AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Maria Amélia Azevêdo Goldberg (Coordenação)
Elba Siqueira de Sá Barreto (pesquisa)
Sônia Maria Carvalho de Menezes (pesquisa)

ABSTRACT

EDUCATIONAL EVALUATION AND ADULT EDUCATION

1.0 — *Aim*

This paper presents an analysis of the efficacy and efficiency of the MOBRAL Program of Integrated Education in the municipality of Ribeirão Preto in the state of São Paulo in its first six months of operation.

2.0 — *Definition of terms*

EFFICACY — Is a desirable attribute related to the value and feasibility of the objectives of the educational program.

EFFICIENCY — Is an attribute just as desirable as the former in an educational program. It is related to the adjustment of means to the purposes to be achieved.

INTEGRATED EDUCATION — Is a school training program for 14-35 year olds living in urban areas and who have taken the basic MOBRAL course of reading and writing. The program lasts approximately 13 months.

3.0 — *Methodology*

The research team gathered the following data at the MOBRAL Program of Integrated Education in Ribeirão Preto as well as studied some of their intercorrelations,

a) monthly teaching plans made by the monitors (teachers);

b) the monitors' cultural and social-economic characteristics;

c) pedagogical characteristics of the teaching materials;

d) "demographic" characteristics (sex and age) of students and the results they achieved in objective tests;

e) the monitors' opinion about the teaching materials regarding the analysis of its functionality.

The data were fitted into a model of educational planning consisting of:

1) antecedent variables (of the teacher, the student, the teaching material, and the plan or program itself);

2) operational variables (teacher — student — teaching material interaction. Also called process variables);

3) outcome variables (terminal behavior of student. Also called output variables).

The data were drawn from a survey of all the students (n = 212) and monitors (n = 16) involved in the Program of Integrated Education in Ribeirão Preto in its first six months of operation there, that is, from July to December, 1971.

First, the teachers, the students, the teaching materials and the program were described. Next, tests were carried out to establish the *efficacy* and *efficiency* in the execution of the Program. Thus, employing a model centered on the Educational Objectives of the Program, the following problems were then investigated:

1) are the educational objectives which have been proposed valuable and feasible? (efficacy test);

2) is the Program being effective in reaching its educational objectives? (efficiency test).

The efficacy test was made based on the survey of the educational objectives contained in the teaching plans of the monitors and according to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (cognitive domain). Scott's "r" was used to test the objectivity in the classification.

The students' scores in the objective test were the dependent variable for the efficiency test. The items of the test were classified

according to Bloom's Taxomomy (cognitive domain). Variables of the student, the monitor, and the teaching material were defined as independent variables. Statistical techniques of the chi-square, the "t"-test for the difference between means, and the analysis of the variance were employed to test hypotheses regarding the relations between dependent and independent variables. The chi-square was also used to determine to which extent the aims of the Program were being fulfilled. A special emphasis was given to the functionality of the three teaching materials being used in different classes, as its existence may be regarded as a distinctive characteristic of Integrated Education in the context of the Brazilian programs in adult education.

Thus, an attempt was made not only to determine the differential effects of the teaching materials on the academic achievement, but also to verify to what degree each one of those materials was considered more or less valuable by the monitors.

4.0 — *Results*

The development of "reflexive thought" was considered a priority. This objective would contribute to help the subjects to be able to face the changes inherent in the process of social-economic development.

The efficacy test permits our saying that the objectives sought by the Program were valuable. The changes sought in the behavior of the student were considered socially useful and this served as the criterion of its validity.

The results of the efficiency test are as follows: 1) not all of the aims that had been proposed were being effectively reached; 2) there might have been an influence of the variables of the monitors on the academic achievement of students and there was an influence of the age of the students on their academic achievement. However, the existence of a relationship of dependence between academic achievement and teaching materials was not observed although, from the point of view of its functionality, one of the materials was considered as technically superior to the others. The research team faced countless difficulties which limited considerably the explanatory content of the generalizations, particularly with regard to the efficiency test of the Program.

5.0 — *Practical implications*

The limitations, though, were not enough to eliminate the practical significance of the conclusions. Thus, the results appear as sources of information capable of guiding the planner, in one way or the other, in his decisions in the future concerning selection and training of monitors, recruitment of students, the choice and utilization of teaching material, etc.

Still, as there are limitations, we would like to warn that more research work in this area is desirable and necessary.

"Conservei seis servos honestos.
Eles me ensinaram tudo o que sei.
Seus nomes eram: o que? e onde? e quando?
E por que? e como? e quem?"

KIPLING

INTRODUÇÃO

Embora este trabalho termine por concluir que seus resultados não são definitivos, sendo desejáveis e necessárias novas pesquisas na área, tal advertência não tem para nós, como sugere Weitz, o sabor de um "hino ritualista, exaltando as virtudes da pesquisa como a estrada solitária da salvação..." Ao contrário, ela traduz uma consciência bem nítida de que o valor de uma pesquisa repousa em grande parte nos controles introduzidos em seu "design". Em nosso caso, não foi possível introduzir todos os controles desejáveis, e a alternativa decorrente só pode ser a de reconhecer as próprias limitações e postular a desejabilidade de programas mais rigorosos de pesquisa.

Este projeto, em sua concepção original era muito mais ambicioso e sua execução muito mais controlada. Deveria abranger não *um*, mas 24 municípios paulistas; não 16, mas 51 classes e assim por diante. A coleta de dados deveria estender-se por um período de aproximadamente 12 meses. Deveria contar com o apoio institucional das Coordenações Federal e Estadual do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma vez que se tratava de uma tentativa de avaliar, do ponto de vista psicopedagógico, um dos programas MOBRAL. Cedo convencemo-nos de que seria utópico contar com o apoio institucional. Contentamo-nos com a autorização oficial e, por medida de segurança, limitamos espacialmente o âmbito da pesquisa. Ficamos reduzidos a 16 classes em um só município paulista. Mas a proposta de *avaliação* e avaliação objetiva — feita por alguém não comprometido com o Programa educacional propriamente dito — revelou-se logo, também, uma situação ameaçadora. A autorização oficial tácita, de realizar a pesquisa, foi subitamente retirada e, assim, ficamos reduzidos, também temporalmente, aos dados coletados em apenas seis meses de trabalho. Debalde solicitamos, a quem de direito, permissão para completar o levantamento de alguns dados considerados importantes. A esquiva e o silêncio foram as respostas obtidas.

Ficamos então a braços com a tarefa ingrata de dar uma nova forma aos dados que haviam sido coletados dentro de outro espírito e num esquema mais abrangente. Era como se tivéssemos que revitalizar um corpo mutilado. O presente trabalho é fruto desse esforço. Nós o denominamos versão "Blow-up" pois, como se sabe, a conhecida fita teria passado também por percalços semelhantes acabando por ser montada no laboratório.[1]

Não temos, evidentemente, a pretensão de nos apresentarmos como Antonionis da pesquisa. Apenas acreditamos que era importante aceitar o desafio, por duas razões principais:

1.º por tratar-se de educação de adultos, setor ainda bastante carente de estudos e pesquisas, no Brasil;

2.º por tratar-se de *avaliação educacional*, setor ainda bastante contaminado por atitudes pré e anti-científicas.

Julgamos também que a tentativa de unir *pesquisa* e *avaliação* — por mais incompleta e limitada que seja — poderá ter o mérito de, pelo menos, colocar em discussão a problemática de *pesquisa* e *avaliação* como forma privilegiada de controle da qualidade de decisões educacionais.

Nesse sentido, procuramos estruturar os dados disponíveis em sete capítulos. Nos dois primeiros tratamos da problemática da *educação de adultos*, em termos de tendências e movimentos.

No capítulo III, tratamos do planejamento da pesquisa de avaliação educacional de um programa de educação de adultos, dentro de um município paulista. No capítulo IV fazemos uma caracterização sumária dos elementos componentes do programa que está sendo avaliado. Nos capítulos V e VI discutimos os resultados da pesquisa e no capítulo VII, sumariamos as conclusões principais.

---

1. Cf. Blow-up: uma geração que explode. Visão, São Paulo, *35:* 37-38, nov. 1967.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO QUADRO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Até o século XIX, os benefícios da educação restringiam-se, de um modo geral, a uma elite. "À medida que a idéia de uma democracia cultural foi sendo gradualmente estabelecida, o primeiro objetivo da sociedade foi estender os benefícios da educação a todas as crianças e aos jovens. A concentração nessa tarefa despertou tal interesse e exigiu tal dispêndio de tempo e esforço que absorveu em sua quase totalidade a atenção que profissionais e o público podiam dispensar à educação [2] No século XX, porém, como decorrência do agravamento de uma série de problemas sociais, a educação de adultos começou a se desenvolver cada vez mais, a ponto de exigir a reformulação da idéia de que educação é uma atividade que se destina exclusivamente a crianças e jovens. Testemunho desse fato é a criação do termo "androgogia" (de "andros" = homem) paralelamente ao velho e conhecido vocábulo "pedagogia" (de "paidos" = criança). Para essa valorização crescente, muito contribuiu a ideologia da *educação para o desenvolvimento* que, a partir da década de 50, vem assumindo a conotação de um "slogan" mundial.

A década de 50 foi marcada pela descoberta do valor econômico da educação. Sob a "tirania do economicismo", desenvolvimento era concebido como um processo de modificação nas estruturas de produção e consumo e a educação era vista como fator de acumulação de capital humano e, portanto, como um *bem de investimento*. Toda a educação — e especialmente a educação de adultos — começa então a ser vista como um processo de formar, em número e com as qualificações necessárias, os profissionais requeridos pelas tarefas do desenvolvimento: isto é, a educação passa a ser concebida como um processo de *capacitação geral ou específica para o trabalho*. Daí, por exemplo, a importância crescente atribuída ao treinamento enquanto processo de instrumentalização do homem para o exercício de uma ocupação específica.

Daí, também, a significativa ampliação do conceito de alfabetização de adultos que, na formulação clara dos técnicos da UNESCO, "deve estar estreitamente ligada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra... Não deve apenas conduzir a uma cultura geral, mas também levar a uma iniciação profissional que tenha em vista as possibilidades de emprego, de uma melhor utilização dos recursos naturais locais e resulte numa elevação do nível de vida".[3]

Todavia, mesmo a alfabetização pura e simples de adultos passa a ser defendida como uma forma primária de capacitação profissional. "Alfabetizar adultos é uma forma rudimentar de formação técnica. Milhares de empregos não podem ser exercidos por indivíduos analfabetos!" (Oliveira Lima, 1965).

A década de 60 presenciou uma sensível *extensão* e um sensível *aprofundamento* da concepção de *educação para o desenvolvimento*. Essas alterações ocorreram "pari passu" com uma ampliação significativa do próprio conceito de desenvolvimento. Se, na década anterior, se tinha constatado, historicamente, o impacto da educação sobre o processo de desenvolvimento econômico, nos anos 60 torna-se cada vez mais evidente que desenvolvimento econômico também traz exigências novas para a educação, como decorrência da aceleração das mudanças por ele acarretadas.

"Nos anos 60, o homem sentiu o peso do condicionamento que a evolução científica e tecnológica exercia sobre seu presente e seu futuro. O crescimento vertiginoso e as modificações profundas no estoque de conhecimento, associados à transformação das habilidades úteis e sua transferência maciça do "homem para a máquina" criaram a sensação de que a educação deve ser um processo contínuo e permanente, à disposição de todos, durante toda a vida".[4]

---

2. HOULE, Cyril O. Adult education. In: EBEL, Robert L., ed. *Encyclopedia of educational research*. 4th ed. New York, Macmillan, 1969, p. 51.

3. (Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a eliminação do analfabetismo, Teerã, 1965. *Informe final, SLP*. Paris, UNESCO, s.d.).

4. LOPES CORRÊA, A. — Tendências da educação de adultos na última década. *Análise e perspectiva econômica*. A economia brasileira e suas perspectivas, Rio de Janeiro, *11*: 87, jul. 1972.

A educação para o desenvolvimento econômico trouxe no seu bojo o desenvolvimento da educação, isto é, sua continuidade ao longo da vida humana. A "atualização" profisisonal, seja através de treinamento ou reciclagem, é a nova tônica da educação de adultos. Ela traduz a consciência de que as necessidades humanas, em termos de aquisição ou reformulação de conhecimentos ou habilidades, permanecem enquanto durar a própria vida do homem.

Por outro lado, sob a "égide do sociologismo", o próprio conceito de desenvolvimento se alarga, passando a significar também um processo de modernização das estruturas sociais e políticas da sociedade. "Modernidade", por sua vez, é sinônimo de precessos mais racionais e democráticos de tomada de decisão. Educação passa a ser concebida como o processo de capacitação para uma participação social racional, responsável e cooperativa, de que vai depender o próprio desenvolvimento.

"Verificou-se, por força da própria experiência de após guerra, que o desenvolvimento não se faz sem a participação intensa das populações pois que o processo de desenvolvimento implica em ação coletiva, deliberada e decidida".[5]

Dentro dessa nova abordagem, os programas de educação de adultos, especialmente, sofreram sensível aprofundamento. A expressão *educação de base*, por exemplo, passou a substituir a expressão *alfabetização de adultos*. Pretende-se assim significar que os mínimos culturais indispensáveis ao ajustamento do homem adulto às condições de seu tempo e de seu meio vão muito além das técnicas rudimentares de leitura e escrita.

Por força de uma integração de perspectivas, decorrente da própria evolução do conceito de desenvolvimento, a educação, enquanto fator estratégico desse mesmo desenvolvimento, passou a ser concebida, hoje, como um processo contínuo de natureza sócio-profissional e sócio-cultural, voltada para as exigências de seu tempo e de seu meio. Por outras palavras: educação para o desenvolvimento é sinônimo de educação funcional. Dentro dela, a educação de adultos não só ganha maior profundidade como também se torna cada vez mais um imperativo categórico.

"Educação de adultos, no sentido mais amplo, envolve a eficiência profissional; a compreensão da vida econômica; a participação na vida cívica, com perfeito senso de responsabilidade; a disposição de melhor cooperar para o progresso da comunidade; e, com isso, e através de tudo isso, o desenvolvimento geral para melhor expressão de personalidades livres e conscientes".[6]

Por sua vez a imperatividade da educação de adultos no quadro amplo de uma educação para o desenvolvimento resulta da consciência cada vez maior de que:

1.º "a inteligência inaproveitada é talvez mais abundante, nos países subdesenvolvidos — entre os adultos do que entre os jovens porque estes já usufruíram de sistemas educacionais menos deficientes";...
2.º "o adulto, para aquisição de certos tipos de habilidades e conhecimentos, está melhor equipado que o jovem, permitindo melhores resultados a um dado custo de educação";...
3.º "a mudança de padrões de consumo e investimento depende das decisões dos adultos e é sobre eles que se deve agir no curto prazo para lograr quaisquer resultados objetivos;"
4.º "a educação de adultos age indiretamente sobre os jovens de suas famílias, sobre os quais aqueles detêm grande poder de influência";
5.º "a criação do espírito comunitário e de participação social, a receptividade à inovação e a propensão à criatividade dependem, também, fundamentalmente da população adulta".[7]

Em síntese, se a educação de crianças e adolescentes é indispensável, a educação de adultos não é menos imprescindível, quando se deseja que haja desenvolvimento sócio-econômico.

---

5. *Opus cit.*

6. LOURENÇO FILHO, M. B. — Variações sobre um velho tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 3.º (71): 43, jul./set. 1958.
7. LOPES CORRÊA, 1972, *op. cit.*

CAPÍTULO II

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL [8]

A educação de adultos, no Brasil e no mundo, tem "englobado, como numa salada russa, todos os programas imagináveis desde a alfabetização ao desenvolvimento comunitário".[9]

Em termos institucionais, a educação de adultos sempre esteve vinculada, de alguma forma, ao chamado *ensino supletivo*. A 6 de julho de 1972, o Conselho Federal de Educação aprovou parecer, baseado na Lei 5.692, de 11-8-1971, segundo o qual são quatro as principais modalidades da educação supletiva:

a) ensino das técnicas rudimentares da cultura (educação de base) para adolescentes e adultos;
b) formação profissional em nível, seja de iniciação ao trabalho, seja de formação de "técnicos";
c) estudo intensivo de certas disciplinas tais como línguas;
d) atualização profissional, em termos de treinamento ou reciclagem.

O ensino supletivo, através dessas quatro modalidades, estará desempenhando, em relação à educação formal, duas *funções* básicas:

1.º) de *suprimento de escolarização*, compreendendo as modalidades de ensino destinadas aos que, fora da idade escolar, desejam recuperar o tempo perdido;
2.º) de *suplência de escolarização*, compreendendo as modalidades de atualização e aperfeiçoamento constante, mediante repetida volta à escola para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Todas essas modalidades e funções configuram hoje, entre nós, a definição legal de *educação de adultos*.

Para efeito de análise, vamos preocupar-nos, neste capítulo, com uma dessas modalidades apenas: a *educação de base* para adultos cuja função é a de suprimento de escolarização, pressupondo:

i — escolarização anterior inexistente ou incompleta
ii — aceleração de estudos em regime especial.

A República herdou dos tempos do Império "uma instrução primária deficientíssima, falha e andrajosa", na pitoresca definição de Azevedo Sodré. A taxa de analfabetos no Brasil era da ordem de 67,2% em 1890. Trinta anos após a proclamação da República — em 1920 — essa mesma taxa baixara apenas para 60,1%.

Em 1947, o então Ministério de Educação e Saúde lançou a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos. O governo federal foi levado a essa iniciativa, em parte, pelas considerações sobre os resultados do Censo de 1940 que apontavam o decréscimo de apenas 8,6% na porcentagem de analfabetos do país, num período de 20 anos. De outra parte, a medida pretendia ser uma resposta às pressões sociais exercidas no sentido de maior escolarização —e resultantes das transformações que os processos de industrialização e de urbanização determinaram na composição ocupacional e de classe da população brasileira. Desde então várias "Campanhas" de âmbito nacional foram lançadas no País, ao lado de outros tantos movimentos de âmbito estadual ou local.

Neste capítulo, examinaremos alguns desses programas tomando como ponto de referência seus *objetivos educacionais*. Essa abordagem parece-nos válida porque, em qualquer programa de ação, os objetivos são elementos nucleares, responsáveis, em grande parte, pela funcionalidade das decisões implícitas no programa.

"Os objetivos são essencialmente o futuro desejável que pode ser atingido através de uma série de comprometimentos decisórios".[10]

---

8. Este capítulo foi redigido por Elba Siqueira de Sá Barreto e constitui versão ligeiramente modificada do trabalho da autora sobre Educação de Adultos e Objetivos Educacionais, apresentado na XXIV Reunião da SBPC em São Paulo, e publicado em Cadernos de Pesquisa n.º 6 da Fundação Carlos Chagas.
9. FURTER, P. — Les déboires de la planification de l'éducation en Amérique Latine et des espoirs de l'éducation permanente. *Archives Internationales de Sociologie de la Cooperation et du Développement*, (24): 7, jul.-déc. 1968.
10. PERLSTADT, H. — Goal implementation and outcome in medical school. *American sociological review*, *37* (1): 73, Feb. 1972.

A — *O Movimento de Educação de Base — MEB*

1. *Histórico*

Embora o MEB continue exercendo suas atividades até hoje, os dados de que dispomos permitem-nos uma análise do movimento a partir da época em que foi criado até 1968.

As experiências de educação pelo rádio, sob o encargo do episcopado brasileiro, constituíram seu marco inicial. Em 1960 foi posta em funcionamento a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), que promoveu, no mesmo ano, o Primeiro Encontro de Educação de Base em Aracaju.

O sistema de emissões educativas radiofônicas tinha por objetivo atingir as populações das áreas subdesenvolvidas, extremamente carenciadas e marginalizadas, não apenas na esfera educacional, como também do ponto de vista econômico, social e político.

Ainda em 1960, o então presidente da república, Sr. Jânio Quadros, estabeleceu com Dom Távora, Bispo de Aracaju, as bases para um convênio de expansão e subvenção do movimento pelo Estado, que se efetuou na forma de decreto, assinado em março de 1961.

A unidade fundamental do MEB foi e, ao que tudo indica, continua a ser, o Sistema de Educação de Base, que planeja, executa e coordena um programa local de educação. O Sistema submete-se à orientação da Equipe Estadual, e esta, à do Secretariado Central com sede no Rio de Janeiro, a quem compete a criação e organização de novos sistemas e Equipes Estaduais, bem como a coordenação técnica e administrativa do trabalho em todo o país.

Originário da dependência direta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB — o MEB foi, entretanto, concebido como um trabalho de leigos. Após a realização do convênio com o governo federal, seus quadros, desde aqueles de atuação local, até os dirigentes, apresentavam alto nível de escolaridade, sendo que estes últimos eram todos estudantes universitários ou indivíduos já graduados em curso superior.

2. *Objetivos*

Analisando os objetivos educacionais propostos pelo MEB até 1968, ano em que recebeu o Prêmio "Reza Pahlevi", conferido a pessoas ou entidades que se destacaram mundialmente na luta contra o analfabetismo, podemos verificar algumas constantes.

a) *A consideração da pessoa humana como totalidade.*

Esse objetivo pressupõe uma educação que visa à formação integral do adolescente e do adulto. Embora a bandeira da educação integral tenha sido levantada pela grande maioria das pessoas que se dedicam à educação em nosso país, quando adotada pelo MEB, implica numa concepção bastante específica sobre o que deve ser considerado como o "homem, na sua dimensão humana total".

Inspirados nos pensadores cristãos europeus ligados à tradição fenomenológica, os dirigentes do MEB propõem-se a uma abordagem educacional que focaliza a situação existencial do adulto analfabeto, partindo, como dado primeiro de análise, da maneira pela qual este homem se relaciona consigo mesmo e com o outro, com o mundo e com Deus.

Essa tomada de posição implica na consideração de uma vinculação básica do homem às condições histórico-sociais de sua existência, que deve contar como elemento primordial do processo educativo. Não se trata, aqui, simplesmente, de conceber os interesses ou necessidades do homem em abstrato, mas de levar em conta, na sua formulação, a própria situação de carência em que vive, com todas as implicações daí decorrentes. Assim sendo, a situação humana como um todo é considerada no processo educativo, o qual deixa de preocupar-se exclusivamente com a alfabetização em si ou com o domínio puro e simples de técnicas elementares de ler e contar.

Implica também na admissão de que o relacionamento do homem com seus semelhantes é condição fundamental para o desempenho da tarefa comum de construir um mundo humano. É somente quando supera as limitações do individualismo através da comunicação com o outro, por meio de um relacionamento de cooperação e não de subordinação, que o homem atinge a verdadeira estatura de pessoa humana. Assim argumenta Mounier, e ratifica o MEB.

Embora não se propondo a realizar uma tarefa especificamente religiosa, o movimento confere especial importância ao relacionamento do homem com Deus, entendendo-o como um chamado à necessidade de humanização do próprio homem.

b) *A preocupação com a problemática da cultura popular*

A valorização da cultura como um dos existenciais humanos é outro dos pressupostos do movimento. Na medida em que o homem não é mais

considerado unicamente como ser que pensa, mas como ser situado em um mundo, que se faz homem através da história e da cultura, ele ganha nova dimensão.

Em oposição à tradição que levou a escola brasileira, até há pouco tempo, a dedicar-se ao atendimento dos valores e interesses pertencentes às elites que detiveram historicamente o privilégio à educação, o MEB advoga a consideração da cultura popular como elemento básico do qual deve partir o processo educativo. Esse enfoque permite, não apenas uma valorização da contribuição do homem do povo à formação da própria sociedade brasileira, como, também, possibilita o desenvolvimento de sua capacidade criativa e de seu reconhecimento como agente capaz de transformar o mundo.

c) *A conscientização*

O termo é um neologismo empregado por vários grupos que surgiram na ocasião, filiados à mesma tradição de pensamento. Como um coroamento da formulação teórica adotada pelo MEB, a conscientização está intrinsecamente ligada aos demais objetivos.

Ela abrange dois aspectos fundamentais. O primeiro, referente à tomada de consciência de si mesmo, leva o homem, que viveu até então alienado de suas próprias possibilidades, a uma auto-valorização, ou seja, a uma promoção do ponto de vista humano.

Mas a conscientização vai além. Seu segundo aspecto está aliado ao fato de que a própria valorização plena do homem implica em que ele tenha uma visão crítica do outro e da realidade que o cerca. A consciência crítica da realidade supõe, por sua vez, que os sujeitos do processo educativo não se limitem simplesmente a uma atitude reflexiva, mas comprometam-se, através da ação comum, com uma transformação dos dados da própria realidade. Essa atividade começa, via de regra, a partir da comunidade restrita do indivíduo para atingir toda a teia de relações que a condicionam, chegando ao âmbito da sociedade global.

Se a primeira dimensão do processo de conscientização se manteve mais ou menos inalterada no decorrer da história do MEB, o mesmo não se pode dizer da segunda.

Passando de um interesse, na fase inicial, pela educação de base propriamente dita, o movimento, por volta de 1962, centraliza suas preocupações em torno da conscientização, entendida como compreensão da realidade social brasileira. Apoiando-se nos escritos de T. Chardin, Jaspers, Mounier, na Encíclica Mater et Magistra e em reflexões de alguns clérigos brasileiros, os participantes do MEB, sob a orientação de dirigentes universitários, passam a considerar o analfabetismo dentro do quadro mais amplo de subdesenvolvimento do país, chegando à convicção de que a superação desse estágio só seria possível através da reconstrução da sociedade em termos que implicariam na alteração básica de suas estruturas.[11]

A maneira pela qual tais estruturas seriam alteradas deveria, no entanto, vir a ser formulada pelo próprio povo a partir do conhecimento que este tomasse das causas determinantes da situação de carência atual. Preocupados em não manipular as decisões a serem tomadas pelas camadas populares com quem trabalham, os participantes do MEB utilizam técnicas não diretivas entendidas como o meio mais eficaz para incentivar e garantir a capacidade de deliberação dos indivíduos e grupos.

Após abril de 1964, a conscientização passa a ter nova tônica, em virtude das profundas mudanças que ocorreram na vida política do país afetando diretamente o movimento. A partir de então o MEB passa a concentrar-se particularmente no trabalho de fortalecimento da comunidade local, que encarece a cooperação de todos os seus membros, no sentido de alcançarem a solução de problemas comuns.

B — *Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos*

(Sistema Paulo Freire)

1. *Histórico*

Em 1963, o Ministério da Educação e Cultura lançava a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, em caráter oficial. "Esta campanha apenas foi diferente das anteriores, devido às características do sistema de alfabetização adotado: o Sistema Paulo Freire de educação de adultos".[12]

Seu criador, então professor da Universidade do Recife e Diretor do Serviço de Extensão Cultural da mesma universidade, vinha, há mais de 15 anos, acumulando experiências no campo da educação de adultos. Terminou por elaborar uma metodologia que aliava, intrinsecamente, o processo de alfabetização à discussão dos problemas vivenciais do edu-

11. Cf. Encontro de Coordenadores do Movimento de Educação de Base, 1.º, Recife, 1962. *Anais.*

12. BEISIEGEL, C. de R. — Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil. *Pesquisa e planejamento,* São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho", (9): 29, jun. 1965.

cando. Assim, por desenvolver uma atitude motivadora e crítica, tornava a aprendizagem mais rápida e eficiente. Antes de sua adoção em nível nacional já haviam sido feitas algumas experiências com o novo sistema sendo que a de maior expressão, dentre todas, foi a de Angicos, no Rio Grande do Norte.

O sistema ficou conhecido como o de "alfabetização em 40 horas" e visava atingir, através da Campanha, a população adulta em âmbito nacional. Em janeiro de 1964, iniciou-se a preparação de material e o treinamento de pessoal para a implantação da primeira fase do método, a única sistematizada. A unidade básica do sistema era o "círculo de cultura", equivalente à tradicional sala de aula, e os procedimentos didáticos deviam girar em torno de debates.

Em março de 1964, a Campanha foi suspensa e, a partir daí, sustado todo trabalho em nível oficial.

Muito embora o movimento não tenha tido condições de ser posto em funcionamento, incluímo-lo como objeto de análise por ter representado uma síntese da problemática da educação de adultos, que marcou época no pensamento pedagógico brasileiro, influenciando, de uma forma ou de outra, todos os movimentos que surgiram no país, após a sua divulgação.

2. *Objetivos*

Do ponto de vista das idéias, o Sistema Paulo Freire tem a mesma filiação que o MEB: origem católica, postura teórica inspirada nas mesmas fontes da fenomenologia existencial, igual receptividade às características sócio-culturais do mesmo período histórico, objetivos praticamente idênticos.

Se, no entanto, o MEB se dedicou, através de uma estrutura própria, à educação de base, predominantemente nas zonas rurais, a proposta educacional de Paulo Freire foi sobretudo uma idéia a ser desenvolvida por todos os grupos que com ela se achassem identificados.

Examinemos seus objetivos fundamentais.

a) *A consideração da pessoa humana como totalidade*

Tal como no MEB, a abordagem supõe a relação do homem com o mundo, com o outro e com Deus, de forma tão intrínseca que a realidade do mundo e do outro penetram o homem a ponto de chegarem a constituir-se em parte integrante dele. Ao mesmo tempo, o homem, no seu relacionamento com o outro, impõe-se igualmente ao mundo imprimindo-lhe o cunho humano, transformando-o, recriando-o continuamente a partir da sua liberdade, construindo nele e através dele a cultura e a história.

Como conseqüência, a ênfase atribuída ao conteúdo da ação educativa e a maneira pela qual foi proposta esta ligação entre conteúdo e instrumental na fase sistematizada do método, acabou por ser a maior contribuição dada pelo pensamento de Paulo Freire. Seu imperativo básico é que toda a problemática existencial do homem subdesenvolvido deve ser colocada, ao mesmo tempo, como objetivo do processo de alfabetização, como elemento motivador da aprendizagem, e como incentivo para a utilização, pós-aprendizagem, do instrumental adquirido.

b) *A preocupação com a problemática da cultura popular*

Um dos objetivos da ação pedagógica é levar o educando a descobrir-se como capaz de fazer cultura, entendida esta no sentido antropológico de que cultura é toda criação humana. Educador e educando, a partir dessa perspectiva, estão em condições de igualdade na medida em que ambos podem criar e devem fazê-lo através de um processo de diálogo e de comunicação autêntica.

Repudia-se a concepção do processo educativo como imposição ao aluno de um produto cultural acabado; o educador dispõe-se a trocar as suas experiências com as do educando e a refletir, juntamente com ele, sobre os problemas vivenciados pelo grupo.

É abandonada a caracterização menosprezante do analfabeto, enraizada historicamente, que o vê como ignorante e indolente; passa-se a considerá-lo, como alguém que tem uma contribuição fundamental a fazer à sociedade em que vive.

De outra parte, a própria concepção das transformações da sociedade brasileira é concebida, no sistema Paulo Freire, em termos culturais, ou seja, de mudança de valores. Seu autor recorre ao conceito de "trânsito" para explicar o período de transição por que passava a sociedade brasileira no início dos anos 60, caracterizando-o como período em que se chocam valores emergentes, que buscam afirmação, e valores do passado, que aspiram preservar-se. Embora admita que, sob a base dessa tensão, existam rachaduras de ordem estrutural na sociedade, focaliza sua análise, primordialmente, no aspecto dos valores culturais.

Durante o "trânsito" instala-se o fenômeno da democratização fundamental, através da qual o povo, até então mero espectador do processo histórico,

passa a reivindicar uma participação ativa nele. Ainda que tal participação abranja dimensões interdependentes: a social, a econômica, a política e a cultural, é nesta última, mais uma vez, que o movimento se detém particularmente.

As discussões que se travam em torno da cultura do povo e da cultura de massa, a própria denominação conferida aos grupos que participam das investigações de Paulo Freire — Movimento de Cultura Popular — são índices da preocupação dominante. Entendem eles que é chegado o momento da democratização da cultura, e concebem-na não como sua vulgarização ou como algo a ser formulado pela elite intelectual e simplesmente consumido pelo povo como doação. O enfoque popular implica em que os sujeitos que participam do processo educativo não sejam apenas receptivos, mas ofereçam sua contribuição ativa e criadora à cultura.

c) *A conscientização*

Poder-se-ia dizer que este é o objetivo capaz de sintetizar todas as preocupações do sistema Paulo Freire.

Com respeito ao aspecto ligado à tomada de consciência de si mesmo, à valorização do homem, além de um dos objetivos básicos, passa a ser o elemento motivador por excelência do processo educativo.

Repelindo o que posteriormente chamará de concepção "bancária" da educação, que se limita a depositar conteúdos, servindo à "domesticação" do homem, Paulo Freire propõe a sua visão humanista calcada no conceito de cultura já exposto. Baseia-se ela numa relação de diálogo entre educando e educador, em que se procura descartar toda possibilidade de manipulação do educando, com base na convicção de que a este, e só a este, cabe propor a maneira de solucionar os seus problemas.

