) não cursadas.

Deve ser assegurada a realização dos exames supletivos para os portadores de necessidades educativas especiais e a população indígena.

Na solicitação dos exames o candidato deverá comprovar a identidade e a idade através dos documentos hábeis.

É da competência do poder público, através da Secretaria da Educação do Estado-SEC, a realização e certificação dos exames supletivos de modo freqüente, durante o ano letivo. Esses exames serão

realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação-CPA, instaladas em estabelecimentos de ensino, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Essas Comissões estão sujeitas a inspeções periódicas como forma de assegurar a qualidade pretendida na realização aos exames supletivos e seu quadro de pessoal docente deverá ser portador de licenciatura .

A SEC para viabilizar os exames supletivos poderá firmar convênios com instituições especializadas, realizar exames especiais para atendimentos a grandes demandas regionais, bem como solicitar ao Conselho Estadual de Educação autorização para a criação de novas Comissões Permanentes de Avaliação.

Nos exames supletivos para o ensino fundamental serão realizadas avaliações relativas aos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa ( incluir uma redação), língua estrangeira moderna, geografia, história, matemática e ciências naturais. A língua estrangeira moderna (inglês, francês ou espanhol) é de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de prestação facultativa pelo aluno.

Nos exames supletivos para o ensino médio serão realizadas avaliações relativas aos seguintes componentes curriculares : língua portuguesa e literatura brasileira ( incluir uma redação), língua estrangeira moderna, geografia , história, matemática, física, química e biologia . A língua estrangeira moderna (inglês, francês ou espanhol) é de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de prestação, também, obrigatória pelo aluno. Estes exames poderão ser realizados, também, por área integrando os conhecimentos afins.

É dispensado do exame de língua estrangeira moderna, o aluno portador de certificado de estudos realizados por 2 anos, no mínimo, equivalente aos estudos do ensino médio em instituição de ensino integrante do sistema escolar ou a ele vinculado ou decorrente de acordo cultural entre o Brasil e outro país.

Os programas dos exames supletivos do ensino fundamental e médio serão, obrigatoriamente, divulgados para conhecimento dos candidatos .

Considerando que atualmente muitos alunos ainda jovens, da esfera pública e privada vêm sendo estimulados a abandonarem a escola para optarem por exames a fim de obterem a certificação do ensino fundamental e médio; a importância da permanência desses alunos na escola para vivenciarem processos regulares e sistemáticos dos seus estudos; o crescimento da demanda por exames supletivos, motivada pela redução das idades e pelo acréscimo significativo de jovens com perfil citado acima, este CEE recomenda que as escolas acompanhem mais intensamente os processos escolares dos seus alunos e as Comissões Permanentes de Avaliação oriente-os sobre a importância da realização de sua escolaridade em processos formais na escola, locus privilegiado de aprendizagens significativas.

## **V- O ACESSO E CONCLUSÃO DOS CURSOS DA EJA/AS IDADES E O PERFIL DOS ALUNOS**

Para o acesso aos cursos com avaliação no processo do ensino fundamental o aluno deverá ter, no mínimo, 14 anos completos , considerando que esta idade está protegida em normas nacionais e acordos internacionais, bem como é a idade considerada apropriada em relação a série –idade para o

aluno concluir este nível de ensino. Em relação ao ensino médio o aluno deve ter, no mínimo, 17 anos completos para iniciar um curso da EJA.

Em relação aos exames supletivos: o aluno deverá ter, como idade mínima, 15 anos completos para inclusão nos exames do ensino fundamental e 18 anos completos para inclusão no ensino médio.

O direito dos menores emancipados entre 16 e 18 para os atos da vida civil não se aplica para a prestação de exames supletivos. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2.000 “o acesso à maturidade intelectual depende de um processo psico-sociopedagógico e não de um ato jurídico”.

A clientela que demanda por cursos da EJA é constituída de grande contingente de jovens e adultos excluídos dos processos educacionais, muitos deles marcados pela baixa condição humana, os que nunca freqüentaram a escola e os que freqüentam a escola em grande defasagem idade-série ,demandando processos extensivos de inclusão. “São estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar e alunos com trajetória de repetência na esfera pública e privada”. ( Parecer CEB/CNE 11/2.000)

Apesar de muitos terem experiência com o trabalho, nem sempre têm emprego, mas freqüentemente estão em busca de trabalho ou são subempregados. Nessas experiências constróem saberes, conhecimentos com que chegam novamente à escola. Saberes que nem sempre revelam seus direitos de trabalhadores nem a sua condição de cidadãos. Trazem suas opções religiosas, crenças político-sociais , mitos e saberes que sustentam suas explicações, as quais, muitas vezes, entram em choque frontal com os conteúdos e vivências escolares.