Detenhamo-nos agora no segundo aspecto da conscientização. Sempre através de uma perspectiva que exclui o individualismo, supondo uma ação conjunta baseada na autêntica comunicação das consciências, o processo de conscientização visa a operar no educando, representante do povo, a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, durante o período de "trânsito".

Trata-se de oferecer condições às classes populares de inserir-se, ativa e criticamente, no processo histórico.

A consciência "intransitiva" é característica das populações rurais brasileiras, cujo centro de preocupações gravita, predominantemente, em torno das atividades de subsistência. Sua órbita de apreensão, sendo extremamente limitada, determina uma incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas. O fatalismo e a acomodação são formas de expressão com que ela se reveste.

Em decorrência da urbanização, o homem que emigra do campo para a cidade passa por um processo de "transitivação" da consciência, que se torna mais permeável. Esse estágio, caracterizado por uma consciência ingênua, se traduz na simplicidade de interpretação dos problemas, na tendência a transferir a responsabilidade, ao invés de delegá-la, na aceitação, ainda, como no caso anterior, das explicações mágicas ou místicas.

Através da educação problematizante, o povo seria levado a repensar as questões propostas e a analisá-las, abandonando a posição passiva anterior. A introdução do elemento racional deve ser o ponto de partida para qulquer ação que, na redescoberta da realidade, vise a transformá-la, procurando romper com as causas do subdesenvolvimento.

Todavia, caberia indagar, como faz Pierre Furter, se o fato de o educador simplesmente colocar perguntas aos educandos não seria já uma maneira sutil de orientar a discussão, possibilitando-lhe omitir da responsabilidade de respondê-la e de tomar posição. O não diretivismo metodológico, enquanto instrumento de conscientização, estaria assim aberto a uma série de dúvidas e questões.

C — *O Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo — SES*

1. *Histórico*

Em decorrência da grande mobilização feita em torno da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, de 1947, o Estado de São Paulo integrou-se no movimento através da criação, no ano seguinte, do Serviço de Educação de Adultos — SEA — diretamente subordinado ao Departamento de Educação. Coube-lhe, como atribuição principal, "promover e superintender, em todo o Estado, campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos", (Lei n.º 76 de 23-02-1948).

Em 1951, passaram a fazer parte do Serviço, os Cursos Populares do Serviço Nacional da Indústria — SESI — e, em 1952, os cursos cujas prefeituras municipais solicitaram integração.

Em dezembro de 1969, um dos decretos que deram curso à reforma administrativa da Secretaria da Educação, organizando a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, criou o Serviço de Educação Supletiva — SES — que, de órgão técnico adminis-

trativo, passou a ter atribuições essencialmente técnicas.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), o SES reestruturou os cursos de educação fundamental a fim de compatibilizar seus objetivos com o espírito da nova lei, possibilitando a conclusão do equivalente às quatro primeiras séries do ensino do 1.º grau, em apenas dois anos.

2. *Objetivos*

a) *Alfabetização versus Educação*

Seguindo os parâmetros estabelecidos pelo governo federal, o SEA refletiu o que se pensava no fim da década dos 40, a respeito de educação de adultos. De acordo com a concepção de Clemente Mariani, Ministro da Educação naquela época, a Campanha Nacional não visava apenas a alfabetização. Dentro de uma perspectiva mais ampla de educação deveria abranger também uma programação de noções úteis no sentido da educação sanitária, cívica e de vulgarização de modernas técnicas de produção agrícola e pequenas indústrias.

Contudo, a realidade dos fatos no Estado de São Paulo, e, ao que parece, nos demais, confirmou coisa bem diversa.

Neste Estado, a despeito de os objetivos educacionais terem sido colocados no sentido de abranger não apenas os aspectos cognitivos do comportamento, mas de englobar também aqueles destinados a formar atitudes favoráveis à integração do aluno às novas formas culturais e sociais da realidade, na verdade foi o elemento cognitivo o privilegiado. Representando, quase que absolutamente, todo o potencial instrumental que um curso de educação de adultos pode encerrar, o fator conhecimento da leitura e da escrita passou a ser considerado, isoladamente, como o elemento integrador por excelência.

Não se deve atribuir unicamente aos professores a responsabilidade por tais resultados, uma vez que estes foram conseqüência dos pressupostos implícitos no próprio movimento. A esse respeito, é interessante lembrar o que diz Luiz Pereira à guisa de crítica ao pensamento dos educadores que se destacaram então: recorrendo ao raciocínio de tipo analógico, chegaram a supor que a educação seria, em última análise, o fator capaz de eliminar a diferença entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Essas interpretações teriam falhado "por não atentarem adequadamente à natureza das conexões estruturais e funcionais do sistema escolar com os demais integrantes do sistema social global".[13]

Dessa forma, o analfabetismo, isolado das condições que o determinavam, passou a ser visto como um mal em si, motivo de vergonha nacional, que devia ser eliminado a qualquer preço, como o aponta Celso Beisisgel.[14] É elucidativo recordar a característica de verdadeira "salvação nacional" atribuída à Campanha de 47 pelos que a lançaram. Essa mesma atitude parece estar presente em documentos recentes do SES, quando se trata de fazer uma caracterização da clientela de seus Cursos de Alfabetização. Nela só foram destacados os traços negativos da personalidade do analfabeto: timidez, sentimentos de inferioridade e auto-desconfiança, pessimismo, fatalismo, agressividade, imediatismo, resistência à mudança...

Mas, como pergunta Furter, até que ponto se pode esperar num analfabeto, a manifestação de todos esses aspectos negativos? E mesmo quando alguns ocorram, por que não procurar explicá-los num contexto social mais amplo?[15]

b) *A transição para um conceito mais funcional de educação*

É preciso não ser severo demais com os nossos educadores que, na verdade, participavam do consenso vigente no âmbito internacional, a respeito das idéias sobre o assunto. O próprio conceito de alfabetização de adultos divulgado pela UNESCO no período que vai da primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos na Dinamarca, em 1949, até 1960, data da segunda Conferência, no Canadá, não vai além da proposta de eliminação pura e simples do analfabetismo.[16] Os delegados de Montreal, embora convencidos da idéia, não ousaram vincular, oficialmente, a educação de adultos a um conceito mais amplo de educação, compreendido a partir das condições da sociedade como um todo.

De 1961 em diante, a UNESCO passa a considerar a alfabetização não mais como um valor em si, mas dentro da perspectiva da educação funcional, em que o importante é dar ao indivíduo condições para que ele promova seu auto-desenvolvimento, participe do desenvolvimento da comunidade e desempenhe um papel ativo na vida do país.

---

13. PEREIRA, L. — *Estudos sobre o Brasil contemporâneo.* São Paulo, Pioneiro, 1971.
14. Cf. BEISIEGEL, C. de R. — 1965, *op cit.*
15. Cf. FURTER, P. — Sugestões para um estudo do analfabetismo no Brasil. *Pesquisa e Planejamento,* São Paulo, (10): 113-147, dez. 1966.
16. Cf. HELY, A. S. M. — *Nuevas tendencias de la educación de adultos: de Elsinor a Montreal.* Paris, UNESCO, 1963. (Monografias sobre educación, 4).

Foi, inclusive, dentro desta linha de atuação, que se deu a colaboração de especialistas da UNESCO em movimentos brasileiros de educação de adultos, como a Campanha de 1963.

Sob o impacto das novas idéias, o SES procura reformular suas formas básicas de atuação, sobretudo, a partir de 1966. Inicia-se um trabalho de orientação pedagógica dos professores no sentido de atender às necessidades do adulto colocadas pela sua condição peculiar de vida, o que implica numa revisão de objetivos, métodos e conteúdos dos cursos.

A renovação faz-se sentir, particularmente, no que diz respeito à alfabetização. Esta passa a ser feita com base no levantamento do universo vocabular dos educandos de todo o Estado, que possibilita a seleção de palavras significativas, tanto do ponto de vista do contexto social, quanto das dificuldades da língua. Sente-se uma limitada influência do método Paulo Freire...

Todavia a renovação nos demais aspectos do currículo, visando a adaptá-lo às exigências de uma educação funcional, foi vaga e tíbia apesar dos esforços dispendidos no sentido de preparar mais adequadamente os professores.

c) *Educação de base e habilitação profissional*

Desde os primórdios da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a habilitação profissional foi uma das preocupações do movimento. Segundo Lourenço Filho, a Campanha, em geral, teria estimulado o desenvolvimento do ensino complementar primário na forma pré-profissional e profissional.[17]

Sabemos também que o SEA cuidou dos "Centros e Cursos de Iniciação Profissional" que se propunham a "dar aos adolescentes e adultos, de preferência aos egressos dos cursos de ensino supletivo, uma habilitação profissional de caráter artesanal que lhes proporcionasse maiores oportunidades de trabalho e melhores condições sociais" (SEA, 1952). Pretensão, em parte falaciosa, pelo menos nas zonas urbanas, onde a qualificação exigida não é mais a artesanal.

Na documentação recente de que dispomos não há referência alguma sobre a profissionalização, a não ser uma colocação teórica que afirma serem os recursos humanos de indiscutível importância no processo de desenvolvimento do país.

17. Cf. LOURENÇO FILHO, M. B. — Redução das taxas de analfabetismo no Brasil, entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista brasileira de estudos pedagógicos,* Rio de Janeiro, INEP, *54* (100): 250-272, out./dez. 1965.

d) *"Municipalismo" e educação de adultos*

Uma das metas do SES, visando dar melhor cumprimento às diretrizes da Campanha de 47, foi incentivar a organização de Comissões Municipais de Educação de Adultos. Essas Comissões, no quinqüênio de 50 a 54, abrangeram 358 municípios do Estado de São Paulo, congregando uma média de aproximadamente 2.000 pessoas por ano, entre profissionais liberais, autoridades escolares etc. Em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no antigo Distrito Federal, o representante de São Paulo, Professor Alberto Rovai, defendeu a tese da implantação, em âmbito nacional, das Comissões Municipais de Educação de Adultos. Segundo seu autor, a municipalização da educação de adultos no Brasil torna-se um imperativo em face das duas grandes metas propostas, pelo governo federal, para a educação: 1) educação para o desenvolvimento; 2) descentralização do ensino. Se a educação para o desenvolvimento reclama a participação das comunidades locais, a Comissão Municipal de Educação de Adultos seria uma forma socialmente útil de dinamizar essa participação, assumindo tarefas tais como "fazer propaganda da Campanha de Educação de Adultos pela imprensa, rádio, serviço de alto-falante, cinema, cartazes, boletins, palestras; promover o recenseamento e matrícula de adolescentes e adultos analfabetos, auxiliada pelo órgão estatístico municipal; conseguir locais para a instalação de cursos que não puderam ser instalados em prédios escolares; angariar fundos para pagamento de iluminação, para aquisição de material didático; fazer visitas aos cursos e às residências dos alunos infreqüentes, a fim de estimular a assiduidade etc.[18]

Por outro lado, a descentralização do ensino teria nas Comissões Municipais de Educação de Adultos uma forma de exercício e preparação para uma maior autonomia escolar. A tese da municipalização da educação de base para adultos, tão rigorosamente defendida em 1958, só ganhou, porém, real impulso com o advento do MOBRAL.

D — *O Movimento Brasileiro de Alfabetização*

MOBRAL

1. *Histórico*

O governo federal lançou, em setembro de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização em caráter nacional, centralizando as atividades do Ministério de Educação e Cultura relativas à educação de base

18. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2º — *Revista brasileira de estudos pedagógicos,* Rio de Janeiro, INEP, 30 (71): 81-93, jul/set., 1958.

para adultos. Não mais a título de campanha, mas como programa de ação integrada, intensiva e contínua, o MOBRAL tem por meta a extinção do analfabetismo no país.

Para tanto, instituiu uma política de descentralização que atribui aos municípios a responsabilidade de resolver os problemas relacionados com a implantação e desenvolvimento do programa. Às coordenações estaduais cabe a orientação e supervisão dos cursos municipais, e ao MOBRAL Federal, a elaboração das linhas mestras do movimento, bem como a sua coordenação e supervisão no nível nacional. O financiamento fica, em grande parte, a cargo dos municípios. Mas, em casos excepcionais, mesmo na esfera federal, pode cobrir até 100% dos gastos.

Através do Plano de Ação Concentrada do Ministério do Interior, que criou as áreas prioritárias de desenvolvimento, foram escolhidos 457 municípios para focos de irradiação do movimento, representando 11% do total dos municípios e 70% da população do país.[19]

Os cursos destinam-se à população urbana acima de 14 anos de idade e atingem, principalmente, a faixa etária que se estende até os 35 anos. O critério que presidiu a essa escolha foi um critério econômico, ligado à constatação de que o investimento educacional para essa população específica produz maiores e melhores efeitos na estrutura produtiva do país.

A fase inicial dos cursos propõe-se a alfabetizar os alunos e pode durar de 3 a 6 meses. A segunda fase, ainda em caráter experimental, recebeu o nome de Educação Integrada; pretende ser equivalente ao curso primário regular, e deverá ter a duração aproximada de 13 meses.

Para estes cursos, foi especialmente elaborado, por três editoras, um material didático destinado a melhor instrumentar o professor primário, até agora pouco afeito à problemática da educação de adultos. O trabalho das editoras obedeceu a uma orientação do MOBRAL quantos aos procedimentos básicos a serem adotados no processo educativo.

2. *Objetivos*

a) *A dimensão econômica da educação de adultos*

A concepção de educação de adultos adotada pelo MOBRAL encontra o seu paralelo na conceituação atual da UNESCO, enunciada por ocasião do Congresso Mundial de Ministros da Educação, realizado em 1965, em Teerã.

Embora confirmando a concepção mais ampla da educação funcional, adotada a partir de 1961, a UNESCO passa a considerar as dimensões sócio-culturais e políticas da educação sobretudo do ponto de vista das necessidades presentes e futuras do desenvolvimento econômico.

De acordo com esta orientação, o Brasil, a partir de 1971, passou a adotar uma política educacional inédita, política esta da qual o MOBRAL é uma das expressões máximas a julgar pela perspectiva dos que o conceberam. O Ministério do Planejamento, através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), promoveu, anos antes, uma pesquisa que foi formulada em termos de diagnóstico para o planejamento da educação brasileira.

Partindo do pressuposto, geralmente aceito em economia, de que a educação produz taxas de retorno muito altas, a pesquisa terminou por indicar que a educação formal é, provavelmente, uma das oportunidades mais lucrativas de investimento que se apresentam à sociedade contemporânea. Levando esse raciocínio às últimas conseqüências, o Diagnóstico Educacional do IPEA ofereceu indicações ao governo quanto ao montante de capital a ser aplicado à educação, bem como às proporções que deveriam ser aplicadas nos diferentes setores.[20]

A educação considerada, não como bem de consumo, como tradicionalmente vinha sendo encarada, mas como bem de capital, passa a assumir um papel de importância básica no processo de desenvolvimento econômico, quer como aumento da força de trabalho qualificado, quer como fator gerador de renda. Nessa linha foi concebido o plano de educação do governo e é a partir desse enfoque que foi criado o MOBRAL.

Propondo-se a "oferecer oportunidades para formação de um equipamento básico capaz de permitir a aprendizagem e o desempenho de um ofício ou o encaminhamento conjunto, para o trabalho e para o estudo", o Movimento começa por introduzir no currículo, como complemento da aprendizagem, programa de atividades que visam à semi-qualificação de mão-de-obra. Através do ensino de trabalhos manuais e artesanais, jardinagem, economia doméstica e outras habilidades (não especificadas), pretende-se desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho, levar o educando a aprender a organizar-se no tempo e a aproveitar seu potencial criativo, dirigindo-o, em primeiro lugar, para o próprio ambiente familiar.

19. A DERROTA da ignorância. — *Veja*, São Paulo, (105): 40-46, set. 1970.

20. (VISÃO, São Paulo, *39:* jan. 1971).

Se o MOBRAL se detivesse aí, seria procedente a mesma crítica feita em relação aos cursos artesanais do SES, em virtude do tipo de preparo exigido por uma sociedade em vias de industrialização, que relega as técnicas artesanais a um plano já superado do ponto de vista econômico. O movimento, entretanto, vai além, incluindo dentro do currículo de Educação Integrada, a área de "Formação de Atitudes para o Trabalho" cujo objetivo é informar e predispor o aluno para o desempenho eficiente de sua vida profissional.

O esforço de complementar o processo educativo com uma qualificação profissional foi, até agora, efetuado através de convênios com entidades que dispõem de programas de preparação de mão-de-obra.

b) *A adequação às habilidades e aos interesses dos adultos*

Até o presente, o Movimento tem-se destacado, sobretudo, pelo esforço de elaboração de um conteúdo fundamental de educação de base, que não é, "strictu sensu", qualificador, do ponto de vista profissional.

O cuidado a fim de garantir a utilização de processos mais ativos de aprendizagem e a tentativa de adequação à problemática do adulto, revela, muitas vezes, a volta às fontes de movimentos anteriores. Os programas estão centrados em Estudos Sociais, e parte-se da discussão de problemas, presumidos de interesse básico dos alunos.

O próprio nome do curso de Educação Integrada, por exemplo, traduz a intenção de globalização do ensino, que pretende desenvolver o pensamento reflexivo o qual, por sua vez, deve estender-se a uma participação de caráter mais racional, na sociedade. Enquanto programa, o curso de Educação Integrada representa um progresso em relação aos cursos afins; pela primeira vez atingiu-se um nível de sistematização que procura cobrir todo o conteúdo das quatro séries primárias, envolvendo a utilização de materiais, métodos e conteúdos que não são simplesmente a réplica dos cursos infantis.

c) *A participação da população no processo educativo*

Essa idéia não é nova nos movimentos de educação de adultos. Já a Campanha Nacional de 1947 encarecia a necessidade de colaboração de toda a população, e, de uma forma ou de outra, as diferentes iniciativas nesse campo têm recorrido aos recursos disponíveis na comunidade. No caso do MOBRAL, entretanto, tal colaboração tem alcançado níveis até então nunca atingidos.

O primeiro plano em que a participação deve ocorrer é o da colaboração da população em termos amplos e não apenas no nível local. Segundo as próprias declarações oficiais, a alfabetização não pode ser responsabilidade exclusiva do governo; é um problema nacional, a ser resolvido pelo esforço conjunto de todo o país. É nesse sentido, por exemplo, que os grupos empresariais estão sendo concitados a prestarem sua colaboração financeira ao movimento, recebendo para tanto incentivos fiscais.

O segundo plano em que a colaboração se coloca é o documentarismo ou participação da comunidade, possibilitada pela descentralização administrativa do MOBRAL, que conferiu aos municípios uma autoridade que, até então, nenhum plano de educação houvera delegado. Às comunidades cabe detectar os seus problemas, organizar cursos, decidir sobre métodos e procedimentos dentro dos limites facultados pela orientação estadual e federal, mobilizar recursos humanos e materiais disponíveis.

Isso tem revelado uma surprendente disposição de colaboração por parte da maioria das comunidades. Segundo declarou o Ministro Jarbas Passarinho: "o governo está fazendo, através do MOBRAL, o maior projeto de alfabetização do Terceiro Mundo, utilizando um projeto típico de comunidade.[21]

O problema de que as comunidades locais, limitadas no mais das vezes, pela visão restrita que têm a respeito de suas próprias dificuldades, e pressionadas pelos jogos de interesses particulares, poderão emprestar uma tônica pouco inovadora ao processo educativo, é contornado na medida em que o MOBRAL procura assegurar um controle da execução das diretrizes fornecidas pelo movimento em níveis estadual e nacional.

O terceiro plano de participação está ligado ao trabalho de organização, pelo MOBRAL, de núcleos comunitários, que visam à maior integração dos alunos à comunidade. Eles foram concebidos como Centros de Leitura, ou como simples núcleos, através dos quais os alunos têm mais acesso aos canais de informação social, ao mesmo tempo em que funcionam como pontos de encontro e confraternização.

Tendo atendido a dois milhões de analfabetos em 1972 e a 700 mil recém-alfabetizados, nos seus cursos de Educação Integrada,[22] o MOBRAL procurou atingir para estes alunos os seguintes objetivos: "Integrar o alfabetizado na força de trabalho; possibilitar educação continuada ao alfabetizado; incentivar o desenvolvimento comunitário e oferecer

21. PASSARINHO fala em ensino estatal e do MOBRAL. *Jornal da Tarde, São* Paulo, 3 mar. 1972, p. 12.
22. Cf. p. 92, LOPES CORRÊA, 1972, *op cit.*

oportunidade para promoção humana".[23] Terá sido eficiente? Terá sido eficaz?

Conclusões

Como a análise permite constatar, os movimentos de educação de adultos no Brasil caracterizam-se por tentativas de integração ao desenvolvimento do país, das camadas marginalizadas da população. As ênfases que cada um deles confere a esse processo refletem-se na proposição de seus objetivos educacionais.

Em primeiro lugar, destacam-se, formando um bloco sensivelmente homogêneo, o MEB e o Sistema Paulo Freire, cujos objetivos recaem primordialmente na integração sócio-política do educando. Entendem ambos os movimentos que a integração do adulto à sociedade brasileira far-se-á a partir de um processo de desadaptação, ou seja, de distanciamento crítico em relação à realidade, de não acomodação.

O SES vem, a seguir, caracterizado sobretudo como um movimento de transição. Disposto a incorporar diferentes influências, o SES mantém, não obstante, os seus objetivos voltados sobretudo para a integração cultural do adulto.

Se nos primeiros anos da década de 60 a tônica predominante dos movimentos de educação de adultos foi integrar os estratos marginalizados à vida sócio-cultural da nação, atualmente ela recai na condução desses estratos a uma participação mais efetiva na vida econômica do país.

Trata-se de desenvolver, com o MOBRAL, um novo *ethos*, procurando "integrar o aluno na racionalidade humanizadora do mundo do trabalho, que protegerá e promoverá socialmente o trabalhador".[24]

Devidamente instrumentalizado, o educando terá condições de encontrar, pelo seu próprio esforço, os meios para uma integração mais efetiva nas demais dimensões abrangidas pela sociedade global.

---

23. MOBRAL dá curso para educação integrada. *O Estado de São Paulo*, 15 de jun. 1972, p. 30.

24. MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO ESTADUAL — *Reunião geral*, jul. 1972.

CAPÍTULO III

A PESQUISA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA, NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

Considerado por muitos como "madureza do antigo primário", o Curso de Educação Integrada foi lançado a 15 de junho de 1971 e destinado, prioritariamente, aos recém-alfabetizados na 1a. etapa do Programa MOBRAL, em cerca de 197 cidades brasileiras. Desde seu início, o Curso foi considerado *experimental,* devendo ser, pois, cuidadosamente avaliado antes de sua implantação definitiva e extensiva a todo o território nacional. "A equipe técnica do MOBRAL [federal] realizará toda a supervisão, o acompanhamento e a avaliação dos cursos de Educação Integrada, através de visitas locais, das comissões municipais, das coordenações estaduais, regionais e de instrumentais que serão enviados periodicamente... Os cursos serão considerados experimentais e terão a sua implantação e o seu desenvolvimento controlados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, em todos os seus níveis de coordenação e avaliação".[25] Com esse objetivo o MOBRAL montou uma sistemática de avaliação, do Programa da Educação Integrada, e da qual fez parte a escolha de 24 municípios dentre os 197 integrantes da experiência. Esses municípios, representativos de realidades educacionais regionais, ficaram conhecidos como "municípios-polo". Nesses municípios, o MOBRAL federal procurou desenvolver uma sistemática de avaliação capaz de "fornecer à equipe do MOBRAL Central elementos quantitativos e qualitativos para uma análise da experiência".[26] Essa preocupação com a avaliação de um programa e a definição deste, em termos de "experiência", representam uma inovação no campo da educação de adultos. Elas se ligam de certa forma à caracterização da educação de adultos no quadro de uma educação permanente, continuada. Essa caracterização, sancionada oficialmente pelo parecer de 6-7-72 do Conselho Federal de Educação sobre a educação supletiva no país, trouxe como resultante a idéia de que o mecanismo supletivo em caráter de suprimento de escolarização, deve gozar da máxima flexibilidade, em termos de programação e organização, em contrapartida a avaliação de seu desempenho deve estar submetida a controles bem definidos, para que se possa garantir a seus egressos uma possibilidade *real* de integração no ensino comum. A consciência de que o ensino supletivo e o ensino comum devem funcionar como vasos comunicantes trouxe, pois, como conseqüência uma preocupação maior com o desempenho dos programas de educação de base do MOBRAL. Infelizmente essa consciência não parece estar sendo acompanhada de um grau desejável de valorização da pesquisa como instrumento por excelência de avaliação educacional. Ao contrário, a impressão que se tem é de que a *pesquisa de avaliação educacional* nessa área ainda terá muitas dificuldades para impor-se. Essas dificuldades parecem advir de duas fontes principais:

1.º) da própria natureza de uma *pesquisa de avaliação.* Não é muito difícil entender que a situação de avaliação pode ser, em certas condições, extremamente ameaçadora... É interessante notar, por exemplo, que ao noticiar a realização de uma pesquisa de "avaliação da mudança de comportamento possivelmente introduzida pela ação do plano de alfabetização do MOBRAL... no âmbito da população operária, não qualificada e semi-qualificada do Estado de São Paulo", seu coordenador, Prof. Tocary Bastos fez questão de frisar que os resultados da mesma *"sejam eles quais forem* serão publicados e conseqüentemente levados ao conhecimento dos estudiosos de um modo particular e, de um modo geral, de toda a opinião pública".[27] Aliás, uma das conclusões a que chegou o grupo de técnicos latino-americanos e peritos da UNESCO após estudar, em abril de 1973, a programação do Movimento MOBRAL, no Brasil, foi a de que ele carece, *ainda,* de mecanismos efetivos de avaliação educacional.[28] A sistemática de avaliação planejada pe-

25. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura & MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS CENTRAL. *Algumas considerações sobre a continuidade do trabalho realizado pelo MOBRAL no primeiro período de suas atividades.* 1971. (exemplar mimeografado). p. 4-5 (exemplar mimeografado).
26. *Opus cit.,* p. 1.
27. Cf. FINALMENTE as pesquisas. *In:* MOBRAL: um desafio ao professor. *Escola,* (10): 10, dez. 1972.
28. Cf. LATINO-AMERICANOS dão sua opinião sobre MOBRAL. *O Estado de São Paulo,* 15 abr., 1973, p. 35.

la coordenação do Movimento não parece ter sido efetivamente implementada...

2.º) da pouca atenção que a educação de adultos tem despertado no Brasil, em termos de pesquisas realizadas. Consultando dois levantamentos de pesquisas educacionais no Brasil, nos períodos de 1923-1956 e 1965-1970, chegamos a um total de apenas seis pesquisas sobre educação de base para adultos. Nenhuma delas, porém, podia ser caracterizada como pesquisa de avaliação educacional.

Considerando, pois, a conveniência e a necessidade de contribuir para o amadurecimento científico da área entre nós, desenvolvemos, durante o 2.º semestre de 1971 e o 1.º semestre de 1972, um projeto de pesquisa, destinado a avaliar alguns aspectos do Programa MOBRAL de Educação Integrada, no município de Ribeirão Preto, considerado "município-polo" do Estado de São Paulo. Pelas limitações que cercaram sua realização, a pesquisa não pode jamais ser entendida como um julgamento definitivo sobre o desempenho global do Programa.

1. *Metodologia*

1.1. *Considerações gerais*

Tratando-se de uma pesquisa de *AVALIAÇÃO* de um *PROGRAMA MOBRAL de Educação Integrada*, partimos de dois referenciais teóricos bem definidos: um, relativo à *educação de adultos* em geral e no caso brasileiro, em particular, tal como consta dos capítulos I e II deste trabalho; o outro diz respeito à *avaliação educacional* propriamente dita. Dado seu nível de generalidade, considerâmo-lo como um capítulo à parte.[29] Remetendo, pois, o leitor a esse texto básico, vamos limitar-nos aqui a reproduzir a conceituação dos termos técnicos mais empregados nesta pesquisa:

1.2. *Definição de Termos*

— *Ensino-aprendizagem* — É o processo educacional visto numa perspectiva psicopedagógica. É o processo de influência inter-pessoal (ensino) visando a produção de mudanças comportamentais no aluno (aprendizagem).

— *Planejamento Educacional* — É o processo de elaborar, executar e testar um plano ou programa educacional. Do ponto de vista psicopedagógico representa uma técnica de controle do processo ensino-aprendizagem em termos de variáveis:

a) antecedentes (contextuais, do professor, do aluno, do plano ou programa, propriamente dito);
b) de operação (interação professor-aluno-material didático, também chamadas de *variáveis processuais*);
c) de resultado (comportamentos de saída do aluno, também chamadas de variáveis-produto).

— *Plano ou programa educacional* — Conjunto de decisões tomadas pelo planejador acerca de objetivos e meios. No caso específico de planejamento do processo ensino-aprendizagem, essas decisões serão relativas a *objetivos educacionais* e a *estratégias instrucionais*.

— *Objetivo educacional* — proposição sobre mudança comportamental que se deseja produzir no aluno.

— *Estratégia instrucional* — padrão de atos que serve para atingir certos resultados (objetivos educacionais) e evitar outros.

— *Avaliação educacional* — processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de programas educacionais. É o "teste" de um plano ou programa educacional.

— *Eficácia de um programa educacional* — "A eficácia define a adequação de um programa educacional às exigências da sociedade como um todo". Diz respeito ao *valor* e *viabilidade* de seus objetivos educacionais.

— *Eficiência de um programa educacional* — "O conceito de eficiência de um programa educacional engloba os conceitos de *produtividade* e de *rendimento*. *Produtividade* refere-se ao *processamento* ou execução que se revista das características de rapidez, mínimo esforço e baixo custo. Rendimento refere-se aos *resultados* alcançados e será tanto maior quanto maior for a proporção de alunos que atingiram os objetivos previstos pelo programa..."

— *Avaliação educacional diagnóstica* — Visa oferecer ao planejador *critérios* objetivos para a elaboração de seu plano ou programa educacional. Implica num diagnóstico das chamadas variáveis *antecedentes* do processo ensino-aprendizagem.

— *Avaliação educacional "ex-ante"* — Permite verificar a existência ou não de uma adequação entre o *plano* e as demais *variáveis antecedentes* diagnosticadas. É o teste, propriamente dito, da *eficácia* de um plano ou programa educacional.

29. Cf. GOLDBERG, Mária Amélia Azevêdo. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 7, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

— *Avaliação educacional "in processu"* — Permite determinar o grau de produtividade na operação de um plano ou programa. É propriamente a fiscalização ou controle da sua execução. Representa o teste de uma das facetas da eficiência de um plano.

— *Avaliação educacional "ex-post"* — Permite determinar, *após* a operação de um plano ou programa educacional:

1.º) se houve rendimento;

2.º) se, em caso afirmativo, esse rendimento pode ser considerado satisfatório e aceitável;

3.º) se esse rendimento pode ser considerado como tendo sido produzido *pelo* programa.

É o teste propriamente dito da *eficiência* de um plano enquanto controle de seu rendimento.

1.3. *O delineamento da pesquisa*

A pesquisa foi planejada de modo a permitir um teste de *eficácia* e *eficiência* do Programa MOBRAL de Educação Integrada no município de Ribeirão Preto.

Nesse sentido, foi feita uma avaliação "ex-ante", uma avaliação "in processu" e uma avaliação "ex-post". A primeira sendo uma avaliação de *eficácia*, concentrou-se no julgamento acerca do valor de *objetivos educacionais* que os monitores incluíram em seus planos de ensino mensais. A avaliação "in processu" e a "ex-post" sendo por sua vez um *teste de eficiência*, estiveram centradas respectivamente em *variáveis de operação* e *variáveis-resultado* do Programa. No primeiro caso, procurou-se determinar a funcionalidade do material didático empregado no curso, através da consulta aos monitores. No segundo caso, procurou-se verificar em que medida os objetivos educacionais propostos nos planos de ensino dos monitores estavam sendo efetivamente alcançados pelos alunos. Infelizmente, os dados utilizados como matéria-prima, no julgamento de eficiência ficaram restritos aos *comportamentos de saída* do aluno. Dificuldades institucionais, alheias a nossa vontade, impediram a coleta de informações sobre os *comportamentos de entrada* dos alunos. Só nos foi possível obter dados sobre sexo e idade dos alunos. Por outro lado, tratando-se praticamente de uma pesquisa em ação e dados os inúmeros obstáculos institucionais com que tivemos de lidar, não pudemos contar com grupo de controle. Por essas razões todas não nos foi possível determinar em que medida os resultados obtidos *após* a operação do Programa foram *efetivamente produzidos, por ele.* Como advertem Panos e Astin, "a menos que os alunos tenham sido distribuídos por *sorteio*, é virtualmente impossível interpretar, sem ambigüidade, qualquer relação observada entre variáveis de operação e variáveis de saída.[30] No caso do Programa de Educação Integrada de Ribeiro Preto, a composição das classes não se fez aleatoriamente. Por todas essas limitações, o *teste de eficiência* que realizamos não pode ser considerado definitivo. De qualquer forma, os dados sobre *sexo* e *idade* serviram para caracterizar o grupo de alunos, dentro da caracterização geral que fizemos dos principais elementos envolvidos no Programa de Educação Integrada do "município-polo": monitor, aluno, material didático e plano de ensino.

Esses dados de caracterização, por sua vez, permitiram-nos, também, testar algumas relações de dependência entre as variáveis-resultado e variáveis do monitor, do aluno e do material didático.

2. *O universo e a amostra*

O *universo* de pesquisa foi definido como a totalidade dos alunos que, no Estado de São Paulo, iniciaram a 15 de junho de 1971 o Curso MOBRAL de Educação Integrada. A tabela I, a seguir, mostra sua distribuição pelos 24 municípios do Estado que integraram a fase de experimentação do Programa ou Curso de Educação Integrada. Todas as onze regiões administrativas do Estado estiveram representadas.

Os 4.873 alunos foram distribuídos por 207 postos (ou classes), cada um deles sob a responsabilidade de um monitor ou professor, com uma média aproximada de 24 alunos por posto.(*) Para o Curso de Educação Integrada foram preparados três materiais didáticos específicos, doravante denominados materiais A, B e C e cujas características vão descritas no capítulo IV, a seguir. Esses materiais impressos por três editoras diferentes, foram distribuídos equitativamente, em cada município, pelos postos respectivos. O material *B*, por problemas de impressão, só pôde ser distribuído a 6 postos do município de Ribeirão Preto que ficou sendo, assim, o único, em todo o Estado, a usar os três materiais didáticos do Curso. Por essa razão e porque Ribeirão Preto fora considerado município-polo do Estado de S. Paulo, pela Coordenação do MOBRAL Federal, decidimos fazer, de seus alunos, a nossa *amostra* para fins de pesquisa. Em relação ao universo,

30. ASTIN, A. W. & PANOS, R. J. — The evaluation of educational programs. In: THORNDIKE, R. L. *Educational measurement.* Washington, D. C., American Council on Education, 1971, p. 735.

(*) O MOBRAL federal fixou em 25, o número máximo de alunos por classe ou posto.

Tabela I — Relação de Municípios que mantêm cursos de Educação Integrada, discriminados por regiões administrativas do Estado de São Paulo

REGIÕES ADMINISTRATIVAS	MUNICÍPIOS	ALUNOS	POSTOS			TOTAL
			Material Didático			
			A	B	C	
1. GRANDE SÃO PAULO	1. Santo André	50	1	—	1	2
	2. Mogi das Cruzes	200	4	—	4	8
2. DO LITORAL	3. Cubatão	150	3	—	3	6
	4. Santos	400	8	—	8	16
	5. Guarujá	50	1	—	1	2
	6. Juquiá	25	1	—	—	1
3. DO VALE DO PARAÍBA	7. Caçapava	100	2	—	2	4
	8. Taubaté	25	—	—	1	1
4. DE SOROCABA	9. Sorocaba	330	7	—	6	13
	10. Tietê	75	1	—	2	3
	11. Itapetininga	100	2	—	2	4
5. DE CAMPINAS	12. Campinas	500	12	—	12	24
	13. Porto Ferreira	50	1	—	1	2
6. DE RIBEIRÃO PRETO	14. Araraquara	100	2	—	2	4
	15. Ribeirão Preto	419	5	6	5	16
	16. Altinópolis	93	2	—	2	4
	17. Franca	357	7	—	8	15
7. DE BAURU	18. Bauru	300	7	—	7	14
	19. Jaú	75	2	—	1	3
9. DE ARAÇATUBA	20. Andradina	666	16	—	16	32
10. DE PRESIDENTE PRUDENTE	21. Dracena	169	3	—	4	7
11. DE MARÍLIA	22. Sta. Cruz do Rio Pardo	132	3	—	3	6
	23. Assis	165	4	—	3	7
	24. Marília	345	7	—	6	13
TOTAL	—	4876	101	6	100	207

Fonte: *Coordenação Estadual do MOBRAL em São Paulo.* Dados de matrícula inicial no Curso de Educação Integrada — junho, 1971.

essa amostra representou 8,5% da matrícula inicial no Curso de Educação Integrada do Estado de São Paulo, em junho de 1971. Seus 16 postos equivaliam, por sua vez, a 7,7% do conjunto de 207 postos de todo o Estado, na mesma época.

3. *Instrumentos*

O instrumental utilizado, bem como as variáveis do Programa de Educação Integrada que pesquisamos através dele, constam da Tabela II, a seguir.

Tabela II — Descrição dos instrumentos da pesquisa

VARIÁVEIS PESQUISADAS		INSTRUMENTOS
TIPO	DESCRIÇÃO	
ANTECEDENTES	1. Características sócio-econômicas e culturais dos *monitores*	Questionário do Monitor (QM)
	2. Características "demográficas" dos alunos (idade e sexo)	Testes I e II, de escolaridade
	3. Objetivos educacionais dos planos de ensino mensais, elaborados pelos monitores.	Roteiro experimental para análise de planos de ensino (RAP)
DE OPERAÇÃO	Percepção que o monitor tem da funcionalidade do material didático	Opinionário sobre o material didático (OMD)
DE RESULTADO	Resultados obtidos pelos alunos em testes de escolaridade	Teste I (Avaliação por material didático) Teste II (Avaliação unificada)

Todos os instrumentos constam do *Apêndice 1*. O Roteiro para Análise de Plano de Ensino (RAP) foi pré-testado num grupo de técnicos em supervisão e avaliação educacional, enquanto o Questionário (QM) também foi pré-testado, aplicando-se-o a monitores de Educação Integrada, do município de Mogi das Cruzes. Os testes de escolaridade não foram pré-testados, visto terem sido construídos especificamente para o Curso de Educação Integrada, tal como estava sendo desenvolvido em Ribeirão Preto. O Opinionário sobre o Material Didático (OMD) não foi pré-testado, por razões alheias a nossa vontade. (*) Enquanto o Roteiro (RAP) está sob a forma de um formulário de 55 itens que, para ser preenchido, exige apenas um "x" nas colunas SIM, NÃO ou EM DÚVIDA, o Questionário QM compreende 42 questões, de alternativas abertas e fechadas, exigindo, quase sempre, juízos de realidade, como resposta, ao contrário do Opinionário, cujos 58 itens exigiam, basicamente, juizos de valor. Já os dois testes de escolaridade aplicados aos alunos, foram construídos com base na análise de objetivos e conteúdo dos planos de ensino, desenvolvidos pelos monitores até o 6.º mês de Curso. Os itens exigiam do aluno três tipos de resposta: COMPLETAR; ESCOLHER e DESCOBRIR. Nos itens de COMPLETAR, o aluno deveria fazer uma série de atividades que iam, desde a resolução de problemas matemáticos, até o preenchimento de palavras cruzadas, incluindo também os clássicos itens de completamento de lacunas. Nos itens de ESCOLHER bastava ao sujeito assinalar a alternativa correta dentre as três que lhe eram oferecidas, tratando-se pois de itens de múltipla escolha. Nas questões de DESCOBRIR, ao contrário dos itens de múltipla escolha, havia mais de uma resposta certa, que o sujeito deveria indicar, assinalando-as. Os itens foram dispostos em conjuntos, conforme o tipo de resposta que exigiam. Os dois testes incluíram também um ditado de palavras, selecionadas a partir de uma classificação ortográfica e dentro do vocabulário conhecido pelo aluno. O teste I, que serviu mais como um treino para os alunos, variou em conteúdo e número de questões, conforme o material didático (Avaliação não unificada). Já o teste II foi o mesmo para todos os alunos, com 30 questões (Avaliação Unificada). O teste I procurou abranger objetivos e conteúdos ministrados até outubro de 71, e mais especificamente no

* As mesmas que acabaram determinando a suspensão da pesquisa.

período de setembro/outubro, enquanto o teste II referiu-se mais ao período de outubro/novembro do mesmo ano. Ambos os instrumentos — e mais particularmente o teste II — procuraram fazer uso intensivo de recursos gráficos (desenhos, mapas etc.). As questões exigiam do aluno formas simples de resposta: fazer um x ou um círculo na alternativa escolhida; fazer linhas ligando círculos, quadros, fazer palavras cruzadas etc.. Com isso objetivou-se:

1.º) evitar que um domínio insuficiente das técnicas de leitura e escrita contaminasse desnecessariamente todas as questões;
2.º) tornar a tarefa mais agradável e, portanto, mais motivadora para o aluno.

O teste II foi dividido em duas partes, aplicadas separadamente em dias consecutivos, a fim de não cansar demais os sujeitos.

As características "demográficas" de idade e sexo dos alunos foram obtidas através do preenchimento dos cabeçalhos dos testes de escolaridade. Infelizmente, a pesquisa foi interrompida antes que tivéssemos tido a oportunidade de aplicar aos alunos um questionário de caracterização.

4. *Coleta de dados*

O pesquisador responsável pela coordenação da pesquisa levantou, no próprio município-polo, os planos de ensino mensais, elaborados pelos monitores de Educação Integrada, os quais não só foram analisados quanto a seus objetivos educacionais como também serviram de base para elaboração dos testes de escolaridade aplicados aos alunos. O Opinionário (OMD) elaborado pelo pesquisador responsável foi por ele aplicado aos monitores e técnicos do MOBRAL em Ribeirão Preto. Toda a equipe de pesquisa participou da elaboração e pré-teste do Questionário (QM). A aplicação deste, aos monitores de Ribeirão Preto, foi feita pelos técnicos do MOBRAL local, conforme instruções específicas da equipe de pesquisa. A aplicação dos testes de escolaridade aos alunos foi feita também pelos técnicos do MOBRAL local, conforme instruções específicas da equipe de pesquisa. Os alunos tiveram sessões de treinamento anteriores às aplicações propriamente ditas, a fim de familiarizá-los com os tipos de questão dos instrumentos e a fim de situar os testes como "tarefas" e não como "provas". O material de treinamento dos alunos, que precedeu a aplicação do teste II, consta do Apêndice 1. Uma folha para coleta de observações do aluno sobre o teste II e uma folha registro, que o aplicador deveria preencher, sobre a aplicação do mesmo instrumento, foram igualmente incluídas no Apêndice 1. A supervisão das aplicações dos testes de escolaridade ficou a cargo do pesquisador responsável. O teste I foi elaborado em três formas diferentes, uma para cada material didático empregado no Município de Ribeirão Preto. A montagem definitiva de cada uma delas foi feita pelos técnicos do MOBRAL de Ribeirão Preto, a partir de um repertório de itens, fornecido pela equipe de pesquisa, e segundo esquema elaborado por esta última. O teste II, com uma forma única, foi de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. O processo total de elaboração, teste e aplicação de instrumentos, iniciado no 2.º semestre de 1971, teve duração aproximada de seis meses.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA NO MUNICÍPIO-POLO DE RIBEIRÃO PRETO

O planejamento da Educação Integrada no município de Ribeirão Preto obedeceu à Programação geral elaborada pela equipe técnica do MOBRAL Central. Essa vinculação está representada no modelo 1. A responsabilidade pela definição dos objetivos educacionais gerais ou metas do Programa, em nível nacional, coube à equipe técnica do MOBRAL Central (ou Federal). A essa equipe competiu, também, a preparação de diretrizes que presidiram a elaboração e distribuição dos três materiais didáticos. Na fiscalização da execução e na avaliação do Programa, o MOBRAL Central foi auxiliado pela equipe técnica do MOBRAL Estadual em São Paulo. A elaboração dos conteúdos e das estratégias dos três materiais didáticos ficou a cargo de três editoras brasileiras. À equipe técnica do MOBRAL Municipal de Ribeirão Preto competiu a responsabilidade pela seleção e treinamento de monitores, pelo recrutamento de alunos e pela distribuição gratuita do material didático a monitores e alunos. Toda a atividade docente dos monitores teve também a supervisão técnica do MOBRAL Municipal, uma vez que ela foi definida como treinamento em serviço. Os monitores uma vez selecionados e treinados e, considerando o material didático disponível e as características dos alunos, passaram à elaboração de planos mensais de ensino onde eram definidos objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação. Em seguida, colocaram-nos em execução através da interação entre comportamento do monitor, dos alunos e o material didático verificando em seguida os resultados do processo educacional. Essas informações, através do ciclo de *feed back* iam "retro-alimentar" alunos e monitores. Dentro desse quadro de referência situamos nossa *pesquisa de avaliação educacional.* As setas mostram que a pesquisa lida com variáveis *dos planos de ensino, dos monitores, dos materiais didáticos* e dos alunos do Programa de Educação Integrada no Município de Ribeirão Preto. Daí a necessidade de procedermos a uma rápida caracterização desses elementos, antes de iniciarmos a discussão dos dados relativos à *eficácia* e *eficiência do Programa.*

1. *Características institucionais*

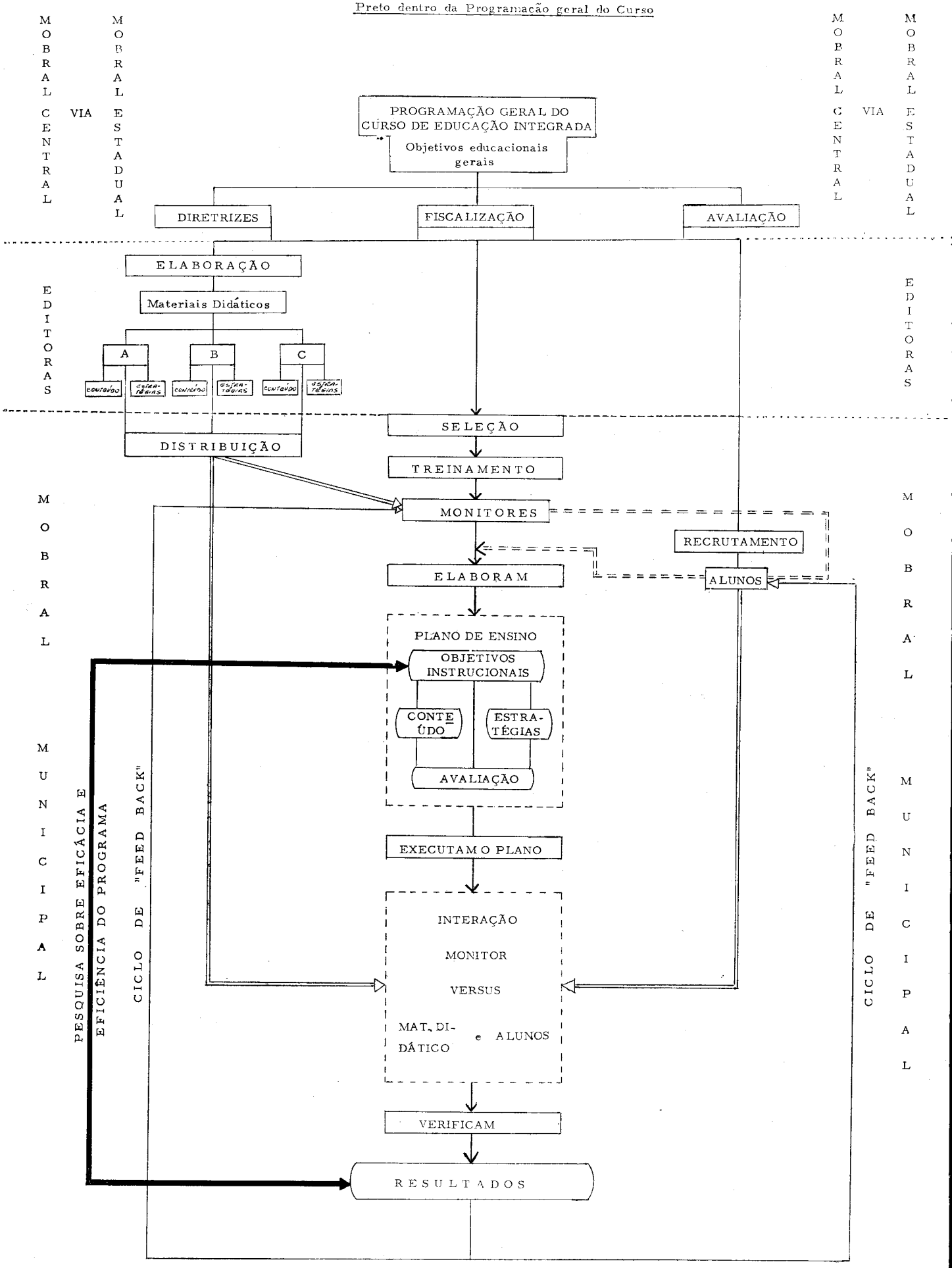
A coordenação local do Programa de Educação Integrada competia a uma Comissão Municipal integrada por pessoas de projeção, na localidade. A supervisão técnica competia:

1.º) a três supervisoras, com formação nas áreas de Pedagogia e Serviço Social;

2.º) a quatro coordenadoras com formação nas áreas de Pedagogia e Psicologia. Estas, em sua maioria estudantes, recrutadas algumas vezes dentre os monitores que mais se haviam destacado na etapa de alfabetização do MOBRAL, acompanhavam de perto o trabalho dos monitores, visitando as classes e fazendo reuniões semanais de orientação e acompanhamento.

Os alunos recrutados para o Curso de Educação Integrada foram distribuídos inicialmente por 18 postos dos quais 16 criados por convênio entre Município e Estado e dois, "não conveniados", mantidos pelo Município apenas. Estes últimos, por não obedecerem a todas as prescrições da programação geral não foram incluídos em nosso estudo. A relação geral dos postos e sua distribuição geográfica constam do Apêndice 2. Observando o mapa pode-se verificar que os postos estão bem espalhados cobrindo, sobretudo, os bairros periféricos do Município. Sempre que a demanda justificou e as condições locais o permitiram, foram abertas várias classes no mesmo local. Esse foi o caso de Vila Albertina com cinco classes, Campos Elíseos com três e Vila Virgínia com duas. Dos 16 postos, cinco receberam o material didádico A, seis, o material didático B, e cinco, o material didático C. Até a data em que foram coletados os dados da pesquisa, os postos funcionavam de segunda a sexta-feira, das 19:30 às 21:30 horas, quase sempre em prédios escolares emprestados para esse fim. As condições ambientais nem sempre eram as mais favoráveis notando-se, por exemplo, em certas classes, deficiências de iluminação e ventilação. Além disso, como as classes eram geralmente usadas por outras turmas de alunos, no período diurno, os professores viam-se na contingência de

MODELO 1 — O Programa de Educação Integrada no Município de Ribeirão Preto dentro da Programação geral do Curso



não colocar nada nas paredes, o que dificultava o aproveitamento seja de cartazes feitos pelos alunos seja dos "posters" que acompanhavam o material didático. Por outro lado, como as classes eram apenas "cedidas", os monitores geralmente não tinham um armário em que pudessem guardar material dos alunos e, mesmo, revistas, jornais, livros, etc. para consulta. Quando programavam sua utilização, tinham que trazê-lo e levá-lo de volta no mesmo dia, com todos os transtornos decorrentes. Da mesma forma, nem sempre lhes era possibilitado acesso aos globos, mapas e outros materiais didáticos da escola. Alguns diretores exigiam, como condição de uso das salas, que as mesmas lhes fossem entregues "absolutamente limpas", pela manhã, o que obrigava os monitores a uma estreita vigilância sobre a conduta dos alunos. Na opinião de alguns monitores, a utilização pelo MOBRAL de prédios da rede escolar comum nem sempre era bem vista pelas autoridades escolares. Portanto, os 16 postos de Educação Integrada funcionaram de forma mais ou menos precária, nos seus primeiros meses de exigência. Posteriormente a relação de postos foi levemente alterada em função de algumas fusões e alguns remanejamentos. O total de 16, porém, foi mantido, assim como a distribuição pelos três materiais didáticos (*). Finalmente, para aumentar a precariedade das condições de funcionamento dos postos, quando já tínhamos encerrado o trabalho de campo, fomos informados de que a política da Secretaria da Educação, de utilização plena dos prédios escolares, por alunos da rede comum, forçara um novo remanejamento total das classes de Educação Integrada, no Município. Apesar dessas dificuldades todas e em parte para compensá-las, fora montado um serviço eficiente de datilografia e mimeografia de textos didáticos, exercícios etc., assim como já se planejava naquela ocasião, um Centro de Leitura móvel. Seria uma perua, equipada com livros, revistas, jornais (estes últimos recolhidos a domicílio, na própria cidade), um projetor etc. Essa unidade deveria percorrer os postos, segundo uma escala pré-fixada, contribuindo assim para o enriquecimento cultural dos alunos.

2. *Características dos alunos*

Quando começou o Curso de Educação Integrada, a matrícula inicial era de 424 alunos. No 4.º mês, a matrícula efetiva era de 250 alunos, isto é 59% da inicial. No 6.º mês, a matrícula efetiva já era de 212, isto é, tinha-se reduzido a 50% da inicial. Trata-se, como se vê, de uma taxa brutal de evasão, com um percentual médio de 10% ao mês.

A evasão é compreensível se pensarmos que o currículo do Curso de Educação Integrada é bem mais carregado que o da etapa de alfabetização e que, ao contrário desta, sua duração é maior e seus resultados não tão imediatos.

Aliás, o fenômeno da evasão também foi observado em outros municípios, como por exemplo o de São Paulo. Segundo dados divulgados pela Comissão Municipal do MOBRAL, na Capital do Estado, "a evasão tem em média, um índice de cinco por cento ao mês".[31]

Tomando por base a matrícula efetiva de 212 (a mais recente que conseguimos), podemos verificar sua distribuição conforme sexo e idade, nas tabelas a seguir.

Com relação ao sexo, o grupo é mais ou menos equilibrado com 48% dos alunos pertencendo ao sexo masculino e 52% ao sexo feminino.

Tabela I — Distribuição por sexo dos alunos do Curso de Educação Integrada — Município de Ribeirão Preto

SEXO	N.º	%
Masculino	102	48
Feminino	110	52
TOTAL	212	100

Tabela II — Distribuição etária dos alunos do Curso de Educação Integrada — Município de Ribeirão Preto

FAIXA ETÁRIA	N.º	%
10 — 15	25	12
15 — 20	70	33
20 — 35	73	35
35 —	43	20
TOTAL	211*	100

(*) Como em nossa pesquisa, não há interesse em identificar esses postos, omitimos a lista reformulada, com base na qual nossos dados foram coletados; além disso, as alterações não foram substanciais, exceto em relação ao dois postos "não conveniados" que foram fundidos em um só.

31. MOBRAL da Capital enfrenta a evasão. *O Estado de São Paulo,* 13 set., 1972, p. 13.

* Um aluno deixou de declarar a idade.

Quanto à idade, 12% têm menos de 15 anos e 20% mais de 35 anos, isto é, 32% dos alunos estão fora da faixa a que o Curso se destina. Os dois terços restantes estão levemente concentrados na faixa de 20 a 35 anos. De qualquer forma, a amplitude da distribuição etária é muito grande, indo de 10 a 56 anos.

3. *Características dos monitores*

As tabelas do Apêndice 3 permitem visualizar as principais características do grupo. Elas resultam da síntese dos dados obtidos através do Questionário (QM) respondido por *todos* os monitores de Educação Integrada, do Município, inclusive o do posto "não conveniado". Eles constituem um grupo totalmente feminino, bastante jovem, com predominância na faixa de 21 a 24 anos e solteiro em sua maioria. Quase todos nasceram em zona urbana do próprio Estado de São Paulo, filhos de pais dedicados em grande parte a atividades comerciais (corretores, agentes de seguro, viajantes, representantes comerciais etc.).

Enquanto seus pais geralmente têm apenas a escolaridade primária, os monitores têm todos, no mínimo, escolaridade de 2.º grau. 77% deles têm curso universitário completo ou incompleto, recaindo as maiores concentrações nos cursos de Pedagogia e Biologia. Ribeirão Preto é hoje uma cidade universitária, o que pode explicar, em parte, esses dados. A maioria dos monitores (53%) foi recrutada dentre os que já haviam lecionado nos Cursos de Alfabetização do MOBRAL. Como ainda são estudantes, boa parte dos monitores não exerce atualmente outra atividade profissional além do MOBRAL. Alguns, porém, trabalham em mais de um período, chegando a um total de 8 a 10 horas diárias. 70% dos monitores recrutados passaram por um treinamento, no próprio município, sob a responsabilidade dos supervisores do MOBRAL local. Esse treinamento teve duração aproximada de 15 horas e foi centrado basicamente em domínio de técnicas de trabalho em equipe. Através das técnicas "de painel", "grupos fracionados" etc., foram abordados conteúdo de psicologia e pedagogia. Interrogados sobre a natureza dos assuntos tratados durante o treinamento, 83% dos monitores treinados assinalaram o item "Psicologia da adolescência e idade adulta", enquanto 58% deles assinalaram "orientação para utilização do material didático". Na lembrança dos monitores esses temas e as *técnicas de trabalho em grupo* apareceram com realce de "figura" e, portanto, provavelmente, como os aspectos nucleares do programa de treinamento. O exame do programa de treinamento e do material de leitura distribuído aos monitores confirma a tese de que o treinamento foi orientado no sentido de familiarizar os futuros professores:

1.º) com a problemática específica dos alunos adolescentes e adultos, a fim de garantir a maior funcionalidade possível ao Curso;

2.º) com as técnicas de *trabalho em equipe*, como fórmula didática capaz de reduzir o autoritarismo do professor e propiciar maior independência e autonomia ao aluno. Nesse sentido, pode-se afirmar que o treinamento recebido pelos monitores de Educação Integrada revela, tal como já apontamos, no capítulo II, uma volta a concepções pedagógicas defendidas por movimentos brasileiros de educação de adultos, anteriores ao próprio MOBRAL.

Todavia, a circunstância de os monitores constituírem um grupo quase que só de estudantes universitários trouxe como conseqüência uma certa instabilidade ocupacional. A equipe de monitores sofreu vários desfalques, tendo que ser recomposta com substitutos. Estes nem sempre puderam receber treinamento, como é o caso de 24% do nosso grupo de 17 monitores. O fato de serem estudantes e de pertencerem ao sexo feminino talvez explique, também, por que os monitores não colocaram a boa remuneração como uma das condições que julgam básicas ao desempenho de uma profissão. Isso não os impediu, porém, em sua maioria, de considerar que a "boa remuneração" não é uma das condições de exercício profissional que o MOBRAL esteja satisfazendo. Nem poderia ser diferente considerando que a faixa de remuneração para o monitor de Educação Integrada era de Cr$ 150,00 a Cr$ 200,00 mensais, no Município, nível mais baixo, portanto, que o salário mínimo local. A questão da remuneração do monitor do MOBRAL foi, aliás debatida, durante o curso de treinamento para monitores de Educação Integrada, promovido em São Paulo, pela Coordenadoria Estadual do MOBRAL, no período de 3 a 6 de outubro de 1972. Durante este treinamento, a representante de Santo André defendeu "a profissionalização" para os monitores do MOBRAL e, conseqüentemente, níveis salariais mais condignos, chegando inclusive a afirmar que " ou o MOBRAL paga o que os monitores merecem ou fecha".[32] A proposta, porém, encontrou imensas resistências entre os presentes pelo fato de a maioria achar que "o professor é um idealista por natureza"[33] e porque, como já indicamos no capítulo II, o "comunitarismo" é uma das características do próprio MOBRAL.

32. TODAS as cidades terão supervisão do MOBRAL. *O Estado de São Paulo*, 4 out. 1972, p. 15.
33. *Ibid.*

A filosofia de trabalho dos monitores de Educação Integrada não parece ser pois a que Wright Mills definiu como um modelo propriamente "profissional" do desempenho de um trabalho.[34] De fato, a concepção profissionalizante sobre o exercício de uma ocupação seria aquela em que esta apareceria como tendo um valor *instrumental*, no sentido de garantir, a quem a exercesse, recompensas do tipo: boa remuneração, prestígio e futuro estável e seguro. Por outras palavras, a ocupação seria percebida como um meio de "posicionar" o indivíduo dentro do sistema social inclusivo. A essa concepção "profissionalizante" se oporia uma outra que Mills denominou "artesanal" e na qual o trabalho teria um valor intrínseco. Servindo-se de conceitos de Parsons, Luiz Pereira[35] chegou a distinguir, no modelo artesanal, duas orientações básicas sobre o valor do trabalho: a orientação que denominou "societária" e na qual o trabalho seria valioso porque socialmente útil e uma orientação "individualista", em que o trabalho seria valioso porque permitiria a satisfação de necessidades pessoais. Para verificar se, de fato, a filosofia de trabalho dos nossos monitores se aproximava mais do modelo artesanal fornecemos aos sujeitos uma lista de "condições básicas para o desempenho de uma profissão" e pedimos aos monitores que assinalassem as quatro mais importantes para eles. A tabela XV, do Apêndice 3, mostra a freqüência da 1.ª e da 2.ª escolhas feitas pelos monitores. Em 1.ª escolha, a condição mais "votada" foi a de "ser útil aos outros", vindo a seguir "uso de aptidões e capacidades pessoais"; na 2.ª escolha as mais cotadas foram "lidar mais com pessoas do que com coisas" e "ambiente não rotineiro". Essas "condições básicas" emprestadas ao estudo de Rosemberg sobre *valores* e *ocupações* foram estudadas por esse autor a fim de determinar as associações entre elas. Através de seu estudo, Rosemberg (1957) chegou aos seguintes grupos de afirmações:

1.º) "conjunto orientado para as pessoas" em que se incluem por exemplo "oportunidade de trabalhar mais com pessoas do que com coisas", "ser útil aos outros";

2.º) "conjunto orientado para a expressão do eu" em que se incluem afirmações como "uso das aptidões e capacidades pessoais", "ambiente propício à criatividade e originalidade", "ambiente livre de muita supervisão ou direção";

3.) "conjunto orientado para a recompensa extrínseca" em que se incluem afirmações como "boa remuneração", "prestígio, respeito e consideração", "possibilidade de futuro estável e seguro".[36]

Esses três conjuntos representariam assim três orientações básicas sobre trabalho. É fácil perceber que há uma correspondência entre elas e os modelos "artesanal e profissional" de trabalho. Assim, os conjuntos 1 e 2 corresponderiam às orientações "societária e individualista" do modelo *artesanal* enquanto que o conjunto 3 seria uma operacionalização do modelo *profissional*. A tabela III, a seguir, reagrupando os dados da 1.ª escolha, constantes da tabela XV do Apêndice 3, permite-nos verificar que, para os monitores de Educação Integrada, o valor básico, em termos de trabalho, é a possibilidade de um relacionamento

Tabela III — Orientações valorativas sobre o trabalho, demonstradas por monitores de Educação Integrada, no Município de Ribeirão Preto

ORIENTAÇÕES	N.º	%
1 — Orientação para as pessoas [artesanal - societária]	8	47
2 — Orientação para expressão do eu [artesanal - individualista]	6	35
3 — Orientação para recompensa extrínseca [profissional]	2	12
EM BRANCO/ANUL.	1	6
T O T A L	17	100

interpessoal voltado para uma prestação de serviços à coletividade, vindo a seguir a possibilidade de auto-expressão e, em último lugar, as aspirações propriamente *profissionais*. A essa população se aplicam integralmente os comentários feitos por Luiz Pereira, há 10 anos quando, ao procurar fazer um estudo semelhante com professores primários do Município de São Paulo, constatou que "aspectos que dão caráter instrumental ao trabalho, para quem o desempenha, recebem importância secundária".[37]

Os dados de nossa pesquisa parecem indicar assim, que um lapso de 10 anos ainda não foi sufi-

34. Cf. MILLS, C. Wright — *White collar: the American middle classes*. New York, Oxford University Press, 1951.
35. Cf. PEREIRA, L. — O magistério na sociedade de classes. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*, (277): 1963.
36. Cf. ROSEMBERG, M. *Occupation and values*. Glencoe, Illinois, Free Press, 1957.
37. PEREIRA, 1963, *op cit.*

ciente para mudar toda uma hierarquia de valores, que vem caracterizando a classe de professores primários, em São Paulo. Por outro lado, no caso de nossos monitores, essa falta de consciência profissional não os leva, porém, a um desajuste, no exercício de sua atividade ocupacional, porque o MOBRAL lhes permite, segundo eles, satisfazer as necessidades a que dão mais importância: oportunidade de ser útil aos outros, através de um relacionamento com pessoa e numa situação em que podem usar suas aptidões e capacidades pessoais (tabela XVI do Apêndice 3). A percepção que têm do magistério está pois ligada ao modelo artesanal de exercício ocupacional no que, aliás, também não diferem dos professores primários investigados por Luiz Pereira. Ainda hoje, portanto, a velha concepção do magistério enquanto "sacerdócio" parece ter plena vigência histórica.

Do ponto de vista cultural, os monitores, em sua maioria, lêem jornal diariamente, de preferência jornais do Município. Lêem também revistas mas sem muita regularidade estando entre suas preferidas *O Cruzeiro, Realidade* e *Manchete*. Quanto às atividades de lazer, escutam rádio diariamente, assistem à TV mas sem muita regularidade e vão ao cinema, pelo menos uma vez por semana. Esses dados são importantes porque a própria orientação pedagógica do Curso de Educação Integrada exigia dos monitores um grau razoável de informação e atualização, de modo a poder despertar nos alunos o interesse pelos meios de comunicação como veículo de integração cultural.

4. *Características do material didático*

O quadro a seguir mostra de que se compõe cada um dos três materiais didáticos, distribuídos gratuitamente a monitores e alunos do Curso de Educação Integrada. O livro-texto, ou livro do aluno, contém cerca de 80 textos em cada um dos três materiais didáticos. Os cartazes (cerca de 40 no material A e de 10, no material B) ilustram a temática dos textos. O livro-guia ou livro do professor encerra indicações de natureza metodológica e de conteúdo relativas a sete áreas: Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Ciências e Saúde, Formação de Atitudes para o Trabalho. O mini-dicionário, ou livro de consulta, incluído em apenas dois materiais didáticos, procura traduzir numa linguagem acessível, ao aluno, os vocábulos-chave do livro-texto respectivo. O livro de exercícios do material A inclui exercícios e problemas a serem resolvidos pelo aluno, e abrange todos os objetivos e conteúdos propostos. O livro de Matemática, sempre em dois volumes e integrante dos materiais B e C, inclui noções básicas da área bem como exercícios e problemas correlatos.

QUADRO A

COMPONENTES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO INTEGRADA

Componentes / Materiais didáticos	Livro-Texto	Livro-Guia	Mini dicionário	Cartazes	Livro de exercício	Livro de matemática
A	X	X	X	X	X	
B	X	X	X	X		X
C	X	X				X

Revelando uma preocupação em fazer da Educação Integrada um processo de educação de adultos ativo e funcional, os textos do livro do aluno e os cartazes foram considerados "geradores de problemas" e selecionados de tal forma que seu conteúdo atendesse aos objetivos do curso e, ao mesmo tempo, fosse significativo ao adulto. Revelando, por outro lado, um esforço em instrumentar adequadamente o monitor para o exercício da função docente, o livro-guia procurou, de um modo geral, definir os objetivos educacionais gerais do Curso e das sete áreas, bem como sugerir, para cada "texto gerador", objetivos instrucionais, conteúdo, estratégias etc. dentro de uma ou mais áreas curriculares, de modo a garantir uma integração vertical e horizontal entre elas. O modelo curricular seguido pelos três materiais didáticos aproxima-se do "core curricu-

QUADRO B

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS A — B — C

Diferenças	Materiais Didáticos	A	B	C
LIVRO — TEXTO	Apresentação	1 brochura de 176 pg. contendo 80 textos	1 brochura de 96 pg. contendo 80 textos	2 brochuras de 62 pg. cada uma contendo respectivamente 44 e 38 textos (total = 82)
		ilustrações coloridas 2 a 3 por texto, em média	ilustrações em branco e preto 2 por texto, em média	ilustrações coloridas 2 a 3 por texto, em média
		textos do mesmo tamanho, com 150 palavras em média	textos do mesmo tamanho, com 100 palavras em média	textos de tamanho desigual, variando de 30 a 150 palavras
	Conteúdo	estruturado em "centros organizacionais"	sem estrutura aparente	sem estrutura aparente
		textos terminando, em geral, com uma pergunta: POR QUE? COMO?	—	textos declarativos inclusão de passagens literárias de Bilac, Gonçalves Dias, Rachel de Queiroz, etc.
LIVRO — GUIA	Apresentação	1 volume encadernado de 13 x 20cm com 446 páginas	1 brochura de 20 x 22cm com 140 páginas	1 brochura de 20 x 23cm com 102 páginas
	Conteúdo	*I — Nota Explicativa* *II — Introdução* Objetivos do Programa MOBRAL Objetivos educacionais das áreas de Educação Integrada Orientação pedagógica geral: Orientação pedagógica específica (roteiro) *III — Sugestões sobre como explorar didaticamente os 80 textos geradores* incluindo: a) Área; b) Objetivos; c) Conteúdo; d) Vocabulário; e) Formas de trabalho e recursos	I — Mensagem ao professor II — Justificativa, organização e objetivos do material III — Objetivos educacionais e atividades gerais das áreas de E. I. IV — Orientação pedagógica geral V — Orientação pedagógica específica VI — Sugestões sobre como explorar didaticamente os 80 textos geradores, incluindo: a) texto; b) problemas; c) sugestão; VII — Avaliação VIII — Treinamento de monitor	I — Mensagem do professor II — Objetivos do Programa de Educação Integrada III — Planejamento de uma aula de leitura IV — Sugestões sobre como explorar didaticamente os 82 textos geradores incluindo: a) aproveitamento; b) objetivos; c) motivação; d) recursos; e) exercícios; f) enriquecimento. V — Orientação metodológica específica para área de Matemática

QUADRO B (Continuação)

Diferenças \ Materiais Didáticos		A	B	C
LIVRO DE CONSULTAS (MINI-DICIONÁRIO)	Apresentação	1 volume encadernado de 13 x 20 cm com 223 páginas desenhos em branco e preto	1 brochura de 20 x 22cm com 48 páginas fotos e desenhos em branco e preto	—
	Conteúdo	1014 verbetes	300 verbetes	—
CARTAZES	Apresentação	40 cartazes contendo cada um 2 ilustrações coloridas, na frente e verso	10 cartazes contendo cada um várias ilustrações coloridas em fundo contrastante	—
	Conteúdo	80 ilustrações ampliadas de fotos do livro-texto	10 Metas Estratégicas Setoriais do Plano do Governo Federal — 1970	—
LIVROS DE MATEMÁTICA	Apresentação	—	2 brochuras de 64 páginas cada uma ilustrações coloridas	2 brochuras de 63 páginas cada uma ilustrações coloridas
	Conteúdo	—	Conceitos Exercícios Problemas	Conceitos Exercícios Problemas

lum" com os "textos geradores" e respectivos problemas servindo de "core" ou espinha dorsal do Curso.

A metodologia proposta, por sua vez, é a metodologia ativa que faz do método de problemas e das técnicas de trabalho em equipe suas principais estratégias de ação, na medida em que aparecem como as mais eficientes para a consecução dos objetivos do Programa de Educação Integrada.

O fato, porém, de os três materiais didáticos terem sido concedidos a partir de um mesmo modelo curricular e das mesmas diretrizes metodológicas formuladas pela equipe técnica do MOBRAL Central não significa que não haja uma grande diversidade entre eles. Os três materiais diferem entre si, seja quanto à forma de apresentação, seja quanto ao tratamento conferido a cada um de seus elementos. O quadro B, a seguir, sumaria as principais diferenças.

Assim, no tocante ao livro-texto há variações na apresentação e no conteúdo. No 1.º caso, a capa, as ilustrações e o tamanho dos textos estão entre os aspectos variáveis. As variações de tamanho dos textos e de tamanho e número de ilustrações, são responsáveis, em parte, pelas diferenças de tamanho do livro-texto. Quanto ao conteúdo enquanto os textos dos materiais B e C não revelam nenhuma estrutura aparente, os textos do material A foram estruturados em torno de três "centros organizacionais" ou três idéias-chave:

1.º as muitas necessidades do homem;
2.º o trabalho como forma de satisfazer as necessidades humanas;
3.º o trabalhador: seus direitos e deveres.

A ele se aplica, pois, o comentário feito por Bruner de que "o conteúdo do curso é o homem: sua natureza, como espécie, as forças que moldaram (e continuam a moldar) a humanidade" (Bruner, 1969). À

visão culturalista e evolutiva adotada pelo material A contrapõe-se a seqüência de textos dos demais materiais. Embora não exista neles nenhuma estrutura *aparente*, a ênfase no material B parece ter sido no espaço geográfico: o Brasil, sua divisão política, suas riquezas, sua gente. No material C a colocação inicial de textos sobre comunidade, vizinhança e família fez-nos supor, inicialmente, uma tentativa de enfatizar o espaço social, através da sistemática dos círculos concêntricos que, começando na comunidade familiar, se fossem alargando até chegar à comunidade nacional. O desenvolvimento subseqüente dos textos não confirmou porém essa hipótese, parecendo-nos que a seqüência dos textos não obedeceu a um critério definido. Além disso, foi o único material em que a erudição se fez presente, sob a forma de passagens literárias.

Por outro lado, enquanto os textos dos materiais B e C são meramente declarativos, os textos do material A tomaram geralmente a forma inquisitiva terminando sempre com uma pergunta que, dirigida ao leitor, visava comprometê-lo com o texto, despertando sua curiosidade. Na concepção de seus autores, um texto gerador de problemas deveria ser, ele próprio, problematizante...

Quanto ao Livro-Guia seu tamanho variou, bem como o volume de suas informações. Com relação ao conteúdo propriamente dito, houve ampla variação. O material A partiu da colocação dos objetivos do Programa MOBRAL de Educação Integrada e da definição dos objetivos educacionais gerais das sete áreas, em função daqueles; discutiu em seguida qual a orientação pedagógica geral, necessária para garantir a consecução dessa cadeia de objetivos: método de problemas, técnicas de trabalho em equipe, atitude de "professor orientador"; finalmente propôs um roteiro para exploração específica dos textos dentro da linha metodológica adotada. Segundo o roteiro, cada texto deverá ser explorado através da área de Língua Pátria em atividades de leitura e compreensão de texto; além disso, deverá ser desenvolvido de forma a cobrir um ou alguns objetivos instrucionais de uma outra área curricular, pelo menos. O Guia oferece sugestões concretas, nesse sentido, para cada um dos 80 textos geradores. Em cada sugestão, os conceitos básicos que podem ser desenvolvidos nas várias áreas curriculares são explicados no item CONTEÚDO e os termos mais difíceis apontados no item VOCABULÁRIO. O item CONTEÚDO formulado em termos mais técnicos destina-se a aumentar o repertório de informações do monitor, fornecendo-lhe mais base para orientar a atividade dos alunos. O item VOCABULÁRIO indica todas as palavras dicionarizadas no Livro de Informação ou mini-dicionário, do aluno. Há também indicações específicas de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos, para atingir os objetivos instrucionais propostos (debate, leitura, redação, pesquisa, levantamento de novos problemas etc.)

Para as fases de prática de resposta e avaliação de resultados, o Guia remete, o monitor, ao Livro de Exercícios.

Ao longo de todas as sugestões metodológicas há uma constante acentuação da importância de o professor "estimular nos alunos a necessidade de se informar pelo rádio, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas e pelos livros".[38] O Centro de Leitura, versão comunitária de biblioteca, apresenta-se, então, como recurso indispensável ao trabalho docente. Embora, segundo o Programa MOBRAL, seu acervo inicial devesse ser constituído por doações de revistas e livros por parte das três editoras responsáveis pela publicação dos materiais didáticos, monitor e alunos são estimulados a aumentar esse patrimônio.

Finalmente, o Guia faz questão de advertir ao monitor que a orientação pedagógica oferecida, "embora deva ser seguida em suas linhas mestras, não é uma coleção de receitas a serem aplicadas mecanicamente... o professor deve ser capaz daquela flexibilidade necessária para adaptar o ensino às condições dos alunos e aos recursos de seu meio".[39]

"O Curso foi planejado para ter uma duração de dez a doze meses, com aulas diárias, prevendo-se a introdução de um texto [gerador] a cada três ou quatro dias em média".[40]

O Livro-Guia, material B, embora apresente formalmente a mesma estrutura do Guia A, difere significativamente, em conteúdo. Assim, começa também com a proposição dos objetivos do Programa de Educação Integrada e justifica a organização do material didático em função daqueles. A seguir apresenta uma lista de objetivos educacionais para as áreas de Linguagem, Ciências, Educação Sanitária, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, Matemática. Não inclui, como no material A, a área de Formação de Atitudes para o Trabalho, mas em compensação destaca com áreas a Comunicação e o Lazer. Na orientação pedagógica geral inclui diretrizes sobre trabalho em grupo, sobre emprego de recursos audio-visuais e da arte popular, sobre utilização pedagógica dos 10 cartazes geradores e do mini-dicionário. A orientação pedagógica específica para exploração dos textos geradores inclui algumas sugestões exemplificativas, que não têm porém o grau de sistematização oferecido no material A. Para cada um dos 80 textos geradores oferece-se a seguir um *levantamento de problemas* e *sugestões* sobre algumas atividades que podem ser desenvolvidas. Ao

38. MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. *Guia do professor: material experimental*, ed. au. p. 12-13.
39. *Ibid.*
40. *Ibid.*

contrário do material A, o conteúdo constante do Guia é a reprodução fiel do texto gerador. Também o item relativo a vocabulário foi suprimido, pois os termos considerados básicos aparecem impressos já em vermelho no próprio livro de texto. Finalmente há algumas indicações sobre construção de instrumentos de avaliação assim como um esquema básico para treinamento do professor. Quanto à área de Matemática, não há orientações metodológicas especiais. Noções fundamentais e exercícios constam de duas brochuras à parte. Quanto ao Livro-Guia do material C, começa também com uma definição de objetivos do Programa de Educação Integrada. A seguir, dedica toda uma sessão ao planejamento de uma aula de leitura. Tal como no material A, a leitura silenciosa e oral, bem como a interpretação dos textos, são consideradas atividades básicas. As sugestões para exploração didática dos 82 textos começam propondo uma reorganização e conseqüente agrupamento dos mesmos em termos de unidade de conteúdo. O esquema de exploração varia de texto para texto incluindo em alguns preparação para leitura (motivação e vocabulário novo), leitura, interpretação, leitura oral, atividades correlacionadas e atividades de enriquecimento. Essa seqüência foi sugerida quando o texto deveria ser explorado apenas na área de linguagem aparecendo as "atividades correlacionadas" como indicações de exercícios gramaticais e ortográficos e as "atividades de enriquecimento" como sugestões de trabalhos mais criativos. Quando se sugeriu exploração nas áreas de Estudos Sociais, Ciências, Educação Sanitária e Educação Moral e Cívica, a seqüncia englobou:

1.º) aproveitamento, onde se indicaram as unidades de conteúdos;
2.º) os objetivos instrucionais específicos;
3.º) a motivação que, apesar do nome, inclui procedimentos de incentivação;
4.º) recursos que, apesar do nome inclui também a indicação de estratégias didáticas;
5.º) enriquecimento, equivalente ao item CONTEÚDO, do Livro-Guia A.

Finalmente há 19 unidades de conteúdo contendo indicações metodológicas específicas relativas à área de Matemática. Elas seguem de perto e buscam fundamentar os exercícios e noções constantes de duas brochuras especiais destinadas, também, como no material B, ao manuseio do aluno.

Os conteúdos de matemática nos materiais B e C são praticamente os mesmos, variando a seqüência e ênfase relativas. Todavia o tratamento a eles dispensado fez com que a área de Matemática não se integrasse com as demais áreas. No material A, houve integração, a partir dos textos geradores mas o desenvolvimento dos conteúdos ficou um tanto quanto rarefeito e desarticulado em termos seqüenciais. Há, também, certas discrepâncias de conteúdo incluindo-se no material A certas noções omissas nos demais materiais e vice-versa.

Quanto ao mini-dicionário só aparece nos materiais A e B. É um volume encadernado de 13 x 20 cm, contendo 1.014 verbetes no material A. No material B é uma brochura de 20 x 22 cm contendo 300 verbetes. Há ilustrações em ambos os casos para facilitar a compreensão das explicações.

Quanto aos cartazes, são 40 no material A e 10 no material B. No material A eles reproduzem, em ponto grande, 80 ilustrações do livro-texto. Há uma ilustração para cada texto gerador e cada cartaz traz duas ilustrações, em frente e verso. No material B, os 10 cartazes têm como tema 10 das Metas Estratégicas Setoriais do Governo Brasileiro em 1970. São elas: Educação, Saúde e Saneamento; Agricultura e Abastecimento; Indústrias Básicas; Mineração; Energia Elétrica; Petróleo e Xisto; Rodovias — Ferrovias — Tráfego aéreo; Navegação; Habitação. Cada cartaz inclui várias ilustrações ao contrário dos "posters" do material A.

Todos esses aspectos servem para evidenciar que, apesar de terem sido concedidos dentro de certas diretrizes pedagógicas comuns, os três materiais didáticos guardam indiscutível individualidade própria.

5. Características dos planos de ensino

As atividades docentes dos monitores de Educação Integrada em Ribeirão Preto foram planejadas mensalmente e controladas direta e indiretamente por coordenadores e supervisores.

Os planos mensais continham os seguintes elementos:

a) objetivos instrucionais;
b) conteúdo;
c) estratégias;
d) avaliação.

Os planos eram comuns a todos os monitores de um dado material didático, porque elaborados, em conjunto, por eles.

Todos os objetivos foram sempre redigidos de forma descritiva e nunca de forma "comportamental". Quanto ao conteúdo limitava-se muitas vezes à mera enumeração de páginas do Guia respectivo. As estratégias e a avaliação continham quase sempre enumeração pura e simples de técnicas. Nota-se nos planos elaborados com base nos três materiais didáticos, uma tentativa de garantir para todos os alunos um mínimo de uniformidade em termos de conteúdo e metodologia.

CAPÍTULO V

A EFICÁCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EM RIBEIRÃO PRETO

1. *Introdução*

Dentro da sistemática de avaliação de programas educacionais, analisar a *eficácia* de um programa é buscar decidir em que medida seus objetivos são valiosos.

A determinação do valor dos objetivos de um programa educacional, implica em dois momentos analiticamente dissociáveis:

a) discussão dos critérios de valor;
b) julgamento dos objetivos do programa, em função dos critérios de valor, identificados.

2. *Os critérios de valor*

Os critérios de valor, para julgamento da eficácia dos objetivos do Programa de Educação Integrada em Ribeirão Preto, devem ser buscados no quadro de referência mais amplo de uma educação para o desenvolvimento, quadro esse implícito, como já vimos, na definição das metas gerais do próprio Programa MOBRAL. Justamente porque desenvolvimento significa um processo social de transformação global da sociedade é que o Programa MOBRAL se propôs a desenvolver nos seus alunos: certas *habilidades* básicas como as de "pensar reflexivamente" e comunicar, com clareza, a outrem suas idéias e sentimentos; certas *atitudes* tais como as de responsabilidade e cooperação; certos valores tais como "pensamento científico e trabalho". Detenhamo-nos apenas no objetivo de "pensar reflexivamente". Obviamente é um objetivo importante porque garante ao indivíduo a indispensável flexibilidade mental para enfrentar com eficiência um mundo de mudanças contínuas. Nesse sentido, poderia muito bem funcionar como um dos critérios de julgamento da "valiosidade" dos objetivos cognitivos do Programa de Educação Integrada de Ribeirão Preto. Todavia, o problema não é tão simples, assim, pois tal como está formulado, esse objetivo é muito vago e não nos permite discriminar entre os comportamentos característicos de quem "pensa" e de quem não "pensa reflexivamente". Para tornar operativo o critério, recorremos à Taxonomia de Objetivos Educacionais, o domínio cognitivo, elaborada por Bloom e seus colaboradores. Segundo a Taxonomia, os objetivos educacionais de natureza cognitiva podem classificar-se em seis categorias que guardam entre si relação hierárquica de complexidade crescente:

1.00 — Conhecimento
2.00 — Compreensão
3.00 — Aplicação
4.00 — Análise
5.00 — Síntese
6.00 — Avaliação

Lembrando velha distinção entre "pensamento reprodutivo" e "pensamento produtivo", Bloom agrupa as categorias 2.00 a 6.00 sob a rubrica de *capacidades e habilidades intelectuais*, contrapondo-as à categoria 1.00 de *conhecimento*. Segundo ele, a distinção entre ambas as classes de objetivos repousa no fato de que um objetivo de conhecimento exige pouco mais do que a "lembrança de idéias ou fenômenos, tal como foram aprendidos".[41] Conhecimento é assim sinônimo de memorização. Já nos demais objetivos a ênfase está na habilidade de lidar com situações problemáticas novas organizando-as e reorganizando-as, até alcançar um propósito específico. "Esse processo tem sido chamado de *pensamento crítico* por alguns especialistas, de *pensamento reflexivo* por Dewey e outros e de *solução de problemas* por outros ainda. Na Taxonomia empregamos a expressão *capacidades e habilidades intelectuais*, com o sentido indicado".[42] Portanto, segundo Bloom, *pensamento reflexivo* pode ser considerado como sinônimo das habilidades de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Embora pressuponha o conhecimento, enquanto matéria prima, dele se distingue na medida em que implica na utilização, em situa-

41. BLOOM, B. et alii — *Taxonomia de objetivos educacionais: I. Domínio cognitivo.* Porto Alegre, Globo, 1972.
42. *Ibid.*

ções novas, das informações arquivadas no "banco da memória". Bloom e seus colegas não definiram operacionalmente suas categorias; todavia, os exemplos de objetivos e itens de teste que ofereceram permitem identificar para cada uma delas o tipo de comportamento requerido.

O quadro A, a seguir, sumaria esses dados.

QUADRO A

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS SEIS CATEGORIAS DA TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE BLOOM — DOMÍNIO COGNITIVO

	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DE COMPORTAMENTOS
	1.00 CONHECIMENTO	Recordar, seja através de evocação, seja através de reconhecimento.
CAPACIDADES E HABILIDADES INTELECTUAIS	2.00 COMPREENSÃO	De codificar uma informação, seja passando de uma forma de comunicação a outra, seja passando de um nível de abstração a outro.
	3.00 APLICAÇÃO	Usar abstrações ou princípios em situações particulares e concretas.
	4.00 ANÁLISE	Identificar elementos e relações na estatura de uma comunicação.
	5.00 SÍNTESE	Combinar elementos na produção de uma comunicação única e original.
	6.00 AVALIAÇÃO	Julgar em que medida um dado elemento preenche certos critérios. O julgamento exigido é um julgamento de valor; isto é, opiniático e não um juízo de realidade.

Ainda segundo Bloom, os objetivos educacionais que implicam em mudanças comportamentais desejáveis nas capacidades e habilidades intelectuais dos alunos são os de maior valor porque "são mais amplamente aplicáveis do que o conhecimento", o que é fundamental pois "nos deparamos [hoje] com uma cultura de transições rápidas e imprevisíveis. Parece(...) quase impossível prever os modos particulares de mudança no futuro próximo ou os problemas que serão predominantes daqui a cinco ou dez anos. Sob estas condições a escola necessita valorizar extraordinariamente o desenvolvimento dos modos generalizados de abordar problemas e o conhecimento aplicável a uma ampla série de situações. Esta nossa missão é a de preparar o indivíduo para enfrentar problemas que não podem ser previstos com muita antecipação. Sobretudo o que podemos fazer, sob tais condições, é auxiliar o aluno a adquirir capacidades gerais e habilidades que lhes possam servir adequadamente em muitas situações novas".[43] Isso não significa, porém, que, como o próprio Bloom adverte — *na prática*, o objetivo de conhecimento não seja ainda hoje o mais comum dos objetivos educacionais propostos pelos professores. "Em um currículo, freqüentemente o conhecimento é o objetivo primordial, e de vez em quando o único existente. Em quase todo curso é importante ou fundamental".[44] Aplicar-se-á essa afirmação aos objetivos do Curso de Educação Integrada em Ribeirão Preto?

3. *Julgamento dos objetivos do Programa de Educação Integrada em Ribeirão Preto*

A fim de poder julgar se, dentro do Programa, a balança penderia a favor dos objetivos de conhecimento — e, portanto, do "pensamento reprodutivo" — ou a favor dos objetivos de capacidades e habilidades intelectuais, e, portanto, do "pensamento reflexivo" — ou se estaria simplesmente equilibrada entre ambos, fizemos uma análise dos objetivos dos planos de ensino dos monitores no período de

43. Bloom, 1972, *op. cit.*

44. *Ibid.*

julho a dezembro de 1971 e, portanto, correspondendo aos seis meses iniciais de implantação do Programa naquele Município-polo. Para tanto, arrolamos todos os objetivos consignados nos planos mensais classificando-os inicialmente, em cognitivos e atitudinais. A seguir dois juízes independentes aplicaram a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom, na categorização dos objetivos cognitivos levantados. Esse trabalho todo teve que ser feito separadamente para os três conjuntos de planos didáticos correspondendo respectivamente aos materiais didáticos A-B-C, pois como já explicamos anteriormente, os planos didáticos diferiam entre si, conforme o material didático utilizado. Para estimar o grau de concordância nas classificações feitas pelos dois juízes independentes com base na Taxonomia de Bloom usamos o coeficiente de Scott.[45] Obtivemos três coeficientes, respectivamente: 0,95 para os objetivos expressos nos planos feitos por monitores trabalhando com material A; 0,95 também, no caso do material B; 0,87 no caso do material C. Como esses coeficientes são bem maiores do que 0,60 (critério limite de significância, proposto por Scott) aproximando-se de 1,00 que seria a concordância máxima, concluímos pela objetividade no uso da Taxonomia como esquema classificatório dos objetivos. Pela mesma razão concluímos ser indiferente discutirmos aqui os resultados da classificação de um ou outro juiz. As tabelas I e II, a seguir, mostram os resultados de nossa classificação dos objetivos educacionais do Programa.

45. Cf. OBER, R. L.; BENTLEY, E. L. & MILLER, E. *Systematic observation of teaching.* New Jersey, Prentice Hall, 1971.

Tabela I — Objetivos cognitivos e atitudinais do Programa, conforme o material didático

CLASS. / MAT. DIDÁTICO	COGNITIVOS		ATITUDINAIS		IMPOSSÍVEL CATEGORIZAR		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A	176	85	16	8	15	7	207	100
B	151	76	22	11	26	13	199	100
C	120	78	11	7	23	15	154	100

Tabela II — Classificação dos objetivos cognitivos do Programa, segundo a Taxonomia de Bloom

MATER. DIDÁTICO / CATEGORIAS	A		B		C	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.00 CONHECIMENTO	71	41	45	29	44	37
2.00 COMPREENSÃO	38	22	57	38	38	31
3.00 APLICAÇÃO	41	23	24	16	14	12
4.00 ANÁLISE	2	1	1	1	1	1
5.00 SÍNTESE	22	12	23	15	23	19
6.00 AVALIAÇÃO	2	1	1	1	—	—
TOTAL	176	100	151	100	120	100

Nos três conjuntos de planos didáticos a ênfase predominante foi nos objetivos cognitivos. A representatividade dos atitudinais foi relativamente pequena. Um número razoável de objetivos não pôde ser classificado, dada sua formulação vaga demais. São exemplos de objetivos cognitivos: "Dar noção de substantivo e sua classificação", "Desenvolver a compreensão de texto", "Compreensão de dúzia, dezena, metade, dobro e unidade" etc. São exemplos de objetivos atitudinais: "Desenvolver o espírito patriótico", "Desenvolver a participação e cooperação" etc. A classificação dos objetivos *cognitivos* segundo a Taxonomia de Bloom ofereceu inúmeras dificuldades pois eles foram expressos em termos meramente *descritivos* e não *comportamentais*, como seria razoável esperar. De um modo geral, os objetivos violaram um ou alguns dos seguintes requisitos indispensáveis a um objetivo comportamental:

1.º) "referir-se a *comportamentos do aluno*". Em geral, os objetivos dos planos de Educação Integrada referiram-se a *comportamentos do professor*, incluindo expressões como: "levar", "dar ao aluno", "mostrar", "desenvolver" etc.;
2.º) "especificar *comportamentos observáveis*". Em geral, os objetivos propostos pelos monitores foram expressos em termos de variáveis não observáveis tais como "raciocínio", "criatividade", "espírito crítico" etc.;
3.º) "definir um nível ou critério de aceitabilidade do desempenho".

Os objetivos, em sua totalidade, ignoraram esse requisito;

4.º) "não conter palavras desnecessárias". Como decorrência do fato de os objetivos serem sobretudo descrições de comportamento do professor, eles incluíram quase sempre várias palavras supérfluas tais como: "aperfeiçoar e desenvolver", "levar o aluno ao conhecimento de...", "ampliação de conhecimentos..." etc.

Apesar dessas dificuldades conseguimos enquadrar os 447 objetivos *cognitivos*, nas seis categorias de Bloom. Os resultados da tabela II mostram-nos que, nos três conjuntos de objetivos, a maior ênfase coube aos objetivos ligados às *capacidades* e *habilidades* de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No material A esses objetivos representam cerca de 60% do total; no material B representam cerca de 70% e no C, aproximadamente 65% contra 40, 30 e 35% respectivamente, de objetivos de *conhecimento*. Dentre os objetivos de *habilidades intelectuais*, as maiores ênfases repousam nas categorias de *compreensão* e *aplicação*. Essas categorias correspondem grosso modo às operações de *formação de conceitos* e *solução de problemas*. As categorias menos representadas tais como *síntese* e *avaliação* correspondem grosso modo à chamada *criatividade*. Portanto, pelo menos em termos de metas propostas, pode-se afirmar que os objetivos cognitivos propostos pelos monitores de Educação Integrada são válidos, na medida em que contribuem para o objetivo geral de capacitar o aluno a "pensar reflexivamente" auxiliando-o, pois, a funcionar efetivamente na sua vida diária. A acentuação dos objetivos ligados às habilidades e capacidade intelectuais gerais demonstra que, embora reconheçam a importância da informação ou do conhecimento como produto educacional, os monitores de Educação Integrada não o consideram de forma alguma como meta única ou fundamental do ensino.

Por outro lado, podemos afirmar que a ênfase nas categorias ligadas à formação de conceitos e solução de problemas, de preferência a objetivos ligados à criatividade, demonstra uma visão realista do processo de Educação Integrada. Lidando com um material humano recém-saído dos Cursos de Alfabetização e considerando que, para atingir objetivos mais complexos, será necessário atingir antes objetivos mais simples, os monitores não poderiam deixar de dedicar seus esforços iniciais à compreensão de conceitos e treinamento em solução de problemas pois dessas habilidades básicas dependem todas as outras.

Por sua vez, a ênfase nos objetivos cognitivos sobre os atitudinais talvez revele a crença de que aqueles são objetivos-meio para a consecução dos segundos, devendo, por isso, receber mais peso nas fases iniciais de um processo ensino-aprendizagem. Todavia, o julgamento da eficácia de um programa através da análise de evidências relativas ao valor social de seus objetivos não significa necessariamente que esses objetivos estejam sendo alcançados, na prática. Eis porque o *teste da eficácia* deve ser completado pelo *teste da eficiência* do Programa. No caso do Programa de Educação Integrada de Ribeirão Preto o teste da eficiência se torna mais necessário, ainda, se lembrarmos que os objetivos educacionais tal como foram formulados são tão gerais e tão vagos que talvez não tenham funcionado como guias efetivos da ação docente.

CAPÍTULO VI

A EFICIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA DE RIBEIRÃO PRETO

1. *Introdução*

O teste da eficiência de um programa significará dentro do delineamento básico de nossa pesquisa, proposto no capítulo III, a coleta e análise de evidências sobre variáveis de saída e *variáveis operacionais*. Enquanto o teste de eficácia centrou sua análise nos objetivos, o teste da eficiência procurará investigar o *produto*, ou seja, os *resultados* do Programa.

2. *Os resultados do Programa*

Um programa educacional será *eficiente* se *produzir* — na maioria dos alunos — as mudanças comportamentais desejadas que estão expressas em seus *objetivos*. Para fazer esse teste com o Programa de Educação Integrada — MOBRAL de Ribeirão Preto elaboramos as duas provas de rendimento escolar já descritas no capítulo III. *A primeira delas funcionou mais como um treinamento dos sujeitos, em testes objetivos.* A técnica de resposta exigida nas provas foi a mesma para os alunos dos três materiais didáticos. Os ítens propunham-se a medir também os mesmos objetivos cognitivos classificados, segundo a Taxonomia de Bloom, nas áreas de Língua Pátria, Matemática e Conhecimentos Gerais (Estudos Sociais, Ciências e Saúde, Educação Moral e Cívica). O que variou conforme o material didático foi o número de itens e seu conteúdo propriamente dito. A análise das porcentagens de acerto obtidas pelos três conjuntos de alunos, em cada um dos itens da prova, convenceu-nos de que era possível obter evidências de resultados de escolaridade no Curso de Educação Integrada, através de uma utilização cuidadosa de provas objetivas. Como se pode observar, no Apêndice 3, as porcentagens de acerto para 10 palavras do ditado estiveram acima de 70% para os alunos dos três materiais didáticos. Quanto aos demais itens das três provas, as porcentagens de acerto respectivas geralmente superaram a marca dos 60%. Com base na análise desses dados e das observações emitidas pelos alunos, monitores e coordenadores, elaboramos um teste de 30 itens. 29 desses itens se propunham a medir *objetivos cognitivos*, classificados de acordo com a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (domínio cognitivo) enquanto um item procurava medir *objetivo atitudinal.* (*) Os itens cognitivos cobriam conteúdos de Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, Educação Moral e Cívica e Formação de Atitudes para o Trabalho. Esses conteúdos e esses comportamentos de natureza cognitiva deveriam ter sido dominados pelos alunos nos seis primeiros meses de funfucionamento do Curso, visto como foram levantados, por nós, a partir da análise dos elementos constantes nos planos de ensino que os monitores elaboraram para esse período. Os 29 itens cognitivos foram elaborados, então, tomando por base a tabela I, a seguir, ou matriz de especificação. Ela permite verificar como se distribuíram os itens a partir das dimensões *comportamental* e de *conteúdo* dos objetivos que se propunham a medir. Como os objetivos educacionais mais enfatizados pelos monitores, em seus planos de ensino, foram os objetivos relativos às "Capacidades e habilidades intelectuais" a eles dedicamos 93% dos itens cognitivos da prova, reservando apenas 7% para itens específicos de *conhecimento*. Para testar a objetividade na classificação dos itens da prova, segundo a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom, realizamos um estudo aprofundado, empregando, como juízes, professor e alunos do Curso de Testes e Medidas ministrado em 1972, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. A classificação definitiva dos itens resulta da incorporação dos resultados desse estudo e, portanto, do confronto entre a classificação dos autores do teste, e a classificação do professor e dos alunos do Curso de Testes e Medidas

(*) A inclusão desse item tinha um sentido exploratório, já que, no esquema original de nossa pesquisa, pensávamos incluir avaliação de atitudes, a partir do 6º mês de funcionamento do programa MOBRAL por julgar que a formação de atitudes é um processo a longo prazo, de resultados sempre mediatos. Como, porém, a pesquisa foi sustada em seu desenvolvimento tivemos que limitar-nos à avaliação de conhecimentos e habilidades intelectuais.

Tabela I — Matriz de especificação do teste II de rendimento escolar da Avaliação unificada (N = 30 itens)

CONTEÚDO / COMPORTAMENTO	LÍNGUA PÁTRIA	MATEMÁTICA	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS E SAÚDE	EDUC. MORAL E CIV.	FORM. DE ATIT. P/ O TRABALHO	TOTAL
1.00 CONHECIMENTO	2	—	—	—	—	—	2(7%)
2.00 COMPREENSÃO	2	3	2	1	—	—	8(28%)
3.00 APLICAÇÃO	4	5	—	—	—	—	9(30%)
5.00 SÍNTESE	—	—	3	1	—	—	4(14%)
6.00 AVALIAÇÃO	—	1	—	3	1	1	6(21%)
TOTAL	8 (27%)	9 (31%)	5 (17%)	5 (17%)	1 (4%)	1 (4%)	29(100)*

(*) 1 item mede atitude.

Educacionais.[46] Aplicado o teste, obtivemos os resultados de 212 sujeitos, expressos numa escala de 0 a 29 pontos. Nos itens em que se exigia mais de uma resposta, atribuímos frações correspondentes às alternativas assinaladas corretamente, pelo sujeito. Posteriormente para cálculo de porcentagens de acerto e erro por item, consideramos que, nesses itens, acerto significaria assinalar com exatidão mais de metade das alternativas corretas de resposta. Procurando verificar, empiricamente, o grau de adequação do instrumento ao grupo calculamos os *índices de facilidade* e de *discriminação* dos itens, o primeiro através da porcentagem de acerto do item no grupo total de sujeitos, e o segundo, através do coeficiente de correlação item-nota global. Os índices calculados constam da Tabela II.

Como se pode verificar, deixamos de calcular índices de facilidade e discriminação para os itens de DESCOBRIR AS RESPOSTAS porque os procedimentos usuais de cálculo dos mesmos não se adaptam bem a esse tipo de item de resposta múltipla interligada. Para os itens de ditado e de complemento onde havia mais de uma resposta por item mas em que as respostas eram independentes entre si, calculamos os respectivos índices, para cada resposta. Obviamente, deixamos de lado, também, o item 17 que mede objetivo atitudinal. No item 8, consideramos apenas a parte relativa a escolha múltipla. Tomando por base o critério proposto por Ebel,[47] e segundo o qual são rejeitáveis itens com

46. Cf. GOLDBERG, M. A. — Uma análise da fidedignidade da taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. In: XXIV REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA A PROGRESSO DA CIÊNCIA, São Paulo, 1972. & *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (6): 56-71, dez. 1972.

47. Cf. DAVIS, Frederick B. — How to improve Test Quality through Item Analysis: item selection. In: EBEL, R. L. *Measuring educational achievement*. New Jersey, Prentice Hall, 1965, cap. 2, p. 364.

Tabela II — Índices de facilidade e de discriminação dos itens da prova unificada de rendimento escolar.

N.º DOS ITENS	ÍNDICES	FACILIDADE (p)	DISCRIMINAÇÃO(d)
1	PÁTRIA	95	0
	AUTOMÓVEL	47	29
	MAR	95	0
	CAMPANHA	87	54
	AÇÚCAR	82	39
	PESSOA	91	44
	SANITÁRIO	90	46
	VERMINOSE	49	32
	DESENVOLVIMENTO	43	50
	QUILÔMETRO	84	48
2		89	51
3		63	47
4		55	27
5		56	38
6		59	64
7		49	42
8		45	63
9		63	35
10		67	51
11		64	57
12		66	52
13		86	57
14		78	54
15		76	37
16		30	40
18		49	55
19	7	71	68
	4	62	78
	8	49	68
	4	61	76
20	QUILÔMETRO	72	67
	AVIÃO	90	58
	PÔRTO	87	63
	FERROVIA	69	61
	RODOVIA	78	47
21	FORMA	53	58
	PERTENCE	32	57
	FAZ	56	58
	ESTÃO	45	45
	COMO	60	56
22		24	71
23		33	70
24		44	80

índices de discriminação menores quando muito iguais a 19 verificamos que, dos itens analisados, apenas as palavras PÁTRIA e MAR, no ditado, enquadraram-se nessa categoria. Portanto, o teste parece permitir uma razoável discriminação entre os melhores e os piores alunos do grupo. Quanto à facilidade dos itens, usando o critério bem elástico de considerar inaceitáveis apenas aqueles cujos *p* estivessem fora da faixa 20 — 80 podemos constar que os itens 1, 2, 13 e 20 se enquadram nessa categoria. O item 1, porque quase todas as palavras do ditado foram muito fáceis para os alunos. O item 20, porque duas das respostas foram acertadas por mais de 80% do grupo e as outras duas não estiveram longe dessa marca. Os itens 2 e 13 também foram muito fáceis para os alunos. De qualquer forma, apesar do viés introduzido por tais índices de facilidade, os itens rejeitáveis não foram maioria, permitindo-nos concluir que, a grosso modo, o instrumento mostrou-se adaptado ao grupo em que foi aplicado.

Os gráficos 1 e 2, a seguir, baseados nas porcentagens de acerto indicadas na tabela II mostram-nos, por outro lado, que, se quase todas as palavras do ditado se situaram acima dos 70% de acerto, o mesmo não aconteceu com os demais itens da prova. Cabe então verificar o que esses resultados significam em termos das dimensões COMPORTAMENTAIS e de CONTEÚDO dos objetivos educacionais que os itens se propõem a medir.

2.1 — Quanto ao *conteúdo*

Examinando-se o gráfico 2 verificamos que a área com porcentagens de acerto mais elevadas foi a de Ciências e Saúde seguida pelas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. A área de Matemática teve as mais baixas porcentagens de acerto seguida pela de Língua Pátria. A dificuldade na Matemática parece ligar-se sobretudo à solução de problemas embora a formulação que demos a certos itens, como o de n. 22, talvez tenha sido uma agravante. Analisando as soluções que os alunos ofereceram aos itens de problemas, constatamos que a dificuldade se liga tanto ao raciocínio quantitativo quanto ao domínio das operações aritméticas. O item 19, que é um item típico de computação, ilustra bem essa afirmativa. Quanto à área de Língua Pátria a maior dificuldade situa-se na comprensão de texto e na sintaxe gramatical. Quanto à ortografia, as dificuldades parecem ser bem menores pois das dez palavras do ditado, apenas 3 tiveram menos que 70% de acerto: *automóvel, verminose* e *desenvolvimento*. A seleção das 10 palavras incluídas para ditado, na II avaliação unificada, obedeceu aos seguintes critérios:

a) eram palavras *conhecidas* para os alunos porque:

GRÁFICO 1 — PORCENTAGEM DE ACERTO NAS PALAVRAS DO DITADO AVALIAÇÃO UNIFICADA

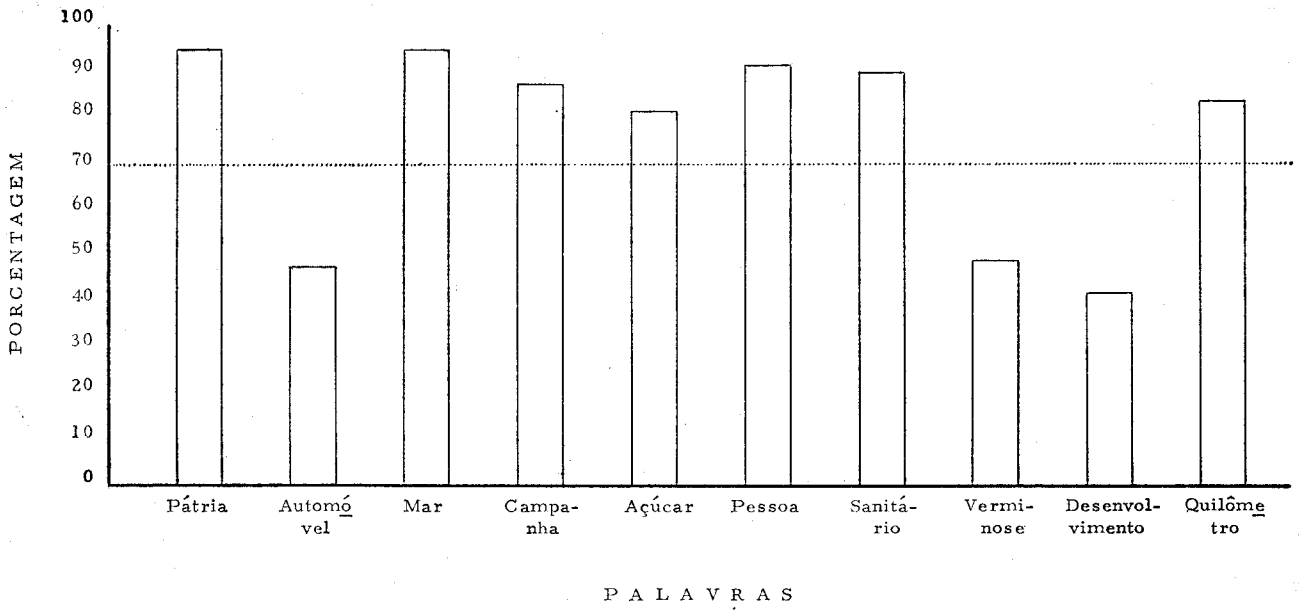
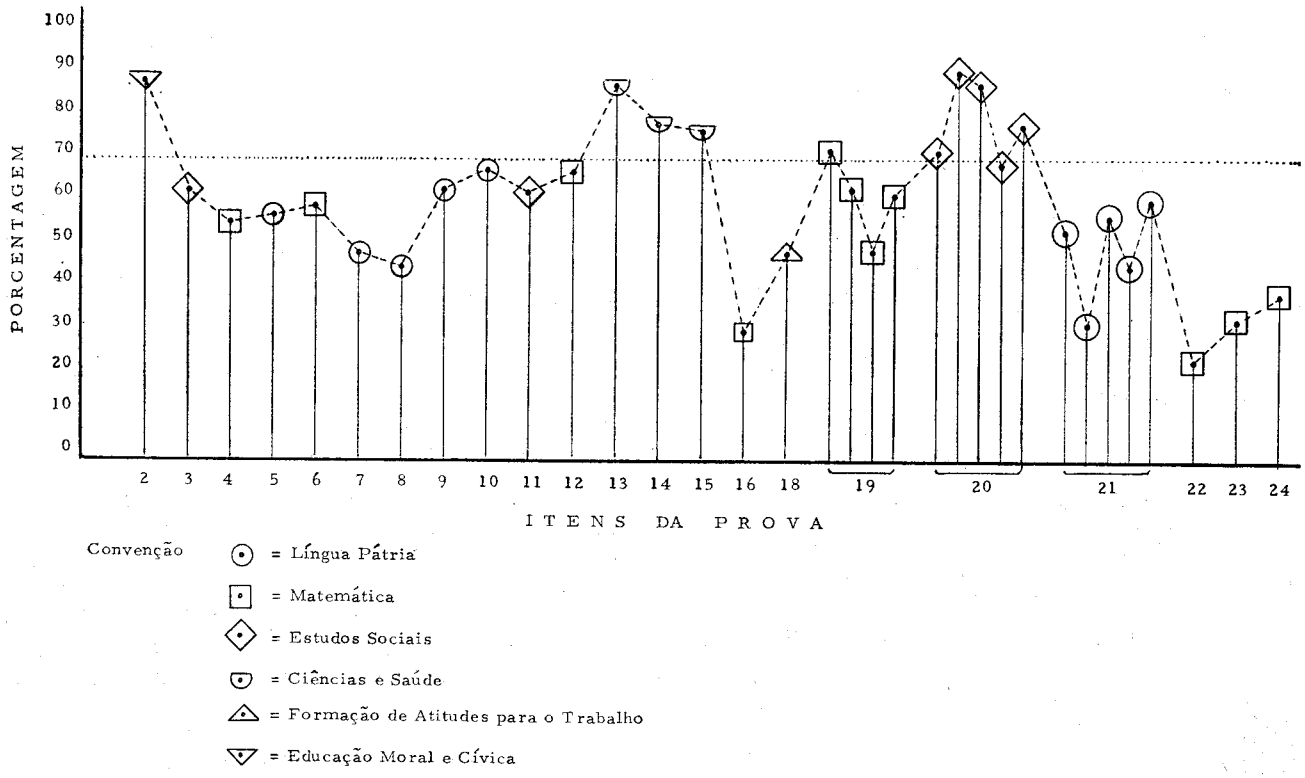


GRÁFICO 2 — PORCENTAGEM DE ACERTO NOS ITENS DO TESTE II AVALIAÇÃO UNIFICADA



OBS.: Os itens 17, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 não estão representados pois não se prestam a esse tipo de tratamento.

i) — comuns às listas de *vocabulário* indicadas pelos três materiais didáticos e relativas às unidades de conteúdo abrangidas pelos planos de ensino elaborados pelos monitores;

ii) — em certa medida, pertencentes às suas experiências de vida diária;

b) eram palavras pertencentes às categorias de classificação ortográfica nas quais os alunos manifestavam menor domínio conforme tínhamos podido constatar através da análise dos erros cometidos no ditado da I avaliação. Esse critério foi também responsável pelas ênfases relativas de cada categoria. O quadro A mostra quais as categorias ortográ-

Quadro A — Classificação ortográfica das palavras selecionadas para o ditado da avaliação unificada

%	PALAVRAS SELECIONADAS	CATEGORIAS
		I — Emprego de J — G
		II — Emprego de CH — X
20	desenvolvimento verminose	III — Emprego de S — Z — X
30	pessoa — açúcar — sanitário	IV — Emprego de C — Ç — S — SS — X
		V — Emprego de F — V
		VI — Emprego de P — B
		VII — Emprego de T — D
10	quilômetro	VIII — Emprego de C — QUE — GUE
		IX — Emprego de L — LH
20	automóvel mar	X — Emprego de L — R (final - medial)
		XI — Emprego de R — RR (medial)
10	campanha	XII — Emprego de M — N (medial-final)
		XIII — Emprego de NH
		XIV — Emprego de GRUPOS VOCÁLICOS
10	Pátria	XV — Emprego de GRUPOS CONSONÂNTICOS
		XVI — Emprego de H

Obs.: Algumas palavras selecionadas enquadram-se em mais de uma categoria; quando isso ocorreu, optamos por colocá-las na categoria representativa de sua maior dificuldade de grafia.

ficas representadas, no ditado e em que proporção.

A classificação ortográfica, elaborada por nós, após ampla consulta às fonte disponíveis não tem a pretensão de ser exaustiva, mas apenas representativa. Uma de suas vantagens reside no fato de podermos estabelecer correspondência entre suas classes e grupos fonêmicos o que é muito importante em caso de ditado, por exemplo.

Em nossa prova, as categorias mais representadas foram a IV, III e X por terem sido aquelas em que os alunos já haviam demonstrado maior dificuldade. Os resultados obtidos indicaram um domínio satisfatório no emprego de C - Ç - SS - X (IV) e pouco domínio no emprego de S - Z - X (III) e no emprego de L - R (final) (X). O grupo III foi o de rendimento mais baixo pois foram muito freqüentes os erros de troca de S por Z, nas duas palavras selecionadas: verminoze, dezenvolvimento. Por outro lado, desenvolvimento é uma palavra que envolve dificuldades classificáveis também nas categorias - X: troca de L por R (desenvor*v*imento) — XII: troca de N por M (dese*m*volvimento). Isso talvez explique porque foi a palavra mais difícil do ditado. Algo semelhante parece ter acontecido com a palavra automóvel, na qual localizamos *duas* áreas de dificuldade, embora ligada ambas à troca de L por R (e vice versa) [*al*tomover]. Isso talvez explique ter sido a segunda palavra em termos de dificuldade, dentro do ditado.

2. 2. — Quanto aos *comportamentos*

Estabelecendo critérios de acerto e erro para os itens com mais de uma resposta, de forma a produzir apenas escores 0 ou 1, em cada questão, calculamos novas porcentagens *de erro* para cada um dos 29 itens cognitivos do teste, classificados segundo as categorias de Bloom, indicadas na *Matriz de especificação* respectiva (tabela I). Os dados constam da tabela III. Considerando que o *N* era o mesmo em cada um dos itens, calculamos a *porcentagem média de erro* para cada uma das cinco categorias de objetivos. A tabela IV sumaria os resultados obtidos.

Tabela III — Porcentagem de erro em cada um dos 29 itens cognitivos do teste II de rendimento escolar, classificados segundo a Taxonomia de Bloom na Avaliação Unificada (N = 212 sujeitos)

CATEGORIAS	N.º do item	N.º de sujeitos que erraram	% de erro
1. 00 CONHECIMENTO (2 itens)	1	12	6%
	10	67	32%
2. 00 COMPREENSÃO (8 itens)	6	96	45%
	7	102	48%
	8	115	54%
	13	28	13%
	19	79	37%
	20	33	15%
	25	14	7%
	26	112	53%
3. 00 APLICAÇÃO (9 itens)	4	110	52%
	5	92	43%
	9	92	43%
	12	68	32%
	21	86	41%
	22	165	78%
	23	147	69%
	24	122	57%
	29	91	43%
5. 00 SÍNTESE (4 itens)	3	77	36%
	11	82	39%
	14	42	20%
	27	84	40%
6. 00 AVALIAÇÃO (6 itens)	2	22	10%
	15	39	18%
	16	147	69%
	18	103	49%
	28	65	31%
	30	13	6%

Tabela IV — Porcentagem média de erro em 29 itens do teste II, agrupados de acordo com a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (domínio cognitivo)

CATEGORIAS	N.º DE ITENS	PORCENTAGEM MÉDIA DE ERRO
1. 00 - Conhecimento	2	19
2. 00 - Compreensão	8	34
3. 00 - Aplicação	9	51
5. 00 - Síntese	4	34
6. 00 - Avaliação	6	31
TOTAL	29	—

Se considerarmos como aceitável uma porcentagem de erro menor, ou quando muito igual a 30%, e, portanto, uma porcentagem de acerto maior, quando muito igual a 70%, em cada categoria, verificaremos que apenas os resultados relativos à habilidade de APLICAÇÃO discrepam bastante do critério. Para podermos determinar com mais segurança em que caso podemos considerar satisfeitos os critérios de acerto e erro aplicamos o teste de qui quadrado aos nossos resultados percentuais.

Tabela V — Resultados do teste de qui quadrado (*) aplicado às porcentagens médias de acerto e erro em cada uma das categorias de objetivos educacionais, segundo Taxonomia de Bloom

CATEGORIAS	QUI QUADRADO OBSERVADO (*)	INTERPRETAÇÃO
1. 00 - Conhecimento	= 3,6040*	satisfez critério
2. 00 - Compreensão	= 0,0848*	satisfez critério
3. 00 - Aplicação	= 22,6840**	não satisfez critério
5. 00 - Síntese	= 0,0848*	satisfez critério
6. 00 - Avaliação	= 1,5900*	satisfez critério
(+) n. s. = 0,001 e n. g. l. = 1 teste bicaudal	* = não significante ** = significante	

A tabela V apresenta os dados no teste, para cada uma das categorias de objetivos educacionais.

Como se observa, podemos considerar atingidos, nos limites de nosso instrumento, os objetivos de CONHECIMENTO, COMPREENSÃO, SÍNTESE e AVALIAÇÃO porque as respectivas porcentagens médias de acerto e erro *não* discrepam significativamente dos critérios de aceitabilidade por nós estabelecidos. Os dados do teste qui quadrado confirmaram, por sua vez, que o objetivo de APLICAÇÃO não pode ser considerado plenamente atingido pois sua porcentagem média de erro é significativamente diferente e maior do que o critério por nós fixado.

Quanto ao objetivo atitudinal medido pelo item 17, liga-se ao problema do preconceito racial; tal como está formulada, a questão envolve uma *opinião* do sujeito. A expressão de uma opinião, embora não possa ser tomada como sinônimo de atitude, guarda uma certa relação com a mesma. O problema proposto ao aluno era o de saber se a família de uma moça branca que queria casar-se com um preto estava completamente certa, completamente errada, ou parcialmente certa em opor-se a esse casamento. Surpreendentemente, num Curso de Educação Integrada que inclui a cooperação, entre seus objetivos, que explora o tema da contribuição do negro à cultura brasileira, através de seus materiais didáticos, ainda encontramos 14% dos alunos julgando que a família está certa em opor-se e 35% achando que a família tem razão, pelo menos em parte. Menos de 50% (considerando que houve 5% de abstenções) dos alunos — 46% para sermos mais precisos — acharam que a família está "completamente errada". Esses dados fazem-nos pensar que não vai ser muito fácil eliminar preconceitos arraigados em nossa cultura e que configuram o negro como indolente, cheio de vícios etc... Quando se postula pois que a Educação Integrada deve ter entre seus objetivos, o de formar atitudes e pensamento científico, é preciso não esquecer que as atitudes anti e pré-científicas não estão associadas apenas a uma maneira de compreendermos e agir sobre os fenômenos naturais mas também a uma maneira de compreender e agir em relação aos fenômenos sociais. Mas ainda, essa verificação traz como corolário o fato de que também neste último campo as atitudes científicas podem e devem ser formadas e desenvolvidas. Ora, isso nem sempre

(*) Considerando que os dados estão expressos sob forma percentual, aplicamos a correção $\left| -5\% \right|$ à diferença (fo — fe); o "qui quadrado percentual" obtido, foi multiplicado por $\frac{N}{100}$ onde N = 212, para ajustá-lo às freqüências absolutas da amostra.

pode ficar claro, quando se pensa que no currículo do Curso de Educação Integrada, há uma área que se chama apenas *Estudos Sociais* e não *Ciências Sociais*, como devería ser...

A finalidade principal da avaliação de um problema educacional é "produzir informação que possa ser utilizada na tomada de decisões educacionais".[48] Essas decisões podem ser relativas à manutenção, modificação ou eliminação de uma ou algumas das variáveis de um programa. Para substanciar essas decisões é que distinguimos no processo avaliativo o *"teste da eficácia"* e o *"teste de eficiência"* de um programa educacional. O problema central no teste de eficiência, tal como está indicado no paradigma 3 do capítulo 2, não é apenas o de saber se os objetivos visados pelo programa, foram alcançados pela maioria dos alunos mas sim, e principalmente, o de saber se as modificações constatadas nos comportamentos dos alunos foram produzidas pelo programa. Por outras palavras: no teste de eficiência, a questão nuclear é determinar os *comos* e os *porquês* do "impacto" de um programa educacional.

Nossa pesquisa não tendo podido ser experimental, nem podido incluir informações sobre as variáveis de entrada do Programa de Educação Integrada de Ribeirão Preto viu, assim, reduzido seu alcance explicativo. Limitar-nos-emos, pois, a testar algumas hipóteses sobre a existência de relações entre os *resultados* obtidos pelos alunos no teste de escolaridade que acabamos de examinar e algumas outras variáveis do programa. Dadas as limitações do delineamento da pesquisa, testaremos relações de tipo "correlacional" e não relações funcionais de causa e efeito entre variáveis. De qualquer forma, mesmo representando uma primeira aproximação, esses testes poderão servir para aumentar nosso conhecimento — e, portanto, nosso controle — sobre a operatividade do Programa em exame.

3. *Análise de relações de dependência entre variáveis do Programa*

Considerando como *variável dependente* os resultados discutidos na seção anterior deste capítulo, tentaremos verificar em que medida eles estão associados ou dependem de três tipos de variáveis do Programa, definidas agora como variáveis independentes:

a) material didático

b) monitor

c) idade e sexo dos alunos

48. ASTIN & PANOS, 1971, *op. cit.*

3. 1. — Resultados "versus" material didático

Antes de levantar hipóteses sobre a existência de relações entre os resultados no teste II da AVALIAÇÃO UNIFICADA e os materiais didáticos empregados no Programa, era importante verificar se os três materiais representavam condições estimuladoras diferentes para a consecução dos objetivos educacionais do Programa. Submetemos, pois, os três materiais didáticos a um esquema prévio de análise das perguntas para o aluno, incluídas nos respectivos livros-guia, a título de *sugestão* para o monitor. O esquema adotado baseia-se no de Norris M. Sanders, denominado *Taxonomia das Questões.*[49] Com base na Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (Domínio Cognitivo) Sanders defende a possibilidade de classificação de questões nas categorias de Memória, Tradução, Interpretação, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Por questão ele entende "qualquer exercício intelectual que requeira uma resposta, podendo incluir tanto problemas como projetos".[50]

De Sanders aproveitamos a definição estipulativa de "questão" ou "pergunta" e a idéia da taxonomização das mesmas. Adotamos, porém, em nossa análise, as mesmas classes da Taxonomia de Bloom, por ser este o esquema que temos aplicado. A tabela VI sumaria os resultados que obtivemos. Deve-se observar que, quando uma questão podia ser enquadrada em mais de uma categoria, classificâmo-la no nível mais alto porque, como afirma Sanders, "taxonomia... refere-se a um sistema de classificação seqüencial e cumulativo".[51]

A análise das questões limitou-se às unidades cobertas pelos planos de ensino elaborados nos seis meses iniciais de implantação do Programa de Educação Integrada de Ribeirão Preto. Se hierarquizamos as categorias por ordem decrescente de freqüência relativa em cada material didático veremos que, no material A, a categoria mais freqüente é a de APLICAÇÃO enquanto no B e no C é a de CONHECIMENTO. Embora os três materiais tenham em comum o fato de enfatizarem os níveis mais baixos da Taxonomia, as freqüências de cada categoria são bem diferentes em cada um deles, para não se falar no número total de perguntas sugeridas. Esses dados parecem justificar, portanto, o teste de hipótese destinado a comprovar a existência ou não de dependência entre resultados no teste de escolaridade e uso dos materiais didáticos. Utilizamos, aqui, dois testes estatísticos: *teste de qui quadrado para K amostras independentes e*

49. Cf. SANDERS, N. M. — Classroom questions: what kinds. In: BIEHLER, R. F. *Psychology applied to teaching.* New York, Houghton Mifflin, 1972.

50. SANDERS, 1972, *op cit.*

51. *Obid.*

Tabela VI — Classificação de acordo com a Taxonomia de Bloom das perguntas — sugestão contidas no livro-guia dos materiais didáticos.

MATERIAIS DIDÁTICOS / CATEGORIAS	A		B		C	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1. 00 — CONHECIMENTO	51	27	24	62	45	50
2. 00 — COMPREENSÃO	42	22	2	4	10	11
3. 00 — APLICAÇÃO	76	40	6	16	34	38
4. 00 — ANÁLISE	1	1	1	2	0	0
5. 00 — SÍNTESE	13	7	0	0	1	1
6. 00 — AVALIAÇÃO	8	3	6	16	0	0
T O T A L	191	100	39	100	90	100

análise de variância. Para o teste de qui quadrado determinamos os 27% superiores e os 27% inferiores da distribuição de sujeitos no teste II. Essa divisão foi feita com base no escore bruto final de cada sujeito em todos os 29 itens cognitivos da prova. Obtivemos, assim, 57 sujeitos em cada grupo. Trabalhando isoladamente com esses conjuntos verificamos sua distribuição entre os três materiais didáticos. O teste de qui quadrado não permitiu rejeitar a hipótese de nulidade seja no grupo superior, seja no grupo inferior, ao nível de significância adotado(*).

A tabela VII A - B, por sua vez, resume os dados da análise de variância efetuada para teste da significância da diferença entre as médias de resultados obtidos pelos sujeitos que utilizaram os materiais A, B e C. O coeficiente encontrado não foi significante ao nível escolhido e a conclusão que se impõe é de que as médias não diferem entre si.

(*) n.s = 0,05; n.g.l = 2; prova bicaudal
os χ^2 observados foram, respectivamente,
grupo superior ——→ 2,85
grupo inferior ——→ 1,36

Tabela VII A — Médias e desvios-padrão obtidos pelos alunos que se utilizaram dos materiais didáticos A - B - C - no teste II da avaliação unificada

MATERIAL DIDÁTICO / ESTATÍSTICAS	A	B	C	TOTAL
MÉDIAS	17,8135	16,9671	17,5846	—
DESVIOS-PADRÃO	5,2235	5,0695	5,4153	—
N.º TOTAL DE SUJEITOS	74	76	62	212

Tabela VII B — Resultados da análise de variância aplicados aos dados da tabela VII A

ORIGEM DA VARIAÇÃO	VARIAÇÃO	N.º de graus de liberdade	Estimativas de variância	FO
ENTRE	28,61367134	2	14,30683567	0,51 **
DENTRO	5790,5446	209	27,7059	—
TOTAL	5819,1583	211	—	—

** não significante ao n.s de 5% (prova bicaudal)

Portanto, pelos testes realizados, somos levados a afirmar que os resultados alcançados pelos alunos no teste II de escolaridade da avaliação unificada não sofreram a influência da utilização deste ou daquele material didático. Essa constatação torna-se compreensível, se lembrarmos:

1.º) que os monitores, ao elaborar seus planos de ensino, procuraram garantir certa uniformidade de atuação, independentemente do material utilizado;

2.º) que o teste foi constituído de forma a abranger, sobretudo, o que havia de comum em termos de conteúdo e comportamentos esperados dos alunos, dentro dos planos de ensino dos três grupos de monitores.

Por outro lado, isso não significa que os materiais didáticos possam ser considerados equivalentes. No capítulo IV, mostramos algumas das principais diferenças entre eles em termos de apresentação e conteúdo. Ainda há pouco, acabamos de mostrar que eles apresentam diferentes repertórios de estímulos para a produção, no aluno, de mudanças comportamentais, em termos de conhecimentos e habilidades intelectuais. Assim, a concepção "problematizante" que presidiu a elaboração do material A deve ter sido responsável pela alta incidência de perguntas envolvendo a habilidade de APLICAÇÃO e, portanto, a capacidade de solucionar problemas, enquanto a tônica "declarativa" dos demais materiais deve estar associada ao predomínio do modelo de pensamento "reprodutivo".

Além dessas considerações, cumpre lembrar que o material didático é um recurso auxiliar, tanto para o aluno como para o professor. Sua funcionalidade deve, pois, ser avaliada, investigando-se também em que medida tem cumprido essa tarefa precípua de agente facilitador do trabalho docente.

Por outras palavras: o fato de não ter influenciado os resultados obtidos pelos alunos não significa, necessariaimente, que os três materiais didáticos sejam percebidos como recursos igualmente eficientes por monitores e coordenadores. Procurando determinar como os três materiais eram percebidos pelos agentes da Educação Integrada em Ribeirão Preto, aplicamos a monitores e coordenadores o Opinionário (OMD) constante do Apêndice 1. Alguns comentários feitos por monitores e coordenadores bastarão para convencer-nos da eficiência diferencial dos elementos de cada material didático. De certa forma, a interpretação desses dados representa uma tímida tentativa de avaliação "in processu", da produtividade dos materiais didáticos, a partir da interação entre eles e seus usuários.

A — *O livro de texto ou livro do aluno*

A apresentação do livro do aluno, em geral, foi considerada boa para os três materiais didáticos: ilustrações bem distribuídas, exceto para o material C (texto sobre ilustrações); letras e espaço entre as linhas de tamanho adequado; boas dimensões. Críticas foram feitas quanto à sua forma de brochura, por ser esta pouco resistente ao manuseio diário do aluno.

Quanto ao conteúdo o livro considerado melhor relacionado aos objetivos do curso e aos alunos foi o da Editora A, por apresentar textos adaptados à clientela a que se destina, através de uma linguagem popular, de fácil compreensão.

O mesmo não acontece com os demais livros, criticados porque seus textos estão distantes da experiência do aluno, o que dificulta a compreensão e conseqüente assimilação dos mesmos. Além disso, não há seqüência entre os textos "que parecem ter sido agrupados ao acaso".

B — *Livro-guia ou livro do professor*

O mais bem cuidado material didático, quanto a este aspecto, foi o A porque:

1.º) fornece ao professor uma orientação metodológica "clara, minuciosa e descritiva";

2.º) as áreas de estudo, com exceção de Matemática, estão bem integradas umas às ontras. A Matemática falta conteúdo e seqüência, fornecendo "explicações fracas e confusas", "sem muita linha em seu andamento";

3.º) oferece ao professor uma orientação metodológica detalhada para cada uma de suas áreas.

O pior material didático foi o da Editora B, pois "quase não se percebe uma orientação aos professores." Além disso, os objetivos especificados para cada área não são seguidos ao se desenvolverem as mesmas.

Para os três materiais didáticos, os informantes apontaram que o número de informações poderia ser maior e, em nenhum deles, o Guia foi considerado como limitando a criatividade do monitor.

C — *Livro de consultas ou mini-dicionário*

A apresentação deste livro, em geral, foi considerada boa.

Quanto ao conteúdo, o melhor foi o da Editora B, por utilizar uma linguagem acessível e explicações sintéticas e claras.

D — *O livro de exercícios e os livros de Matemática*

O mais bem apresentado foi o C, tanto por suas dimensões, como pela sua forma, espaço para respostas, tamanho de letra e papel empregado, embora os livros dos demais materiais tivessem sido considerados também como bem apresentados, em geral.

O livro do material A foi apontado como o melhor pois "seus exercícios estão bem adequados ao conteúdo".

As deficiências comuns aos exercícios dos materiais B e C foram:

— "difíceis quanto à técnica de resposta";

— "não cobrem todas as áreas".

O número de exercícios foi considerado bom para os três materiais didáticos.

E — *Os cartazes*

Os "cartazes" do material A, possuem um bom tamanho, com adequada distribuição de figura-fundo. Já os do material B, apesar de terem um bom tamanho, possuem muitas figuras, o que dispersa a atenção do aluno.

Para ambas as editoras acima citadas, o tipo de papel empregado para a confecção dos cartazes, foi criticado por ser muito brilhante e assim dificulta sua visualização.

Os cartazes do material A foram considerados mais eficientes por estarem "sempre adequados ao texto e sendo por isso utilizados, com maior rendimento." O mesmo não acontece com os do material B que, por serem "pouco relacionados com o texto, desinteressantes, insuficientes em número e etc...", são pouco empregados.

Alguns monitores assinalaram a conveniência desses cartazes serem substituídos por mapas que, segundo eles, teriam maior utilidade dada a carência de material didático com que lutam. Apesar das muitas limitações do Opinionário, os dados coletados permitem-nos que o material didático mais eficiente, tanto para os monitores como para os coordenadores, foi o da editora A. Isto, porque:

1) o conteúdo de seus livros está adaptado ao aluno, tanto no que se refere à linguagem, como à escolha dos textos;

2) o material destinado ao professor oferece uma orientação metodológica segura, clara e minuciosa para as suas áreas, sem fugir dos objetivos especificados;

3) a parte prática do material - livro de exercícios - apesar de 40% de os monitores terem-na considerado como insuficiente, está mais bem trabalhada que a das outras editoras, uma vez que os exercícios estão adaptados ao conteúdo e objetivos do Programa.

A tudo isso, poderíamos acrescentar: é o que melhores oportunidades oferece de levar o aluno a *refletir* e não meramente a *memorizar*.

3.3. Resultados "versus" monitores

O monitor, dentro do Programa de Educação Integrada, é outro dos possíveis fatores de variação. Para verificar se seria concebível pensarmos nesses termos, no caso particular do Programa de Educação Integrada, em Ribeirão Preto, procedemos à análise de variância para testar a significância da diferença entre médias de resultados dos alunos, agrupados por postos. As médias, os desvios-padrão e respectivos números de sujeitos constam da tabela VIII A, a seguir.

Tabela VIII A — Médias e desvios-padrão obtidos pelos alunos, agrupados por postos - Teste II - Avaliação Unificada

N.º	n	$\bar{x}$	s^2
1	18	18,5888	29,9704
2	11	19,4136	29,8755
3	10	14,3350	26,1167
4	16	14,8343	19,8595
5	19	20,4921	11,7948
6	7	17,1714	14,3323
7	8	16,1312	25,5928
8	13	16,3846	25,4530
9	15	15,1033	11,4587
10	17	17,2823	21,6965
11	16	19,1656	47,0169
12	18	16,0888	15,8507
13	11	14,0954	31,3057
14	12	17,1750	23,5743
15	8	21,8125	35,4419
16	13	20,3846	23,1543
Total	212	—	—

Por sua vez os resultados da análise de variância constam da tabela VIII B a seguir.

Tabela VIII B — Resultados da análise de variância aplicada aos dados da Tabela VIII A

ORIGEM DA VARIAÇÃO	VARIAÇÃO	N.º DE GRAUS DE LIBERDADE	ESTIMATIVAS DE VARIÂNCIA	FO
ENTRE	919,7068	15	61,3137	2,3576 * *
DENTRO	5097,1748	196	62,0059	—
TOTAL	—	211	—	—

* * significante ao n. s. de 5% (prova bicaudal)

Eles indicam a existência de diferenças entre o rendimento dos alunos conforme o posto ou classe a que pertençam. Essas diferenças podem estar associadas a atuação tanto de variáveis *de operação* quanto de variáveis *antecedentes* do programa. Dentre as segundas, *o monitor* seria um dos primeiros fatores a se investigar. Infelizmente, não poderemos fazê-lo pois, embora disponhamos de uma caracterização ampla dos monitores, a forma anônima que fomos forçados a adotar no processo de coleta de dados, eliminou essa possibilidade. Também, por razões alheias a nossa vontade, não pudemos coletar evidências sistemáticas sobre a interação professor aluno *(variável de operação* do Programa), o que é outra fonte de limitações em nossa análise. Resta-nos assim a alternativa de tentar explorar os poucos dados de que dispomos sobre *variáveis antecedentes do aluno,* enquanto possível fator explicativo de seus resultados em termos de rendimento escolar.

3. 3. Resultados "versus" idade e sexo dos alunos

Dentre as *variáveis antecedentes* do aluno conseguimos obter informações apenas sobre *idade e sexo.*

Idade e sexo são variáveis hipoteticamente intervenientes na eficiência de um Programa educacional porque se presume que podem significar condições diferentes de capacitação prévia do aluno para participar do processo ensino-aprendizagem. "Talvez a questão mais importante levantada no desenvolvimento da moderna educação de adultos diga respeito ao efeito da idade crescente sobre a habilidade para aprender. Os primeiros estudos neste assunto realizados por Thorndike e outros, em 1928, tiveram conseqüências profundas pois parecem sugerir qua a idade não era uma barreira à aprendizagem. Embora sugestivos esses estudos tinham falhas metodológicas, naturais em pesquisas pioneiras. Estas foram corrigidas em estudos mais sofisticados de Ruch (1934)) e outros, mas as descobertas básicas de Thorndike ainda parecem válidas." [52]

Em seu livro, *Adult Learning,* Thorndike observou porém que, se os adultos podem aprender, o fazem, todavia, em ritmo decrescente. Esse declínio começaria aproximadamente aos 25 anos. [53] Tentando verificar se seria razoável supor a existência de uma relação desse tipo dentro do Programa de Educação Integrada, testamos a signifância da diferença de médias obtidas por dois grupos de alunos no teste II da avaliação unificada: grupo A, com idade de 10 |— 19 e grupo B com idades de 20 anos e mais. A tentativa de fazer dos 25 anos um marco na constituição dos grupos, como sugere a afirmação de Thorndike, revelou-se totalmente inútil pois, como se observa na tabela IX, as médias são praticamente idênticas, nesse caso.

Tabela IX — Médias e desvios-padrão obtidos no teste de escolaridade II da avaliação unificada por grupos com menos e mais de 25 anos

GRUPOS ETÁRIOS	n	MÉDIAS	DESVIOS-PADRÃO
10 |— 25	133	17,2139	5,2276
25 |—	78	17,7743	5,2194
TOTAL	211*	—	—

(*) Um aluno deixou de declarar a idade.

A tabela X mostra os resultados com que trabalhamos no teste de hipótese mencionada.

52. p. 54. HOULE, 1969, *op. cit.*

53. Cf. THORNDIKE, E. L. — *Adult learning.* New York, MacMillan, 1928.

Tabela X — Médias e desvios-padrão obtidos no teste II da avaliação unificada por alunos agrupados, segundo a idade cronológica

GRUPOS ETÁRIOS	n	MÉDIAS	DESVIOS-PADRÃO
10 |—— 20	95	16,5195	4,7059
20 |——	116	18,1556	5,5240
TOTAL	211	—	—

t_0 = 2,30, significante ao n.s. de 0,05.

O teste t, com distribuição exata de Student *, permitiu rejeitar a hipótese de nulidade, o que nos leva a pensar na existência de uma diferença significativa entre os dois grupos, em termos do instrumento aplicado. Essa diferença aponta para uma leve superioridade do grupo mais velho. Essa superioridade não pode ser explicada, é óbvio, apenas pelo decurso puro e simples do tempo mas sim pelo que este deve ter significado em densidade de experiências anteriores consideradas por sua vez, condições exógenas, tais como nível sócio-econômico etc. O próprio conteúdo da prova pode ter favorecido, de alguma forma, os alunos mais velhos. Como afirma Ice, "diferenças em(...) maturidade, aprendizagens anteriores, responsabilidades econômicas e motivação tendem a acentuar as diferenças entre estudantes adultos e jovens." [54]

Com relação ao sexo, embora haja farta literatura explorando a "minoridade cultural" da mulher, os dados da tabela XI convenceram-nos da inutilidade de testar a hipótese da significância da diferença de médias entre os alunos de ambos os sexos: ambas são virtualmente idênticas, no nosso caso.

(*) t_0 = 2,30.

Tabela XI — Médias e desvios-padrão obtidos na II avaliação por aluno de ambos os sexos

SEXO	N	MÉDIAS	DESVIOS-PADRÃO
MASCULINO	102	17,4627	5,5064
FEMININO	110	17,4227	4,9510
TOTAL	212	—	—

Evidentemente, os resultados obtidos através do instrumento aplicado na avaliação unificada deveriam ter sido estudados em relação a muitas outras *variáveis antecedentes* e *variáveis de operação* do Programa. A própria análise dos planos didáticos convenceu-nos, por exemplo, de que muito provavelmente estaria havendo uma acentuação na área de Língua Pátria. Isso, se comprovado efetivamente, pela análise da interação em sala de aula poderia ser pesquisado como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades encontradas pelos alunos na solução de problemas matemáticos. Infelizmente essa e outras questões terão que ficar pendentes pois nos limites dos dados de que dispomos só podemos afirmar que a maioria das mudanças comportamentais desejadas (objetivos cognitivos do Programa) estaria sendo efetivamente alcançada, em termos de resultados evidenciados pelos alunos. Não podemos porém afirmar que esses resultados se devem única e exclusivamente à execução do Programa. Por outras palavras, o teste da eficiência do Programa de Educação Integrada — MOBRAL em Ribeirão Preto não pode ser considerado definitivo.

54. ICE, O. L. — *An analysis of the Academic achievement of adult undergraduate students in the liberal arts program at Macomb County Community College.* 1971, p. 6, (PhD Thesis).

CAPÍTULO VII

SUMÁRIO E CONCLUSÕES

Como assinala Furter, vivemos hoje sob a égide de uma "concepção tecnocrata" de planejamento educacional enquanto "processo ética e politicamente neutro. Não é bom nem mau em si. Pode-se planificar para a justiça, como para a injustiça, para a virtude como para o vício." [55] Se, por um lado essa concepção, facilitando a "desideologisação" do planejamento, trouxe como conseqüência a difusão do conceito, de outro lado, essa difusão está se fazendo às custas da degradação de sua função utópica ou seja de sua função "de *crítica* do presente para permitir a escolha de perspectivas para o futuro e de *construção* (ou *reconstrução)* do mesmo presente para tornar possível a concretização atual dessas perspectivas." [56] Partindo do pressuposto de que o processo de planejamento não pode jamais renunciar a essa dupla função e, portanto, não pode e não deve ser considerado como um processo axiologicamente indiferente, é que situamos a avaliação no próprio cerne do processo de planejamento educacional e definímo-la como a coleta e análise de evidências empíricas acerca da "racionalidade" de um programa. A avaliação nada mais é, portanto, que uma forma de *validar* decisões relativas a fins e meios educacionais. Esse processo será tão mais confiável e seguro, quanto mais obedecer aos canones da metodologia científica, isto é, quanto mais se servir da pesquisa como instrumento de validação.

Transposto para o quadro de uma experiência de educação de adulto num município paulista, esse referencial significou a tentativa de determinar sua eficácia e sua eficiência, em termos do projeto mais amplo e socialmente útil, de uma educação para o desenvolvimento.

O teste da eficácia permitiu-nos afirmar que são valiosos os objetivos visados pelo Programa de Educação Integrada em Ribeirão Preto porque, propondo-se à formação do "pensamento reflexivo", qualificam o sujeito para enfrentar ativamente as mudanças inerentes a um processo de desenvolvimento sócio-econômico.

55. AHUMADA, J. — *Notas para uma teoria general de la planificación.* s.d. (exemplar mimeografado).
56. FURTER, 1968, *op. cit.*

O teste da eficiência permitiu-nos afirmar que, em termos de realizações concretas, nem todos esses objetivos estavam sendo atingidos. O mais valioso de todos, em função de seu maior poder de transferência — o comportamento de solução de problemas — ainda precisa ser muito mais desenvolvido. A produtividade das variáveis do Programa enquanto fatores mais ou menos responsáveis pela efetividade das metas visadas, não pode ser determinada sem ambiguidades. A eficiência do material didático disponível foi analisada com mais atenção visto ser a existência desse material um dos elementos diferenciadores da experiência de Educação Integrada, no contexto das experiências brasileiras de educação de adultos. A eficiência do material didático foi analisada sob dois ângulos, correspondendo a duas facetas de sua funcionalidade: enquanto recurso auxiliar do professor e enquanto fator diferencial do rendimento escolar dos alunos. No primeiro caso e através de depoimentos e análises de conteúdo concluímos pela maior funcionalidade de um dos materiais didáticos empregados por ser o que mais se aproxima do padrão ideal de um material didático:

a) "é coerente com os objetivos da educação";
b) "leva em conta os interesses, conhecimentos, experiências e habilidades dos alunos";
c) "leva a refletir e não a memorizar";
d) "é acompanhado de manual que dá ao professor orientação suficiente no que se refere a objetivos, métodos, instruções, para uso do livro do aluno, sugestões de atividades, bibliografia, informações complementares". [57]

No segundo caso, concluímos pela inexistência de diferenças de rendimento escolar atribuíveis aos materiais didáticos. Aqui se levanta a hipótese da interferência do monitor, como fator de nivelamento, suprindo através de sua programação as falhas do material, falhas essas de que já tinha consciência.

57. BRASIL — Ministério da Educação e Cultura. Comissão do Livro Técnico e Didático. *O livro didático: sua utilização em classes — material básico dos cursos de treinamento para professores primários.* 2.ª ed. Rio de Janeiro, s.d.

Finalmente, os dados sobre a relação entre rendimento escolar e faixa etária dos alunos fazem-nos pensar se tem realmente razão de ser a limitação de programas educacionais de "suprimento de escolarização" a determinadas faixas etárias, como é o caso da Educação Integrada, destinada especificamente à faixa dos 14 — 35. Considerando que as pesquisas psicológicas e a antropologia moderna apoiam a idéia de que não há mais uma maturidade a conquistar, quase por decreto, mas sim várias maturidades, e considerando ainda que essa idéia da maturidade como *processo* e não como momento, substancia a crença na possibilidade e na necessidade da Educação Permanente, caberia lembrar àqueles que aceitam a "tirania do economicismo" que, para a aquisição de certos tipos de habilidades e conhecimentos, o adulto está melhor capacitado que o jovem, garantindo assim maior rentabilidade ao investimento educacional.

Essas considerações tornam-se mais sérias se lembrarmos que, no Programa de Educação Integrada em Ribeirão Preto, cerca de 20% dos alunos estavam acima e 12% abaixo da faixa etária para a qual o curso fora planejado... É fácil perceber que todos os dados levantados, embora não possam ser considerados definitivos, têm um significado para o planejador.

Os dados sobre os alunos interessam à política de recrutamento futuro de novos alunos. Os dados sobre o monitor, sobre seus planos de ensino e sobre os resultados alcançados por seus alunos interessam a uma tomada futura de decisões, em termos de seleção e treinamento de monitores. A insuficiente qualidade técnica dos planos de ensino, os pontos fracos dos alunos, as deficiências do material didático podem ser capitalizados em programas mais "instrumentais" de treinamento e supervisão. As evidências acerca das excelências e deficiências dos vários materiais didáticos podem sugerir às próprias editoras novas alternativas de reimpressão. Os resultados alcançados pelos alunos em provas objetivas e os comentários acerca do interesse que elas despertaram podem mostrar que é possível a alunos do MOBRAL realizar, com proveito, testes desse tipo. Mais ainda, eles mostram que é puro folclore considerar que a prova objetiva, por ser objetiva, só pode ser uma prova de conhecimento. Nossas análises evidenciaram que é tecnicamente possível avaliar objetivamente habilidades intelectuais muito mais complexas. Certamente, esse é um dado significativo se lembrarmos que, pelas suas próprias contingências históricas, o MOBRAL é um movimento de educação de massas...

Cabe finalmente advertir que as limitações de nosso "design" afetaram sobretudo o teste da *eficiência* do Programa de Educação Integrada em Ribeirão Preto, em seus primeiros seis meses de existência.

Esperamos que essas limitações, mais de uma vez por nós apontadas, sejam entendidas pelo leitor não como um anátema final mas como um questionamento crítico de todo o trabalho apontando para a indispensabilidade de novas pesquisas como forma de superação das próprias restrições apontadas.

LEITURAS COMPLEMENTARES

LIVROS

ARMORE, J. S. — *Introduction to statistical analysis and inference for psychology and education.* New York, John Wiley, 1966.

BAUZER, Ethel — *As provas objetivas.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.

BLOOM, B. et alii — *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York, McGraw-Hill, 1971.

BLOOM, B. — *Taxonomy of educational objectives: handbooks 1-2.* New York, McKay, 1964.

BOYNARD, A. P.; GARCIA, E. C. & ROBERT, M. I. — A reforma do ensino. São Paulo, LISA, 1972.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Comissão do Livro Técnico e Didático. *Como utilizar o livro didático: manual de instrução programada.* 2ª ed. Rio de Janeiro, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional da Educação. *Alfabetização: exigência cívica.* Rio de Janeiro, Reper, s.d.

BRESSER PEREIRA, S. L. — Estórias infantís e atitudes para o desenvolvimento. *Educação para o desenvolvimento,* São Paulo, Escola Pequeno Príncipe, *1*: 30-31, Ago. 1967.

BRUNER, J. — Um curso sobre o homem. In: *Uma nova teoria de aprendizagem.* Rio de Janeiro, Block, 1969. cap. 4 p. 92.

CECCO, J. P. de — *The psychology of learning and instruction.* London, Prentice Hall, 1968.

FERREIRA, F. de P. — *Teoria social da comunidade.* São Paulo, Herder, 1968.

FURTER, P. — *Educação e vida.* Rio de Janeiro, Vozes, 1968a.

FURTER, P. — *Educação e reflexão.* Rio de Janeiro, Vozes, 1968b.

GAGNÉ, R. — Educational objectives and human performance. In: KRUMBOLTZ, J. D. *Learning and the educational process.* Chicago, Rand, 1965.

GAGNÉ, R. — Os objetivos instrucionais e suas aplicações para aprendizagem. In: LINDVALL, C. M. *Defining educational objectives.* Pittsburg, Pittsburg Press, 1961.

GOLDBERG, K. & GOLDBERG, M. Amélia — *Planejamento e educação.* Brasília, Universidade, 1965. p. 3 e 5. (exemplar mimeografado).

GOUVEIA, A. Joly — *Educação e desenvolvimento.* São Paulo, Melhoramentos, 1970.

GRONLUND, N. E. — *Stating behavioral objectives for classroom instruction.* New York, McMillan, 1970.

GUENTHER, W. G. — *Concepts of statistical inference.* New York, McGraw-Hill, 1965.

HILLMAN, A. — *Organização da comunidade e planejamento.* Rio de Janeiro, Agir, 1964.

KADT, E. — *Catholic radicals in Brazil.* Londres, Oxford University Press, 1970.

KERLINGER, F. N. — *Foundations of behavioral research.* New York, Holt, 1964.

LAVIN, D. E. — *The prediction of academic performance.* New York, Russel Lage Foundation, 1965.

LEAL, A. de Sousa. — *Grafemos.* São Paulo, Editora Grafemos, 1969.

LINDVALL, C. M. — *Defining educational objectives.* Pittsburg, Pittsburg Press, 1964.

LOURENÇO FILHO, M. B. — *Testes e medidas na educação.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.

LOURENÇO FILHO, M. B. et alii. — *Três ensaios sobre avaliação educacional.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.

MORSE, W. C. & WINGO, G. M. — Psychology and teaching, Illinois, s.c.p., 1969.

MOUNIER, E. — *O personalismo,* s.l.p., Moraes, 1970.

NASCIMENTO, K. — A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo. *Revista de administração pública,* Rio de Janeiro, 6 (2): 3, abr./jun. 1972.

OLIVEIRA LIMA, L. de — *A escola secundária moderna,* Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1962.

OLIVEIRA LIMA, L. de — O método Paulo Freire. *In*: Tecnologia, educação e democracia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.

OLIVEIRA LIMA, L. — *Tecnologia, educação e democracia.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965. p. 135.

PASTORE, J. — *Brasília: a cidade e o homem.* São Paulo, Universidade, 1969.

PEREIRA, L. — *Estudos sobre o Brasil contemporâneo.* São Paulo, Pioneira, 1971.

PONTY, Merleau — *Fenomenologia da percepção.* São Paulo, Freitas Bastos, 1971.

QUADROS, J. — *Curso prático da língua portuguesa.* São Paulo, Formar, 1966, v. 2.

SIMONSEN, M. H. — Brasil 2001. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

VARGAS, J. S. — *Writing worthwhile behavioral objectives.* New York, Harper, 1972.

WEFFORT, F. — Política de massas. In: *Política e revolução social no Brasil.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.

PUBLICAÇÕES TÉCNICAS

BESSA, Nícia, coord. Rendimento escolar e variáveis correlatas. *In*: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Rio de Janeiro. Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Centro de Testes e Pesquisas Psicológicas. *Testes de desenvolvimento educacional: III. Alunos do curso colegial* —

planos e características econômicas. Rio de Janeiro, 1971. v. 3 cap. 4.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura & MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS CENTRAL. *Esquema para uma sistemática de avaliação do programa experimental de educação integrada* (exemplar mimeografado).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura & MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO ESTADUAL. *Programa de educação de base para adolescentes e adultos.* 1971 (exemplar mimeografado).

BRITO, J. M. — *Educação de adultos e unificação da Cultura* (exemplar mimeografado).

CONFÉRENCE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, Elsinor, Dinamarca, 1964. *Repport.*

FREIRE, Paulo — *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (exemplar mimeografado).

KIRSTEN, J. T. — *Pesquisa de orçamentos familiares*: relatório preliminar. São Paulo, Instituto de Pesquisas Econômicas e Prefeitura, s.d.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO ESTADUAL — *Programa de educação de base para adolescentes e adultos.* s.d. (exemplar mimeografado).

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE — *Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos alunos.* Rio de Janeiro, 1966.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE — *Relatório de* 1961 a 1965: *para a reunião da Comissão Central da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.* 1966.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE — Divisão de Estudos e Pesquisas. *Relatório anual: introdução.* 1963. (exemplar mimeografado).

NEYS, K. — *Guias prácticas para la educación extraescolar*: 2. Paris, UNESCO, 1961.

OLIVIA, Madre — *Jogos ortográficos.* São Paulo, J. Ozon, 1970. m. 1-4.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS — Divisão de Educação. Departamento de Assuntos Culturais. *La OEA y la educación: alfabetización y educación de adultos.* Washington, D. C., 1950.

SEMINÁRIO Ibero-Americano de Alfabetização de Adultos, Madrid, 1964.

SEMINÁRIO Latino-Americano de Alfabetização de Adultos, 1.º, 1966. WIWCA, UNESCO, SESI, SESP.

SEMINÁRIO Latino-Americano de Alfabetização de Adultos, 2.º, 1966, WIWCA, UNESCO, SESI, SESP.

TYLER, R.; GAGNÉ, R. & SCRIVEN, M. — Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, Rand McNally, 1970. (American Educational Research Association. Monographs Series on Curriculum Evaluation, 1).

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

BEZERRA, J. M. — O material didático no ensino da matemática. *Escola secundária,* (6): 73-78, set. 1958.

DEL PONTE, E. — Textos didáticos e guias para professores. *Revista de pedagogia, 10* (8): 95-99, jan./dez. 1964.

DESENVOLVIMENTO da comunidade — *Debates sociais,* (1): abr. 1968. Suplemento.

EISNER, E. W. — Educational objectives: held or hindrance? *School Review,* (75): 250-266, 1967.

GUIDI, Maria Lais & Duarte, S. G. — Um esquema de caracterização sócio-econômica. *Revista brasileira de estudos pedagógicos,* Rio de Janeiro, INEP, *52* (115): jul./set. 1969.

LEITE, Célia Pereira — Para chegar a testes de logoaudiametros: pesquisa na freqüência de sons da língua portuguêsa. *Revista brasileira de otorrinolaringologia, 34* (2): 1, 1966.

O MÉTODO sem experiência — *Visão,* São Paulo, jun. 1967.

NOTICIÁRIO Prêmio Reza Pahlevi, 1968 — *Educação Hoje,* São Paulo, (2): mar./abr. 1969.

SAMPAIO, C. Barreto — As escolas do livro didático. *Escola Secundária Moderna,* (16): 17-22, mar. 1961.

STAKE, R. E. — The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record,* Ann Harbor, Mich., Columbia University, *68* (7): 523-540, Apr. 1967.

ARTIGOS DE JORNAIS

PHENIS, José L. MOBRAL abre novos cursos na cidade. *Folha de São Paulo,* 21 maio 1972, p. 21.

ALFABETIZAÇÃO — *Jornal da Tarde,* São Paulo, 2 fev. 1972. pag. 3.

ALFABETIZAÇÃO total é objetivo de Campinas. *O Estado de São Paulo,* 9 ago. 1970.

CRIANÇA sem escola preocupa. *O Estado de São Paulo,* 2 fev. 1972, p. 12.

A DEMOCRATIZAÇÃO do ensino exige atenção. *O Estado de São Paulo,* 12 dez. 1971.

EM UM ANO MOBRAL de Pinheiros atendeu 1.235 alunos na região. *Gazeta de Pinheiros, São Paulo,* 4 fev. 1972. p. 11.

ENSINA-SE uma linguagem comum: cursos de extensão corrigem uma falha. *O Estado de São Paulo,* 9 set. 1971. p. 23.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas avalia educação integrada do MOBRAL. *Diário de São Paulo,* 21 out. 1971, p. 10.

MARTINS, Wilson — A revolução das cartilhas. *O Estado de São Paulo,* 22 ago. 1971, Supl. literário, p. 4.

MINISTRO promete MOBRAL ainda maior ano que vem. *O Estado de São Paulo,* 9 set. 1972. p. 22.

MOBRAL ainda busca respostas. 15 nov. 1970. p. 44.

MOBRAL enfrenta o círculo vicioso — *O Estado de São Paulo,* 10 set. 1971, p. 12.

MOBRAL mostra o balanço do ano — *O Estado de São Paulo,* 31 dez. 1971, p. 12.

MOBRAL paulista já se organiza — *O Estado de São Paulo,* 5 set. 1970, p. 15.

MOBRAL reune 200 monitores — *Folha de São Paulo,* 15 nov. 1971, p. 7.

MOBRAL vai ampliar ação em São Paulo — *O Estado de São Paulo,* 22 jan. 1972, p. 6, 10.

MONITORES DO MOBRAL reunem-se no domingo. *Folha de São Paulo,* 12 nov. 1971, p. 6.

OITENTA por cento dos paulistas são alfabetizados — *O Estado de São Paulo,* 12 set. 1971, p. 29.

PHENIS, José L. — MOBRAL abre novos cursos na cidade. *Folha de São Paulo,* 21 maio 1972, p. 21.

PLANO DO MOBRAL cria polêmica — *O Estado de São Paulo,* 16 jul. 1971. p. 14.

A PRIMEIRA lição do MOBRAL é para todos — *O Estado de São Paulo,* 8 set. 1971, p. 12.

A SEGUNDA fase do MOBRAL já aprova — *O Estado de São Paulo,* 17 jun. 1971, p. 26.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTAL DA PESQUISA

Roteiro Experimental para Análise de Plano de Ensino (RAP)

A) Quanto aos Objetivos Educacionais

CATEGORIAS	SIM	NÃO	EM DÚVIDA
1 — Estão descritos de forma exclusivamente comportamental?			
2 — Estão descritos de forma predominantemente comportamental?			
3 — Estão descritos tanto de forma comportamental como de forma descritiva havendo um equilíbrio relativo entre ambas?			
4 — Estão descritos de forma predominantemente descritiva?			
5 — São exclusivamente cognitivos?			
6 — São predominantemente cognitivos?			
7 — São exclusivamente psicomotores?			
8 — São predominantemente psicomotores?			
9 — São exclusivamente atitudinais?			
10 — São predominantemente atitudinais?			
11 — Há um equilíbrio entre cognitivos e atitudinais?			
12 — Há um equilíbrio entre cognitivos e psicomotores?			
13 — Há um equilíbrio entre atitudinais e psicomotores?			
14 — Há um equilíbrio entre cognitivos, atitudinais e psicomotores?			
15 — Há ausência de alguma categoria pertinente de objetivos cognitivos, atitudinais, psicomotores?			
16 — São exclusivamente "de conhecimento"?			
17 — São predominantemente "de conhecimento"?			
18 — São predominantemente "de habilidades intelectuais"?			
19 — São exclusivamente "de habilidades intelectuais"?			
20 — São tanto de "conhecimento" quanto de "habilidades intelectuais", havendo um equilíbrio entre ambos?			
21 — São adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos?			
22 — São viáveis considerando limitações objetivas (tendo recurso, etc.)?			
23 — São valiosos em função de objetivos mais gerais?			

B) Quanto ao conteúdo

CATEGORIAS	SIM	NÃO	EM DÚVIDA
1 — É coerente com os objetivos?			
2 — Segue uma seqüência psicológica?			
3 — Está redigido de forma clara?			
C) Quanto às estratégias de ensino			

CATEGORIAS	SIM	NÃO	EM DÚVIDA
1 — São coerentes com os objetivos?			
2 — Exigem exclusivamente trabalho individualizado do aluno?			
3 — Exigem predominantemente trabalho individualizado ao aluno?			
4 — Exigem exclusivamente trabalho em equipe, por parte do aluno?			
5 — Exigem, predominantemente, trabalho em equipe por parte do aluno?			
6 — Prevêem um equilíbrio entre trabalho individualizado e trabalho em equipe?			
7 — Prevêem uma utilização correta do material didático?			
8 — Há indicação de fontes ou materiais suplementares?			
9 — São diversificadas?			
10 — Em caso afirmativo quais as estratégias previstas?			
a — O professor expõe a matéria.			
b — O professor mostra filmes ou slides.			
c — O professor faz perguntas e os alunos respondem.			
d — Alunos fazem estudo dirigido.			
e — Alunos fazem instrução programada.			
f — Alunos lêem livro texto.			
g — Alunos fazem pesquisa bibliográfica individualmente usando outros materiais que livro-texto.			
h — Alunos realizam experimentos.			
i — Alunos fazem relatório oral.			
j — Alunos trabalham na lousa.			
l — Alunos constroem coisas.			
m — Alunos resolvem problemas.			
n — Alunos fazem exercícios.			
o — Alunos fazem dramatização.			
p — Alunos fazem excursão.			
q — Alunos estudam mapas gráficos etc.			
r — Alunos trabalham em pequenos grupos.			
s — Alunos desenham ou pintam			
t — Outros.			

D) Quanto à avaliação

CATEGORIAS	SIM	NÃO	EM DÚVIDA
1 — As técnicas são coerentes com os objetivos?			
2 — As técnicas permitem diagnósticos das habilidades e interesses que os alunos já traziam antes de iniciarem a nova aprendizagem? (comportamento de entrada).			
3 — Em caso afirmativo, esse *diagnóstico* permite responder as seguintes questões:			
a — Os alunos têm as habilidades que são pré-requisitos ao domínio das habilidades previstas nos objetivos do plano?			
b — Os alunos são capazes de demonstrar as habilidades previstas nos objetivos do plano antes mesmo de ser iniciado o ensino?			
4 — A aplicação das técnicas terá uma periodicidade suficiente para se poder afirmar que avaliação é contínua?			
5 — O esquema de avaliação prevê um ciclo de "feed back" para o aluno no qual este é informado de seus resultados com um intervalo de tempo não superior a uma semana?			
6 — O "feed back" inclui comentários específicos do professor capazes de ajudar o aluno a perceber seus pontos fortes e fracos, sem tensão excessiva?			
7 — Os resultados obtidos pelos alunos têm efeito sobre o professor levando-o a manter ou modificar sua atuação docente?			
8 — As técnicas de avaliação prevêem a participação ativa do aluno?			
9 — Os instrumentos de avaliação são exclusivamente objetivos na interpretação?			
10 — Os instrumentos de avaliação são predominantemente objetivos na interpretação?			
11 — Os instrumentos de avaliação são exclusivamente subjetivos na interpretação?			
12 — Os instrumentos de avaliação são predominantemente subjetivos na interpretação?			
13 — Os instrumentos de avaliação são tanto subjetivos quanto objetivos, no que respeita à interpretação de resultado, havendo equilíbrio entre ambos?			
14 — Os instrumentos de avaliação são suficientemente diversificados?			
15 — Em caso afirmativo incluem as seguintes técnicas?			
a — testes objetivos de escolaridade.			
b — provas de resposta livre (questões abertas, dissertação, etc.) .			
c — escala de observação.			
d — registro anedótico.			
e — registro de auto avaliação dos alunos.			
f — registro de avaliação do trabalho em equipe.			

CATEGORIAS	SIM	NÃO	EM DÚVIDA
g — técnica de sociograma.			
h — amostras de comportamento expressivo.			
i — exercícios ou lição de casa.			
j — relatórios.			
l — Outros.			
E) Quanto ao plano em geral			
CATEGORIAS	**SIM**	**NÃO**	**EM DÚVIDA**
1 — O plano incluiu os seguintes componentes:			
a — Objetivos.			
b — Conteúdo.			
c — Estratégias.			
d — Avaliação.			
2 — O plano apresentou informações suficientes para se analisar cada um dos seguintes componentes:			
a — Objetivos.			
b — Conteúdo.			
c — Estratégia.			
d — Avaliação.			
3 — No tocante à avaliação o plano veio suficientemente documentado trazendo, em anexo, os instrumentos utilizados.			

F) Apreciação final

1 — Síntese dos principais pontos positivos

2 — Síntese dos principais pontos negativos.

3 — Recomendações gerais.

DATA——/——/———

AVALIADOR ———————————

Questionário para o Monitor
(QM)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

São Paulo, janeiro de 1972

Prezado Monitor,

Estamos realizando uma pesquisa relativa aos *Cursos de Educação Integrada no Estado de São Paulo.*

Para atingir nossos objetivos, precisamos contar com sua colaboração, no sentido de responder a este questionário da forma mais completa e sincera possível. Asseguramos-lhe que as informações fornecidas por vocês serão tratadas em bloco, sem qualquer interêsse por casos individuais.

Não há necessidade de identificar-se.

Para responder bem, leia cuidadosamente as seguintes instruções:

INSTRUÇÕES

1. Na maioria dos itens, você deverá apenas fazer um O ao redor da letrinha que corresponder à alternativa escolhida por você.

2 Em alguns itens, entretanto, solicita-se uma resposta que exigirá frases mais ou menos breves, porém tão claras quanto possível.

3. Nos itens que se referem à *renda familiar,* (itens ns. 14, 15 e 16), você deverá:

a) se for solteiro, responder tendo em vista a sua família de origem, isto é, a constituída por seus pais ou pessoas que o criaram, ou família com quem você viveu a maior parte de sua vida;

b) *em qualquer outro caso,* responder tendo em vista a família que você constituiu.

Pela colaboração, desde já sou-lhe muito grata.

Maria Amélia Azevêdo Goldberg
p/ Fundação Carlos Chagas

1. Município: .....

2. Material Didático:

a) A

b) B

c) C

3. Período de funcionamento:

de.....às.....horas

4 Idade:

a) 18 a 20 anos

b) 21 a 24 anos

c) 25 a 29 anos

d) 30 a 35 anos

e) mais de 35 anos

5. Sexo:

a) masculino

b) feminino

6. Lugar onde nasceu:

Município .....

Estado .....

Zona:

a) urbana

b) rural

Se estrangeiro, especificar o país de origem ....

7. Estado civil:

a) solteiro

b) casado

c) viúvo

d) separado ou desquitado

e) outro

8. Preencha o quadro abaixo, indicando as atividades profissionais que você já *desempenhou* ou *desempenha* e o tempo de exercício respectivo. (Faça um *x* nas colunas respectivas):

Atividades Profissionais	Desempenhou	Desempenha	Tempo de exercício na atividade				
			a menos de um ano	b de 1 a 2 anos	c de mais de 2 a 5 anos	d de mais de 5 a 10 anos	e mais de 10 anos
1. Monitor de alfabetização do MOBRAL							
2. Monitor de Educação Integrada							
3. Professor de outros cursos de educação de adultos							
4. Professor de escola primária							
5. Professor de classes pré-primárias							
6. Professor de classes para deficientes							
7. Orientador pedagógico de escola primária							
8. Auxiliar de direção							
9. Direção de escola primária							
10. Professor de escola secundária							
Outras Atividades							

9. Você trabalha no período:

a) só da manhã
b) só da tarde
c) só da noite
d) manhã e tarde
e) manhã, tarde e noite
f) manhã e noite
g) tarde e noite

10. No exercício de suas atividades profissionais você gasta, diariamente, em média:

a) até 2 horas
b) de 2 a 5 horas
c) de 5 a 8 horas
d) de 8 a 10 horas
e) mais de 10 horas

11. Para chegar a sua classe do MOBRAL, você:

a) vai a pé
b) utiliza condução do MOBRAL
c) toma ônibus
d) toma trem
e) utiliza condução própria
f) utiliza outros meios

Quais .....

12. Para chegar à sua classe do MOBRAL, você gasta:

a) menos de meia hora
b) de meia hora até uma hora, inclusive
c) mais de uma hora até uma hora e meia, inclusive
d) mais de uma hora e meia

13. Qual seu ordenado atual no MOBRAL?

a) de Cr$ 90,00 a 120,00
b) de Cr$ 121,00 a 150,00
c) de Cr$ 151,00 a 199,00
d) de Cr$ 200,00 a 249,00
e) de Cr$ 250,00 a 300,00

14. Em que faixa se encontra a renda mensal média de sua família? (Se fôr solteiro e for sustentado parcial ou totalmente pela sua família inclua rendimentos | salários e outros | seus, de seus pais, de seus irmãos e de outras pessoas que contribuam para a renda da família; em *qualquer outro caso,* inclua os rendimentos seus, de seu cônjuge, de seus filhos e demais pessoas que contribuam para a renda da família):

a) de Cr$ 0,00 a 230,00
b) de Cr$ 231,00 a 450,00
c) de Cr$ 451,00 a 900,00
d) de Cr$ 901,00 a 1 350,00
e) de Cr$ 1 351,00 a 1 800,00
f) de Cr$ 1 801,00 a 2 250,00
g) de Cr$ 2 251,00 a 2 700,00
h) de Cr$ 2 701,00 a 3 150,00
i) de Cr$ 3 151,00 a 4 960,00
j) de Cr$ 4 961,00 a 7 450,00
j) de Cr$ 7 451,00 a 13 100,00
m) de Cr$ 13 101,00 ou mais

15. A renda média mensal de sua família:

a) resulta do *trabalho* de quantas pessoas?
..... pessoas
b) resulta também de outras fontes (por exemplo: *aluguel de propriedades, ações, etc.)?*
a) sim
b) não
c) destina-se à manutenção de quantas pessoas?
..... pessoas

16. Você atualmente custeia:

a) *todas as suas* despesas e *todas* as despesas de sua família
b) *todas as suas* despesas e *parte* das despesas de sua família
c) *todas as suas* despesas, *sem* contribuir para as despesas da família
d) *parte* de suas despesas pessoais *apenas*
e) *não custeia* despesa alguma
f) outro. Qual .....

17. Descreva a ocupação de seu pai (ou responsável).

Procure dar uma idéia do que ele faz (ou fazia, no caso de *já ter falecido* ou *estar aposentado);* por exemplo: se for operário, funcionário, comerciário, etc., diga qual o serviço que faz na fábrica, repartição ou empresa onde trabalha; se for comerciante ou industrial, diga qual é o ramo de negócio ou indústria; se for agricultor, diga se é sitiante, fazendeiro, meeiro ou empregado; se for professor, diga se é professor primário, secundário ou universitário.

Se ele for falecido, aposentado ou estiver desempregado, descreva a ocupação que teve durante a maior parte da vida. Se tiver mais de um trabalho, descreva *apenas* o principal.

.....
.....
.....

18. Qual é (ou era) a situação dele no trabalho?

a) Sócio ou dono de uma Companhia ou firma comercial, industrial, etc.
b) Funcionário de uma Companhia ou firma industrial, bancária, etc.
c) Trabalha por conta própria
d) Funcionário do Govêrno, Instituto ou outra Organização paraestatal
e) Outra situação

Qual? .....
.....

19. Há (ou havia) outras pessoas trabalhando para ele ou sob suas ordens?

a) sim

b) não

Quantas (aproximadamente) .....

20. Leia bem a relação de *classes ocupacionais* a seguir. Assinale aquela a que corresponde a ocupação de seu pai ou responsável. Procure orientar-se pelos exemplos que oferecemos entre parênteses.

a) Auxiliares de Administração (secretários, estenógrafos, taquígrafos, caixas etc.)

b) Auxiliares de Escritório (datilógrafos, almoxarifes, operadores de máquinas de escritório etc.)

c) Operários qualificados e artesãos (alfaiates, costureiros, horticultores, carpinteiros, marceneiros, eletricistas etc.)

d) Operários e outros trabalhadores não qualificados (serventes, empregados domésticos etc.)

e) Profissionais liberais e oficiais das Forças Armadas (médicos, engenheiros, professores, músicos, escritores etc.)

f) Proprietários de estabelecimentos comerciais, industriais, bancários ou de fazendas e gerentes, diretores, administradores — estabelecimento com 100 empregados ou mais; altos servidores da Administração Pública.

g) Proprietários de indústria, casa comercial ou fazenda e administradores ou gerentes — estabelecimento com menos de 100 empregados.

h) Serviços técnicos e artes aplicadas (desenhistas técnicos, técnicos de laboratório, massagistas, técnicos eletrônicos, técnicos de contabilidade etc.)

i) Profissionais técnicos, oficiais e condutores de serviços de transportes e comunicações (pilotos civis, oficiais da marinha mercante, radiotelegrafistas, inspetores, despachantes etc.)

j) Trabalhadores qualificados e outros auxiliares dos serviços de transporte e comunicações (telefonistas, maquinistas, motoristas etc.)

l) Vendedores (corretores, agentes de seguro, balconistas, viajantes, representantes comerciais etc.)

21. Indique os cursos feitos por seus pais e cônjuge (se fôr o caso) (faça um x nas colunas respectivas):

	CURSOS	Pai (x)	Mãe (y)	Cônjuge (z)
a)	nenhum (analfabeto)			
b)	curso primário incompleto			
c)	curso primário completo			
d)	ginásio comercial ou outro curso de nível médio do 1.º ciclo — incompleto			
e)	ginásio comercial ou outro curso de nível médio do 1.º ciclo — completo			
f)	curso normal, de contador ou outro de 2.º ciclo de nível médio — incompleto			
g)	curso normal, de contador ou outro de 2.º ciclo de nível médio — completo			
h)	curso superior incompleto			
i)	curso superior completo			
j)	outros cursos			

Se você respondeu *"outro curso"* diga qual ou quais?

Pai: .....

Mãe: .....

Cônjuge: .....

22. Você estuda?

a) sim

b) não

23. Assinale com um x, na coluna correspondente, todos os cursos que você *fêz* ou *está fazendo.*

	CURSOS	Fêz	Está fazendo
a)	curso pré-primário		
b)	curso primário		
c)	ginásio ou outro curso de 1.º ciclo incompleto		
d)	ginásio ou outro curso de 1.º ciclo completo		
e)	curso normal incompleto		
f)	curso normal completo		
g)	outro curso de 2.º ciclo de nível médio incompleto		
h)	outro curso de 2.º ciclo de nível médio completo		
i)	curso de aperfeiçoamento		
j)	curso universitário incompleto		
l)	curso universitário completo		
m)	outros cursos		

Se você respondeu *"curso universitário* indique qual:

.....

.....

Se você respondeu *"outros cursos"* indique quais:

.....

.....

24. Se você estuda, indique o período em que freqüenta a escola para assistir às aulas e a duração média de horas/aula por dia (faça um x nas colunas respectivas):

	PERÍODO	manhã	tarde	noite	Duração média de horas/aula por dia			
					menos de 1 hora	de 1 a 3 horas	mais de 3 a 5 horas	mais de 5 horas
a)	todos os dias de segunda a sábado							
b)	todos os dias de segunda a sexta							
c)	quatro dias úteis na semana							
d)	três dias úteis na semana							
e)	dois dias úteis na semana							
f)	um dia útil na semana							
g)	todos os fins de semana							
h)	um fim de semana por quinzena							
i)	um fim de semana por mês							
j)	outro							

Se você respondeu "outro" indique qual:

.....

.....

25. Você pretende fazer ou completar algum curso? Qual?

a) não pretendo
b) curso normal
c) especialização em ensino pré-primário
d) curso para ensino de cegos, surdos ou deficientes mentais
e) curso de Pedagogia
f) outro curso superior
g) outro curso

Se você respondeu "outro curso superior" indique qual: .....

.....

Se você respondeu "outro curso" indique qual:

.....

26. Você recebeu treinamento para dar aulas nas classes de Educação Integrada do MOBRAL?

a) sim
b) não

27. Se recebeu treinamento, indique o(s) local(ais) e escreva no local correspondente o número de horas:

a) em Andradina ..... horas
b) no próprio Município ..... horas
c) em outro Município ..... horas

28. Em que consistiu o treinamento *quanto às técnicas?*

a) estudo em grupo
b) aulas expositivas pelos responsáveis pelo treinamento
c) aulas demonstração pelos futuros monitores
d) palestras por convidados especiais
e) outra
Qual .....

.....

29. Em que consiste o treinamento *quanto ao conteúdo?*

a) orientação para utilização do material didático
b) psicologia da adolescência e idade adulta
c) problemas pedagógicos mais freqüentes
d) metodologia de ensino
e) outro
Qual .....

.....

30. Você costuma ler jornal?

a) todos os dias
b) 5 a 7 dias por semana
c) 3 a 4 dias por semana
d) 2 ou menos dias por semana
e) varia muito: lê quando dá
f) não lê

31. Se você costuma ler jornal, indique qual lê com maior freqüência: .....
.....

32. Você costuma ler revista?
a) diàriamente
b) semanalmente
c) quinzenalmente
d) mensalmente
e) varia muito: lê quando dá
f) não lê

33. Se você costuma ler revista(s), indique qual(ais) lê com maior freqüência: .....
.....

34. Se você leu algum (uns) livro(s), neste ano, indique qual(ais): .....
.....

35. Você: (faça um x nas colunas respectivas)

		(u) todos os dias	(v) várias vêzes na semana	(w) 1 ou 2 vêzes por semana	(x) varia muito: quando dá	(y) raramente	(z) nunca
a)	escuta rádio						
b)	vê televisão						
c)	vai ao cinema						
d)	faz visitas						
e)	vai a festas						
f)	vai a jogos de futebol ou outros						
g)	pratica esportes (inclusive futebol e natação)						
h)	joga (baralho, bingo, damas, xadrez etc.)						

36. Qual a sua religião?

a) não tem religião
b) católica
c) evangélica
d) judaica
e) espírita
f) outra

Qual? .....

37. Você costuma:

a) não freqüentar a igreja
b) ir duas ou mais vezes, por semana, à igreja
c) ir, pelo menos, uma vez por semana
d) ir, pelo menos, uma vez por mês
e) outro

Qual? .....
.....

38. Se você pudesse escolher com inteira liberdade, pretenderia:

		não	sim	quando	por quê?
a)	deixar de lecionar				
b)	deixar de lecionar no MOBRAL				
c)	deixar de trabalhar				

39. Se você pudesse escolher, que profissão exerceria? (se seu ideal é ser exclusivamente dona-de-casa, basta mencionar apenas isto)

.....

a) por que? .....
.....
.....
.....

b) de que dependeria essa escolha? .....
.....
.....
.....

40. Quais as qualidades mais necessárias a um professor primário. Indique as TRÊS que lhe parecem mais importantes, colocando em ordem de importância, os números 1º, 2º e 3º nos parênteses das qualidades que você escolher.

( ) Curiosidade intelectual
( ) Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos
( ) Conhecimento de psicologia
( ) Interêsse por questões educacionais
( ) Paciência
( ) Interêsse pelo aluno
( ) Carinho no trato com o aluno
( ) Energia no trato com o aluno
( ) Senso de justiça
( ) Pontualidade. Assiduidade
( ) Boa aparência
( ) Amabilidade no trato com os pais
( ) Bom procedimento dentro e fora da escola
( ) Outra
Qual .....

41. A lista abaixo apresenta dez condições que podem ser oferecidas por diferentes profissões. Indique QUATRO condições que você considera básicas para você, dadas as atuais condições de sua vida pessoal. Assinale-as por ordem de importância, colocando 1.º, 2.º 3.º e 4.º nos parênteses das condições que você escolher.

( ) Uso das suas aptidões e capacidades pessoais
( ) Boa remuneração
( ) Ambiente para você ser criador e original
( ) Garantia de prestígio, respeito, consideração (posição social)

( ) Ambiente para você lidar com pessoas, mais do que com coisas

( ) Possibilidade de futuro estável e seguro

( ) Ambiente em que você exerça liderança

( ) Oportunidade para você ser útil para os outros

( ) Ambiente que não seja rotineiro (oportunidade de novas experiências)

( ) Ambiente em que você fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas

42. Na lista abaixo, indique as *quatro* condições profissionais que *mais* estão sendo satisfeitas por sua atividade de *professor do MOBRAL*. Assinale-as por ordem decrescente, isto é, indo da primeira (a que está sendo mais atendida) até a 4.º Basta colocar 1.º, 2.º, 3.º e 4.º nos parênteses das condições que você escolher.

( ) favorecendo o uso de suas aptidões e capacidades pessoais

( ) dando uma boa remuneração

( ) permitindo que seja criador e original

( ) dando prestígio, respeito, consideração

( ) permitindo lidar com gente ou pessoas, mais do que com coisas

( ) oferecendo um futuro estável e seguro

( ) permitindo que se exerça liderança

( ) permitindo que se seja útil para os outros

( ) dando oportunidade de ter-se novas experiências e não cair em rotina

( ) permitindo que se fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas

OPINIONÁRIO SOBRE MATERIAL DIDÁTICO (OMD)

INSTRUÇÕES

Estamos iniciando um projeto de avaliação do Curso de Educação Integrada. Gostaríamos de contar com sua colaboração, no sentido de fornecer-nos respostas objetivas e completas às questões impressas a seguir. Suas respostas ajudar-nos-ão a construir alguns dos instrumentos necessários à execução do projeto. Não há necessidade de colocar seu nome ou qualquer outra identificação. Lembre-se: estamos interessados em respostas sinceras, objetivas e tão completas quanto possível. Algumas questões exigirão de você a colocação de um simples X e outras pedirão respostas explicativas.

I — DADOS GERAIS

1 — Com que material didático você trabalha?

A ☐ B ☐ C ☐

II — DADOS ESPECÍFICOS

A — AVALIAÇÃO DO LIVRO DO ALUNO

A.1 — Quanto à apresentação

1 — Considera suas dimensões (seu tamanho) adequadas?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

2 — Considera que a brochura é a melhor forma?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

3 — Considera que o tamanho das letras é adequado?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

4 — Considera que o espaço entre as linhas é adequado?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

5 — Considera adequada a distribuição de ilustrações e texto em cada lição?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

6 — Que outras observações o uso do livro do aluno lhe sugeriu? Justifique.

.....
.....
.....

A.2 — Quanto à adequação, aos objetivos do curso e os alunos

1 — Considera o conteúdo interessante para os alunos?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

2 — Considera o conteúdo como sendo de fácil compreensão para os alunos?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

3 — Considera a linguagem compreensível para os alunos?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

4 — Considera adequada a seqüência de textos?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

5 — Considera o texto como sendo realmente "gerador de problemas"?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

6 — Que outras observações o uso do livro do aluno lhe sugeriu? Justifique.

.....
.....
.....
.....
.....

B — AVALIAÇÃO DO GUIA DO PROFESSOR

A.1 — Quanto à adequação aos objetivos do curso e ao monitor

1 — Considera de um modo geral, que a orientação metodológica fornecida pelo GUIA é possível de ser executada?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....
.....
.....

2 — Quais as principais dificuldades que tem sentido na execução das orientações indicadas no GUIA? Enumere-as por ordem decrescente de importância.

1.ª .....
2.ª .....
3.ª .....
4.ª .....
5.ª .....

Justifique. .....
.....
.....

3 — Considera que as orientações do GUIA têm limitado, de alguma forma, sua "criatividade"?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....4.....
.....
.....

4 — Considera que a linguagem empregada no GUIA é de fácil compreensão?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....4.....
.....
.....

5 — Você preferiria que o GUIA desse:

Mais informação (conteúdo) sobre cada assunto. ☐

Menos informação (conteúdo) sobre cada assunto. ☐

Permanecer com está. ☐

POR QUE? .....4.....
.....
.....

6 — Assinale para cada área, os principais pontos positivos e negativos.

ÁREA	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
LINGUAGEM		
MATEMÁTICA		
EST. SOCIAIS		
CIÊNCIAS		
SAÚDE		
E. M. C.		
FORMAÇÃO DE ATITUDES P/TRABALHO		

Justifique .....
.....
.....
.....
.....

7 — Você diria que, em têrmos de orientação, a melhor área é a de .....
.....

POR QUE? .....
.....

8 — Você diria que, em têrmos de orientação, a área mais insatisfatória é a de .....
.....

POR QUE? .....
.....

9 — Que outras observações o uso do Guia do Professor lhe sugeriu?

Justifique .....
.....
.....
.....

C — AVALIAÇÃO DO LIVRO DE VERBETES

C.1 — Quanto à apresentação

1 — Considera suas dimensões (seu tamanho) adequadas?

SIM □ NÃO □

POR QUE?
.....

2 — Considera que a brochura encadernada é a melhor forma?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

3 — Considera que o tamanho das letras é adequado?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

4 — Considera que o espaço entre as linhas é adequado?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

5 — Que outras observações o uso do livro de verbetes lhe sugeriu? Justifique.
.....
.....
.....

C.2 — Quando à adequação aos objetivos do curso e ao aluno.

1 — Considera suficientes os têrmos dicionarizados?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

2 — Considera o conteúdo de cada verbete, como sendo de fácil compreensão pelo aluno?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

3 — Considera a linguagem empregada como sendo acessível aos alunos?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

4 — Que outras observações o uso do livro de verbetes lhe sugeriu? Justifique.
.....
.....
.....

D — *.AVALIAÇÃO DO LIVRO DE EXERCÍCIOS*

D.1 — Quanto à apresentação

1 — Considera suas dimensões (tamanho) adequadas?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

2 — Considera que a brochura é a melhor forma?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

3 — Considera que o tamanho das letras é adequado?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....
.....

4 — Considera que o espaço deixado para resposta do aluno é suficiente?

SIM □ NÃO □

POR QUE? .....

.....

5 — Considera que o tipo de papel empregado é adequado?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....

.....

6 — Que outras observações o uso do livro de exercícios lhe sugeriu?

Justifique. .....

.....

.....

.....

D.2 — Quanto à adequação aos objetivos do curso e aos alunos.

1 — Considera suficiente o número de exercícios?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....

.....

2 — Aponte as principais inadequações dos exercícios (assinale mais de uma alternativa, se quiser).

— linguagem difícil de ser entendida ☐

— relação dando margem a dupla interpretação ☐

— difíceis quanto à técnica de resposta ☐

— desinteressantes ☐

— não cobrem todas as áreas ☐

— não esgotam conteúdo de nenhuma área ☐

— pedem tarefas não aprendidas necessariamente pelos alunos ☐

— outra

Qual? .....

.....

Justifique. .....

.....

.....

.....

3 — Que outras observações o uso do livro de exercícios lhe sugeriu?

Justifique. .....

.....

.....

E — *AVALIAÇÃO DOS "POSTERS" OU CARTAZES*

E.1 — Quanto à apresentação

1 — Considera adequadas as dimensões (o tamanho) dos cartazes?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....

.....

2 — Considera adequado o tipo de papel empregado?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....

.....

3 — Considera adequada a distribuição figura — fundo?

SIM ☐ NÃO ☐

POR QUE? .....

.....

4 — Que outras observações o uso dos cartazes lhe sugeriu? Justifique.

.....

.....

.....

E.2 — Quanto à adequação aos objetivos do curso e aos alunos

1 — Você tem usado efetivamente os cartazes em suas aulas?

SIM ☐ NÃO ☐

COMO? Dê um exemplo, se possível (caso sua resposta tenha sido *SIM*)

.....

.....

.....

POR QUE? (caso sua resposta tenha sido *NÃO*)

.....

.....

.....

2 — Assinale as principais deficiências dos cartazes (assinale mais de uma alternativa, se quiser)

1 — Pouco relacionados com textos ☐

2 — Desinteressantes ☐

3 — Insuficientes em número ☐

4 — Acrescentam muito pouco ao material já existente ☐

5 — Seriam mais úteis se fossem substituídos por mapas ☐

6 — Pouco nítidos □

7 — Apresentação visual desorganizada □

8 — Outra

Qual? .....
Justifique. .....
.....
.....
.....

F — *AVALIAÇÃO DO PROGRAMA*

1 — Considera que, em extensão, o programa é

muito extenso □

pouco extenso □

razoável □

Por que? .....
.....
.....
.....

2 — O programa foi elaborado para funcionar em termos de *unidades didáticas* ou *unidades de atividades,* que teriam como *núcleo* os *textos geradores do livro do aluno.*

Você tem trabalhado nessa linha?..... ....

SIM □ NÃO □

Por que? .....
.....
.....

3 — Se você respondeu *SIM* à pergunta número 2, quantas unidades didáticas tem coberto, em média, por semana?

uma □ duas □

3 ou mais □

Por que? .....
.....
.....

4 — Se você respondeu *NÃO* à pergunta número 2, como tem *trabalhado?*

Descreva e justifique .....
.....
.....
.....

5 — Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado nesse tipo de ensino *integrado* através de unidades didáticas ou unidades de atividades? Enumere-as por ordem decrescente de importância

1.º .....
2.º .....
3.º .....
4.º .....
5.º .....

Justifique .....
.....
.....

6 — Você teria alguma sugestão a oferecer para melhoria do PROGRAMA?

SIM □ NÃO □

7 — Se sua resposta à questão n.º 6 fôr sim, diga qual ou quais as sugestões

.....
.....
.....
.....

G — *RELATO DE EXPEDIÊNCIA*

1 — Relate uma atividade de enriquecimento que os alunos tenham já realizado (exemplo: pesquisa, mural, entrevista, visita, comentário de slides, exposição de trabalhos etc) Indique:

— Unidade didática (em que se deu) .....

— Atividade propriamente dita .....
.....
.....
.....
.....

3 — Resultados obtidos
.....
.....
.....

4 — Principais dificuldades
.....
.....
.....

H — *AVALIAÇÃO DESTE QUESTIONÁRIO*

1 — O que você achou deste questionário? Por que?

2 — Que sugestões você teria a oferecer para torná-lo um instrumento mais adequado a suas finalidades "avaliativas"?
.....
.....
.....

DATA:...../...../197....

Informante: cargo: monitor □ coordenador □

sexo: M □ F □

TESTE I
AVALIAÇÃO POR
MATERIAL DIDÁTICO
(Não unificada)

MATERIAL :* *A*

PERÍODO :* *13/09 a 08/10/71*

NOME DO ALUNO _____

IDADE _____ SEXO _____

POSTO _____

(n.º ou endereço — Bairro)

MONITOR _____

DATA _____

ÁREA* Lingua Pátria

NOTA _____

(MATERIAL A — 13/09 a 08/10/71 — LÍNGUA PÁTRIA)

DITADO

doença	professora
febre	família
vacina	luz
tempo	camisa
lixo	trabalho

(*) Os testes adiante reproduzidos eram, todos, abertos com uma capa como esta que, nos seguintes, eliminamos. Os dados registrados nessas capas, caracterizadores do teste, vão aqui transcritos, entre parênteses, no alto da primeira página de cada um deles: *Material, período, área.*

ESCOLHER:

1 — Água contaminada é água:

( ) pura da bica
( ) que tem micróbios
( ) de poço.

2 — Em que tempo está a oração abaixo?

"Muita gente morre da doença de Chagas no Brasil".

( ) presente
( ) passado
( ) futuro

3 — Qual a certa?

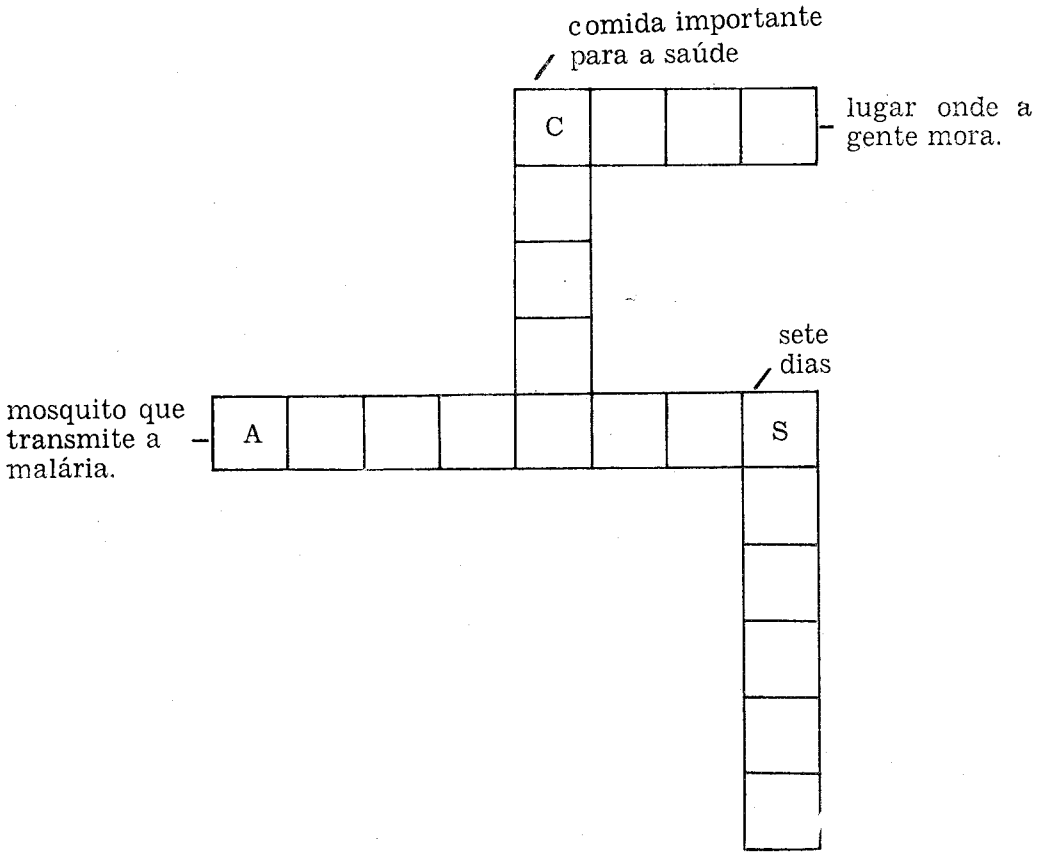
( ) Devagar se vamos longe.
( ) Devagar nós vai longe.
( ) Devagar nós vamos longe.

4 — Qual a certa?

( ) Ela e ele trabalhão aqui.
( ) Ela e ele trabalha aqui.
( ) Ela e ele trabalham aqui.

COMPLETAR:

Preencha as Palavras Cruzadas.



(MATERIAL A — 13/09 a 08/10/71 — MATEMÁTICA)

COMPLETAR

1 — Escreva:

Noventa e três milhões _____

Três mil, quinhentos e quinze _____

Mil e dez _____

Duzentos e um _____

2 — Num hospital uma enfermeira atendia 64 doentes. Chegou mais uma enfermeira. Quantos doentes cada uma vai atender?

Respostas: Cada uma vai atender —— doentes.

ESCOLHER

1 — Para construir uma fossa na minha casa gastei um tanto de tijolo e outro tanto com cimento e madeira.

Que conta devo fazer para saber quanto gastei ao todo?

( ) +

( ) ×

( ) —

2 — Você tem um saco de cebolas que pesa 45 quilos. Você sabe que cada quilo dessa cebola custa Cr$ 2,00. Você quer saber quanto custa o o saco todo. Faça uma cruz na forma mais rápida de você saber o preço do saco de cebolas.

( ) somar os preços dos quarenta e cinco quilos de cebolas, um por um.

( ) multiplicar o preço de um quilo de cebola pelo número de quilos do saco todo.

( ) dividir o número de quilos do saco pelo preço de um quilo de cebola.

(MATERIAL A — 13/09 a 08/10/71 — CIÊNCIA E SAÚDE)

ESCOLHER

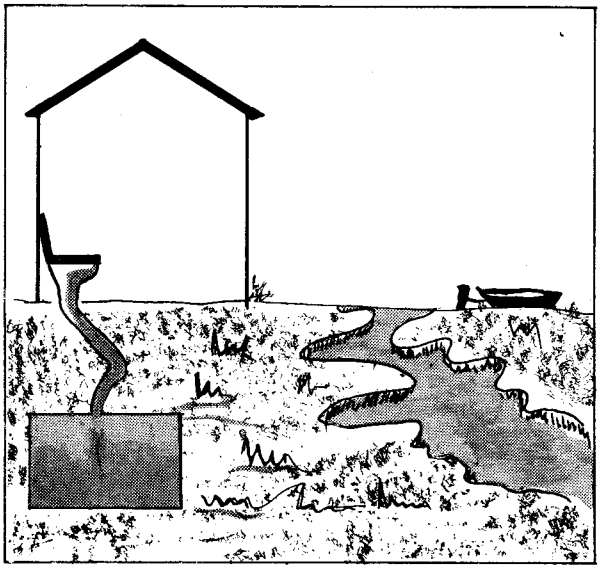
1 — "Tirei uma *abreugrafia*" quer dizer que:

( ) Tirei uma chapa dos pulmões.

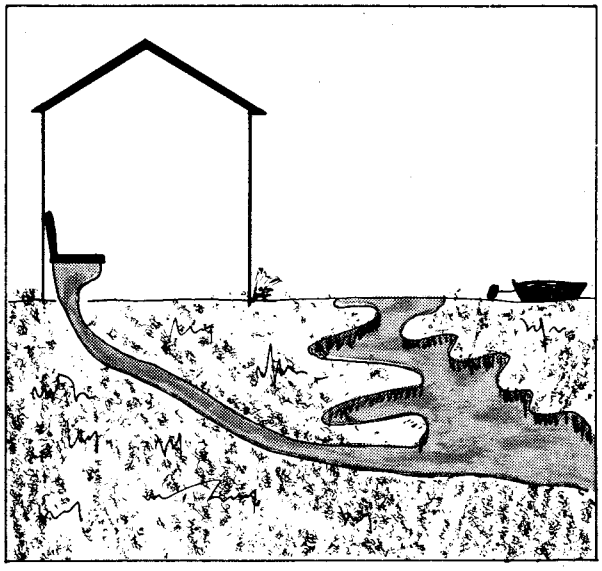
( ) Tirei um atestado de saúde.

( ) Fui vacinado.

2 — Faça uma + no desenho que mostra a maneira certa de construir uma privada.



Resposta:



Resposta:

3 — Os mosquitos — prego — passam malária. O que você faria se visse esses mosquitos na sua cidade?

( ) contaria ao Serviço de Malária.
( ) só mataria os mosquitos de sua casa.
( ) só usaria mosquiteiro.

(MATERIAL A — 13/09 a 08/10/71 — ESTUDOS SOCIAIS)

ESCOLHER

1 — Por que o guarda sanitário visita as casas?

( ) para matar insetos
( ) para levar doentes para o hospital
( ) para cobrar impostos.

2 — Fazia tempo que José sofria da doença de Chagas. Ele acabou perdendo toda a vontade de trabalhar.

( ) Isso aconteceu porque José virou preguiçoso.

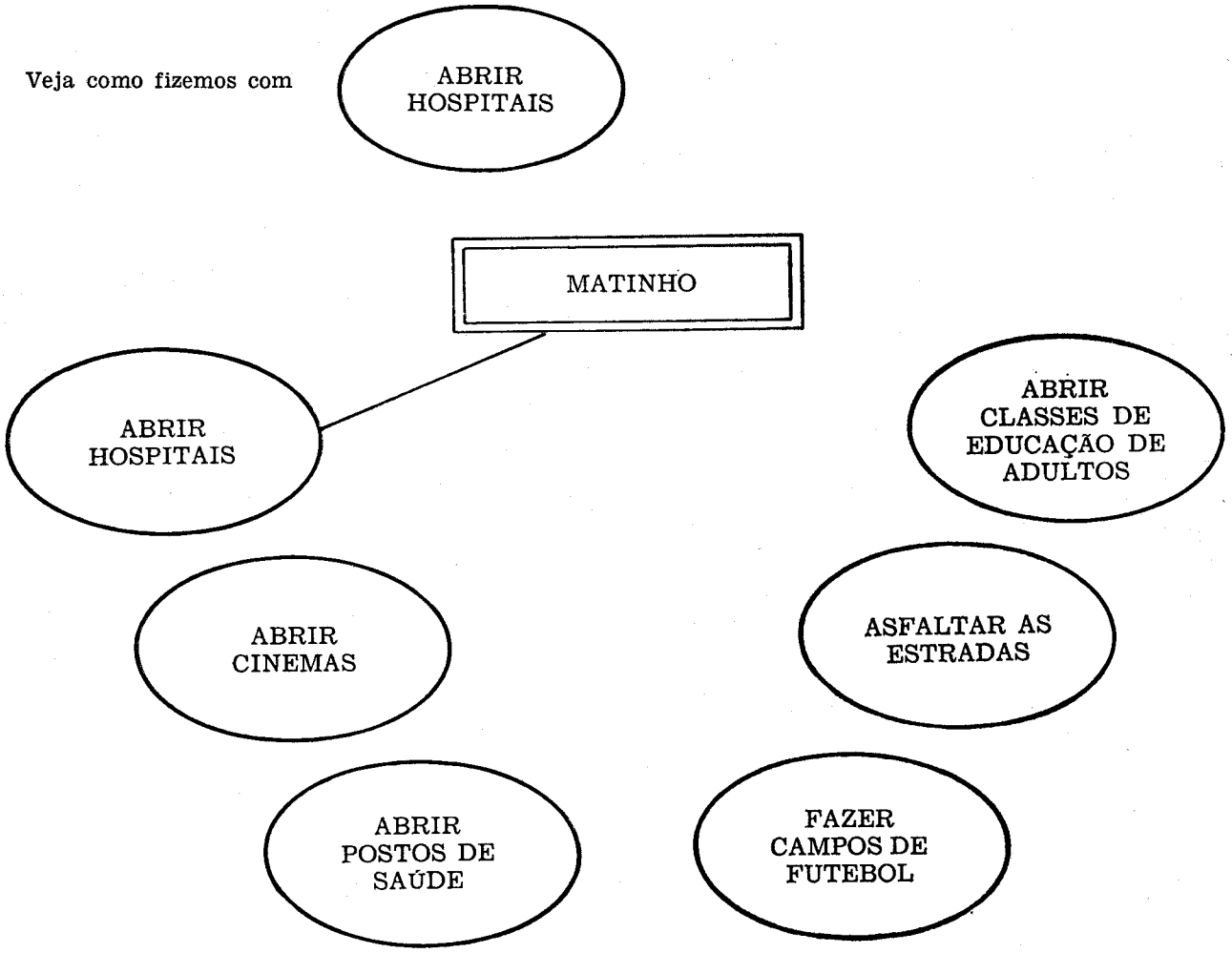
( ) Isso aconteceu porque a doença enfraqueceu José.

( ) Trabalho não tem nada que ver com doença.

DESCOBRIR

Ajude a cidade de Matinho a desenvolver-se. Faça uma linha ligando Matinho aos ○ que mostraram as medidas que mais podem ajudar o desenvolvimento de uma cidade.

Veja como fizemos com



DITADO

doença	lixo
febre	luz
vacina	camisa
tempo	professor
trabalho	família

COMPLETAR

Vamos fazer palavras cruzadas?

M								"Bichinho" que dá doença
O								
B								Nosso País
R								Estrada de rodagem
A								
L								Parte da Terra banhada pelo mar

ESCOLHER

1 — O feminino de uma palavra pode ser formado mudando o *o* final para um *a*. Exemplo: menino = menina. Algumas palavras, porém, não seguem essa regra.

Entre as palavras abaixo, qual a que *não* segue essa regra?

( ) Jacaré

( ) gato

( ) cachorro

2 — _____ está no Curso MOBRAL.

Qual o substantivo próprio que melhor completa o sentido da frase acima?

( ) menino

( ) Juliano

( ) aluno

3 — Na casa onde João mora não há luz elétrica.

Tem um lampião na sala de visitas e uma vela perto da entrada. João tem fósforos no bolso. O que ele acende primeiro quando chega da rua?

( ) o lampião

( ) a vela

( ) os fósforos

DESCOBRIR

Faça uma linha ligando as palavras que querem dizer a mesma coisa.

Olhe como fizemos com — **BONECA** —

BONECA	ESTRADA DE FERRO
RODOVIA	ESTRADA DE RODAGEM
VACINA	BRINQUEDO
FERROVIA	MEIO DE EVITAR DOENÇA

(MATERIAL B — 13/09 a 08/10/71 — MATEMÁTICA)

ESCOLHER

1 — Faça uma + ao lado da resposta que completar melhor cada frase:

a) 25 é ———— de 50.

( ) o dobro
( ) a metade
( ) um terço

b) O dobro de 12 é ————

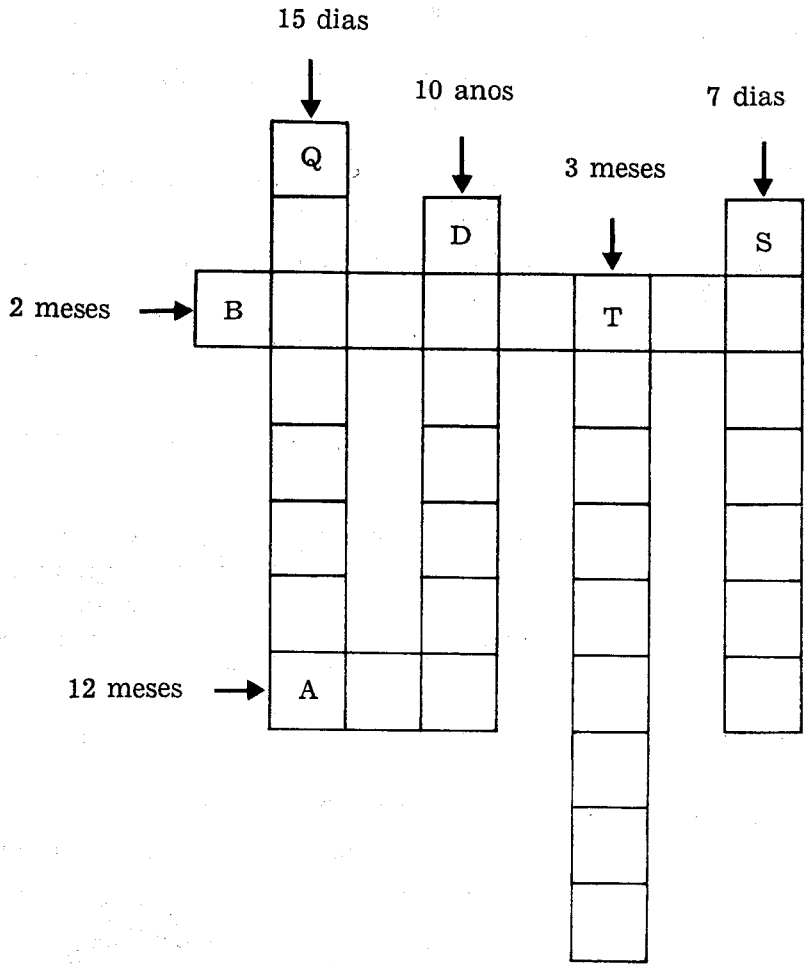
( ) 24
( ) 6
( ) 36

c) Uma dezena é

( ) 10
( ) 12
( ) 100

2 — João recebeu Cr$ 180,00 de salário. Pagou o aluguel e ficou com Cr$ 120,00. Assinale a alternativa que indica a parte do salário de João correspondente ao aluguel.

( ) metade
( ) triplo
( ) terça parte



COMPLETAR

1 — Vamos fazer palavras cruzadas?

2 — Complete a série, apenas usando os 8 números ímpares que vêm a seguir:

1 — 3 — 5 — 7 — — — — — —

(MATERIAL B — 11/09 a 08/10/71 — SAÚDE)

ESCOLHER

1 — Joana é uma bonita menina. Mas, não pode correr como as outras porque teve paralisia infantil.

Joana apanhou a doença por que?

( ) não tomava banho todos os dias

( ) Deus quis

( ) não tomou as vacinas triplice e Sabin.

2 — O Posto de Saúde da cidade de São João avisa à população que existe uma epidemia de varíola na cidade. Se você morasse em São João, o que procuraria fazer, em primeiro lugar:

( ) sair da cidade até acabar a epidemia

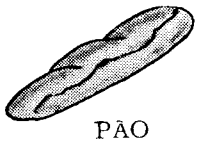
( ) fechar-se em casa até acabar a epidemia

( ) ir ao Pôsto de Saúde e vacinar-se

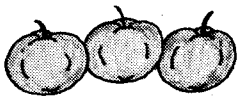
(MATERIAL B — 11/09 a 08/10/71 — CIÊNCIAS)

DESCOBRIR

Faça um círculo em volta de cada alimento que contém *vitaminas*.



PÃO



TOMATE

CARNE

CENOURA

O jornal do MOBRAL n.º 3 trouxe a seguinte notícia:

"É muito perigoso limpar as matas com queimadas. O melhor jeito de limpar a terra é roçando as touceiras grandes. Não se deve usar o fogo, porque queima as propriedades da terra, chamadas fertilizantes e que servem de alimento para as plantas."

Isso quer dizer que a queimada *não deve ser feita* por que:

( ) pode espalhar-se

( ) mata o alimento das plantas

( ) dá azar na colheita do ano seguinte.

(MATERIAL B — 13/09 a 08/10/71 — ESTUDOS SOCIAIS)

ESCOLHER

1 — A ferrovia é uma estrada

( ) asfaltada.

( ) para trens.

( ) para carros.

2 — "As redes rodoviárias são mais densas no sul do país."

Assinale com uma + a frase que melhor explica o que se quis dizer:

( ) o sul do Brasil tem muitas estradas de ferro.

( ) o sul do Brasil tem poucas estradas de rodagem.

( ) o sul do Brasil tem muitas estradas de rodagem.

3 — "A população do Brasil cresce dia a dia, mas os índios estão sumindo. No início, os índios morriam por causa das guerras constantes. Depois, porque pegavam doenças e vícios do homem branco. Agora são poucos."

Esse trecho diz que os índios morrem:

( ) no começo das guerras.

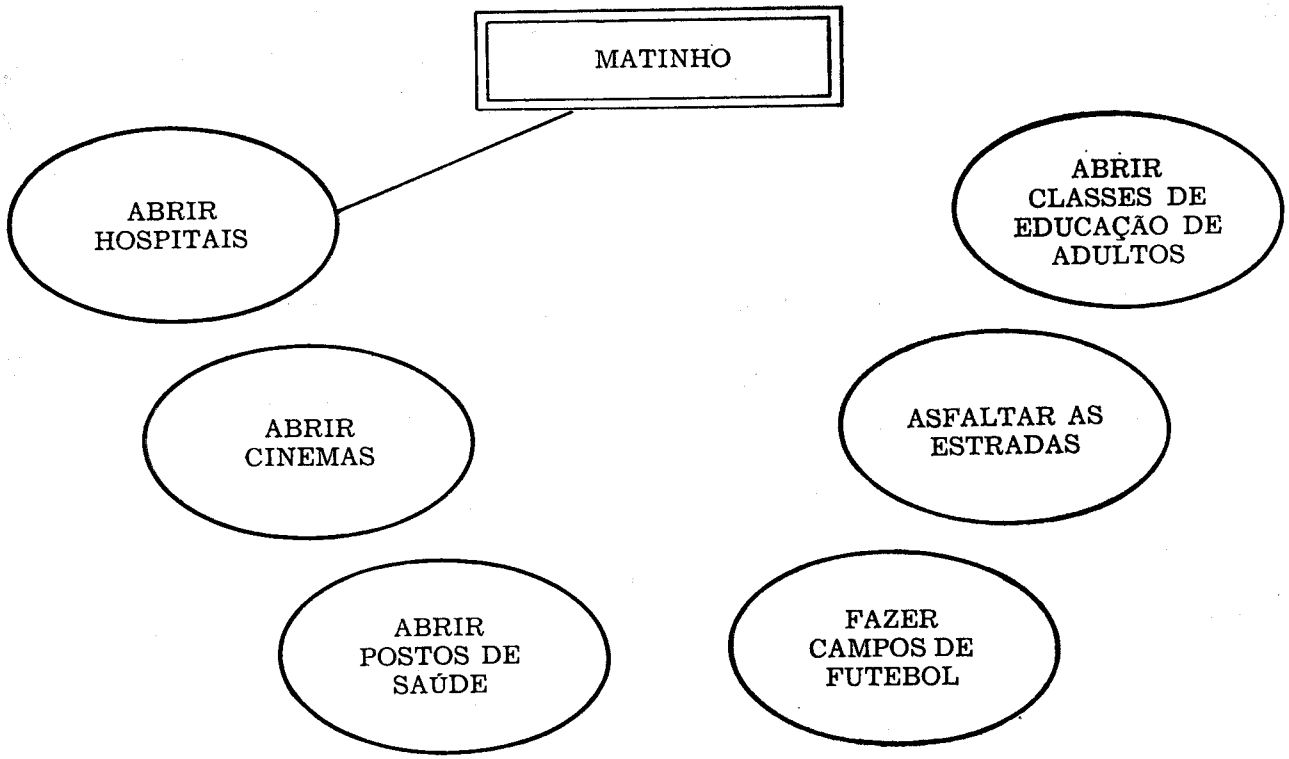
( ) por causa das guerras e das doenças dos brancos.

( ) porque a população está crescendo.

DESCOBRIR

Ajude a cidade de Matinho a desenvolver-se. Faça uma linha ligando Matinho aos círculos que mostrarem as medidas que mais podem ajudar o desenvolvimento de uma cidade.

Veja como fizemos com



(MATERIAL B — 11/09 a 08/10/71 — EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA)

ESCOLHER:

1 — Todo trabalhador tem direito de recorrer ao Instituto Nacional de Previdência Social (I. N. P. S.). Quem pode pedir auxílio ao I.N.P.S.?

( ) os empregados da fábrica.

( ) os empregados de escritório.

( ) todos os que trabalham e têm carteira de trabalho.

2 — Dona Mariana tem uma vizinha que aborrece bastante, pois quase todos os dias liga o rádio no ponto mais alto. A vizinha de dona Mariana:

( ) não devia ligar o rádio.

( ) devia não dar bola, pois dona Mariana é uma enjoada.

( ) devia ligar o rádio mais baixo.

(MATERIAL C — 13/09 a 08/10/71 — LÍNGUA PÁTRIA)

DITADO

doença	professor
barro	família
vacina	tempo
lixo	feira
camisa	luz
	febre

a — *COMPLETAR:*

1 — Complete as sentenças com um adjetivo:
Pedro é um homem ————————
Eu levo uma vida ————————

2 — Complete com *o, a, os, as.*
Vi muitas coisas: vi ——— mar, ——— rios, ——— matas e ——— cidade.

b — *ESCOLHER:*

"Osvaldinho é um menino magro, pálido, com uma barriga muito grande. Está sempre cansado e comendo tudo que encontra. Outro dia chegou até a comer terra!!!

Sua mãe, Dona Clara, não se importa com isso, porque ela ainda acredita que uma vontade não satisfeita causa "lombriga". Mas hoje nós sabemos que a própria gula pode ser sinal de "lombriga".

Osvaldinho, no outro dia teve vontade de

( ) chupar pirulito.

( ) beber Coca-cola.

( ) comer terra.

Dona Clara deixa o Osvaldinho

( ) brincar na rua.

( ) comer tudo o que quiser.

( ) dormir até tarde.

Osvaldinho é uma criança gulosa porque é

( ) mimada.

( ) faminta.

( ) doente.

Osvaldo é um *menino* magro e pálido.

( ) substantivo masculino.

( ) substantivo feminino

( ) adjetivo masculino.

(MATERIAL C — 13/09 a 08/10/71 — MATEMÁTICA)

ESCOLHER

1.º) Para *ver* se uma *conta* está *certa,* nós

( ) fazemos a conta outra vez.

( ) fazemos a prova real.

( ) separamos as parcelas.

2.º)
$$\begin{array}{r} 12 \\ +\ 12 \\ 12 \\ \hline 36 \end{array}$$

é o mesmo que

( ) 12 × 3

( ) 12 + 3

( ) 12 : 3

3.º) João ganha Cr$ 300,00 por mês. Qual a operação que você faria para saber quanto ele ganha em 6 meses?

( ) divisão

( ) subtração

( ) multiplicação

4.º) Efetue:

$$\begin{array}{r} 19 \\ \times\ 9 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 36 \\ \times\ 8 \\ \hline \end{array}$$

5.º) Maria comprou uma dúzia de bananas, meia dúzia de laranjas, meia dezena de abacates e dúzia e meia de peras.

Quantas frutas comprou?

( ) 24

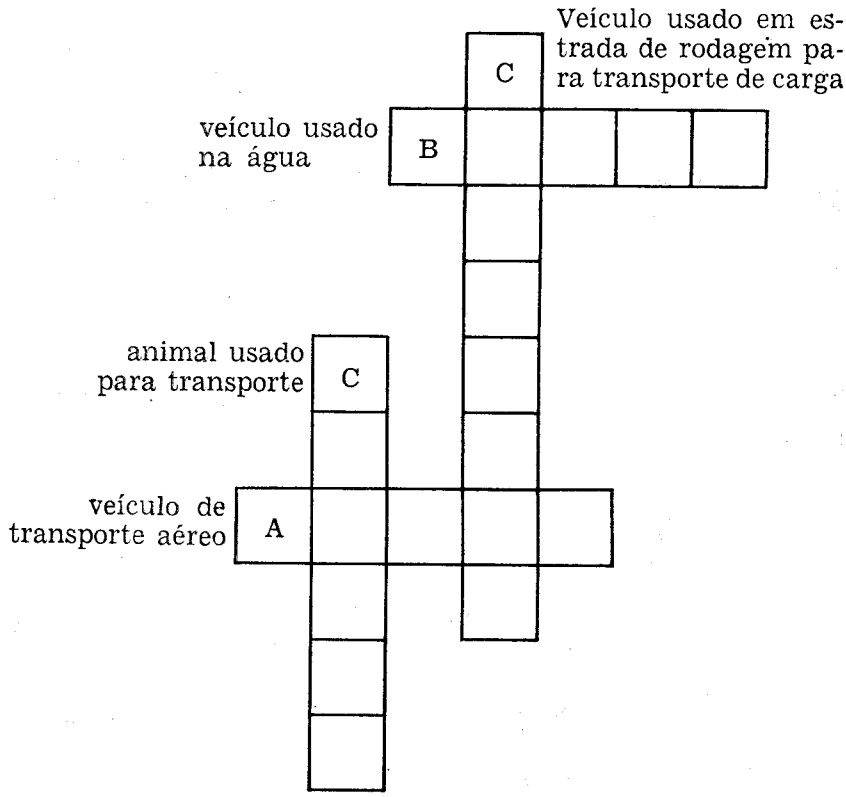
( ) 32

( ) 41

(MATERIAL C — 13/09 a 08/10/71 — CONHECIMENTOS GERAIS)

a — *COMPLETAR:*

1. Preencha as palavras cruzadas.



b) *ESCOLHER:*

1 — A língua que falamos no Brasil é o

( ) português
( ) brasileiro
( ) paulista

2 — Os animais domésticos são os que:

( ) são vendidos pelo homem
( ) servem de alimentos ao homem
( ) ajudam a vida do homem

3 — A linha que separa dois países é chamada de

( ) fronteira
( ) margem
( ) separação

4 — Descubra o que existe de comum entre estes meios de transportes:

Caminhão Avião Trem

São meios de transporte:

( ) aéreos
( ) modernos
( ) marítimos

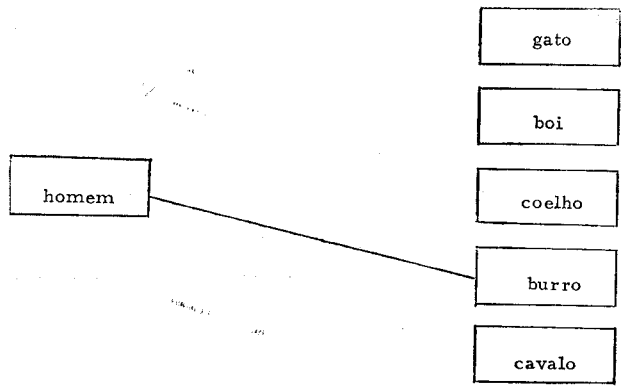
5 — O produto da vaca, que é *mais importante* para a saúde do homem, é:

( ) o couro
( ) o ôsso
( ) o leite

c) *DESCOBRIR:*

1 — Faça uma linha ligando o *homem* aos animais que o ajudam no transporte:

Assim como ligamos *homem* com *burro*



TESTE II
AVALIAÇÃO UNIFICADA
Outubro/Novembro 1971

PARTE I

Nome do aluno .....

Idade ..... Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Cidade ..... Pôsto .....

Material: A ☐ B ☐ C ☐

Monitor ..... Data / /

Resultado .....

QUESTÕES

I — *DITADO*

1) Ditado de palavras

Pátria
.....

automóvel
.....

mar
.....

campanha
.....

açúcar
.....

pessoa
.....

sanitário
.....

verminose
.....

desenvolvimento
.....

quilômetro
.....

II — *ESCOLHER*

2) Júlia foi comprar fazenda para um vestido. Ela pediu a nota de compra ao vendedor. Quando o vendedor dá uma nota de compra para o freguês, ele está pagando imposto ao governo. Você acha que Júlia:
   a) fez bem de pedir a nota de compra
   b) não precisava ter pedido a nota de compra
   c) não tinha o direito de pedir a nota de compra.

3) Adivinhe quem são eles:
   — saíram de São Paulo e entraram no sertão
   — descobriram ouro e pedras preciosas
   — iam deixando povoados por onde passavam
   — por causa deles o Brasil ficou maior do que era
   a) os jesuítas
   b) os bandeirantes
   c) os governadores gerais

4) O Brasil tornou-se independente de Portugal no dia 7 de setembro de 1822.
   a) neste século
   b) no século passado
   c) faz mais de dois séculos

5) Qual o verbo que combina com:
   Os tratores:
   a) quebraram
   b) rodava
   c) derrapou

6) No primeiro semestre José foi muito bem na escola, mas no segundo semestre foi um fracasso. Isso quer dizer que:
   a) da metade do ano em diante José foi mal
   b) no começo do ano ele foi mal
   c) no fim do ano José foi muito bem

Leia bem este texto para fazer o que pedimos nas perguntas 7 e 8:

"Meu nome é Lázaro José de Morais. Em casa me chamam de Zèzinho. Tenho dezoito anos. Nasci na roça e comecei a trabalhar na enxada aos doze anos. Faz dois anos que trabalho na cida-

de, fazendo biscates. Não quero voltar para a roça.

Eu sou José Mendes de Morais, o pai de Zèzinho. Cinqüenta anos de idade, quarenta de enxada e não quero deixar a roça. Mas acho certo que o Zèzinho queira ir para a cidade. Sempre digo para meu filho: "o bode que não empina, não acerta a cabeçada"

7) O que o pai de Zèzinho quer dizer com esta frase: "o bode que não empina, não acerta a cabeçada"?
   a) mais vale um pássaro na mão do que três voando
   b) quem de esperanças vive, desesperado morre
   c) quem não se esforça, fica marcando passo

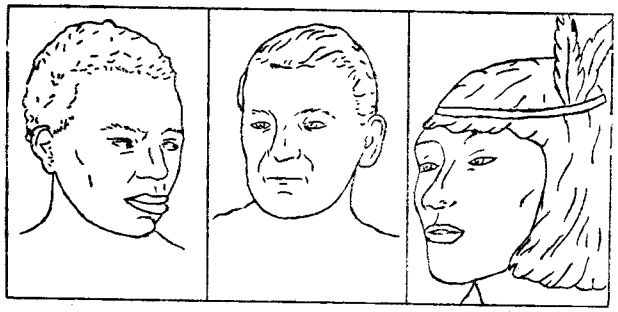
8) Zèzinho começou a trabalhar na enxada quando tinha:
   a) menos idade que seu pai
   b) a mesma idade que seu pai
   c) mais idade que seu pai

   Mostre porque .....
   .....
   .....
   .....

9) O verbo deve estar no plural, quando o sujeito está no plural. Em qual das frases abaixo o verbo está errado por que não está no plural?
   a) Os meninos brincam no rio
   b) O lixo e o esgôto é problemas das grandes cidades
   c) Paulo e José sairam muito cedo

10. "Dos dois ou três milhões de *índios* que viviam no *Brasil* em 1500, restam hoje uns 50.000."
    As palavras que riscamos na frase acima, chamam-se:
    a) adjetivos
    b) verbos
    c) substantivos

11. O que há de comum entre eles?

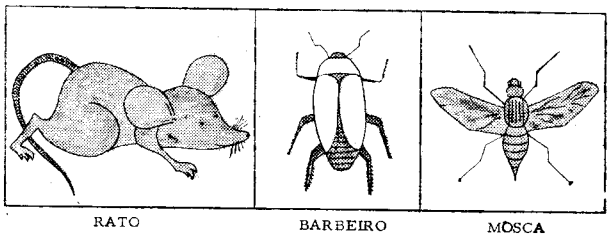


    a) invadiram o Brasil
    b) formaram o povo brasileiro
    c) descobriram o Brasil

12. Você tem um quilo de algodão e um quilo de ferro. Você acha que:
    a) o algodão pesa mais
    b) o ferro pesa mais
    c) os dois pesam a mesma coisa.

13. "Esfrega os olhos com freqüência. É sensível à luz. Pisca excessivamente. Confunde letras, linhas e números. Aperta os olhos." Essa pessoa deve estar com problemas de
    a) audição
    b) visão
    c) olfação

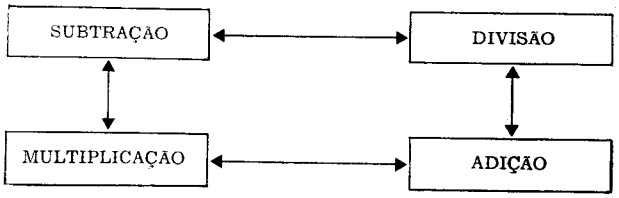
14. O que existe de comum entre estes animais?



    a) são amigos do homem
    b) são transmissores de doenças
    c) são animais peçonhentos ou venenosos

15. Maria tem um cachorro. Ela o mantém preso no quintal. Sua amiga Joana também tem um cachorro mas dorme com ele no quarto. Você acha que:
    b) Joana e Maria estão certas
    c) só Maria está certa

16. Fizemos várias linhas, ligando *apenas* as *operações inversas* entre si.



O que fizemos está:
    a) completamente certo
    b) meio certo, meio errado
    c) completamente errado

17. Maria, moça branca, está noiva de um preto, contra a vontade da família dela que acha que isso de casar branco com negro não pode ser.

Você acha que a família de Maria

a) está completamente errada
b) está completamente certa
c) tem razão, em parte

18. José tinha uma roça de milho. Ele sempre plantou como seu pai lhe ensinou. Seu vizinho, porém, quis melhorar a roça que possuia. Foi à Casa da Lavoura e trouxe sementes escolhidas de milho, e adubo para a terra.
Quem você acha que está certo?
a) os dois estão certos
b) o vizinho que quis mudar seu modo de plantar
c) o que seguiu os conselhos do pai

TESTE II
AVALIAÇÃO UNIFICADA
Outubro/Novembro 1971

PARTE II

Nome do aluno .....

Idade ..... Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Cidade ..... Pôsto .....

Material: A ☐ B ☐ C ☐