Aos alunos que realizarem cursos com avaliação no processo ou exames terão assegurados: o aproveitamento dos conhecimentos e habilidades adquiridos, na integralização curricular do ensino fundamental e médio, mediante apresentação de comprovante hábil da(s) disciplina(s) cursada(s) com êxito; a continuidade dos estudos em nível superior nas mesmas condições dos alunos que realizam cursos seriados.

## **VI - OS PROFISSIONAIS DESTA EDUCAÇÃO**

Alguns professores já se reconhecem como trabalhadores envolvidos com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, mesmo não tendo construído essa identidade nos seus processos de formação. No entanto, muitos têm dificuldades de se identificarem com essa modalidade de educação e por isto vão perdendo o vínculo com o seu trabalho, gerando conflitos de identidade pessoal e profissional.

Os profissionais da EJA deverão ter formação em nível superior, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal para o exercício nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

É importante que as instituições de ensino superior criem maiores possibilidades para a formação dos docentes, incluindo a preparação específica para a EJA em cursos de graduação e pós-graduação. As legislações atuais que tratam dos institutos superiores e da formação dos professores referendam a necessidade da preparação e qualificação destes profissionais, possibilitando, com isso, a igualdade

de oportunidade para todos os que atuam nos diversos níveis e modalidades de ensino e a formação de professores autônomos e competentes.

Por outro lado, a capacitação continuada do profissional da EJA torna-se imprescindível como requisito fundamental para a melhoria de suas práticas pedagógicas, cabendo ao sistema público e particular de ensino desenvolverem programas de formação que aliem capacitações presenciais, em serviço e à distância.

Este Conselho recomenda que os estabelecimentos proporcionem a realização da formação continuada dos docentes de forma que a curto prazo, no mínimo, 30% do corpo docente tenha uma formação em educação de jovens e adultos.

## **VII – AUTORIZAÇÃO DOS CURSOS**

Os estabelecimentos que pretendam efetivar cursos da EJA devem observar as determinações emanadas destas Diretrizes e demais legislações a serem normatizadas por este Conselho.

É imprescindível que os pedidos de autorização de estabelecimentos para funcionamento de cursos de EJA – ensino fundamental e ensino médio- apresentem, além da documentação referente à instituição, o Plano de Curso contendo os seguintes itens : justificativa, objetivos, perfil da clientela a ser atendida, estrutura e duração do curso, desenvolvimento do currículo, metodologias, materiais didáticos específicos para o aluno, processo de avaliação; regimento escolar; projeto pedagógico; relação dos docentes com o seu nível de formação. Para a solicitação de cursos semi-presenciais deverá ser apresentada, ainda, a proposta de trabalho que orientará as atividades não presenciais bem como os recursos tecnológicos e materiais complementares a serem utilizados.

Os estabelecimentos já autorizados pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação terão um prazo de 02 anos para realizarem a adequação a estas novas diretrizes.

As instituições particulares que mantêm cursos não gratuitos terão prazo de 02 anos para encerrarem os cursos de EJA com avaliação no processo, podendo transformá-los em cursos livres.

## **VII- CONCLUSÃO**

A Educação de Jovens e Adultos precisa do envolvimento de todos os atores sociais para vivenciarem uma efetiva mudança na qualidade do ensino, não dependendo somente da esperança e da boa vontade mas, fundamentalmente, da consciência política em relação ao direito à educação de todas as pessoas.

Evidencia-se, por outro lado, a importância da estruturação de ofertas educacionais que construam modelos pedagógicos próprios, alicerçados na identidade e aspirações dessa população de forma a propiciar uma educação possibilitadora do desenvolvimento de competências e habilidades básicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho , para o usufruto dos bens sociais, para uma maior participação social e maior acesso aos instrumentos culturais.



O reconhecimento pela LDB de que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade, é Educação Básica nas suas etapas fundamental e médio, inclui essa educação no mesmo patamar dos direitos das crianças em relação a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e em relação ao acesso e conclusão do ensino médio. Portanto, aos alunos egressos da EJA, certificados em cursos de ensino fundamental e médio, devem ser dadas as mesmas oportunidades em relação ao prosseguimento dos seus estudos e ao acesso aos bens culturais e sociais.

*“O verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico-cultural.(...) Aprendizado em que aprender não é receber , repetir e ajustar-se, senão participar, desadaptar-se e recriar”.*

*Paulo Freire*

Salvador, de de 2.001

Ana Helena Hiltner Almeida  
Presidente da Comissão de educação de Jovens e Adultos

Eliana Barreto Guimarães  
Conselheira

**Anexo N°13****RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,

**RESOLVE:**

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e

contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.

b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica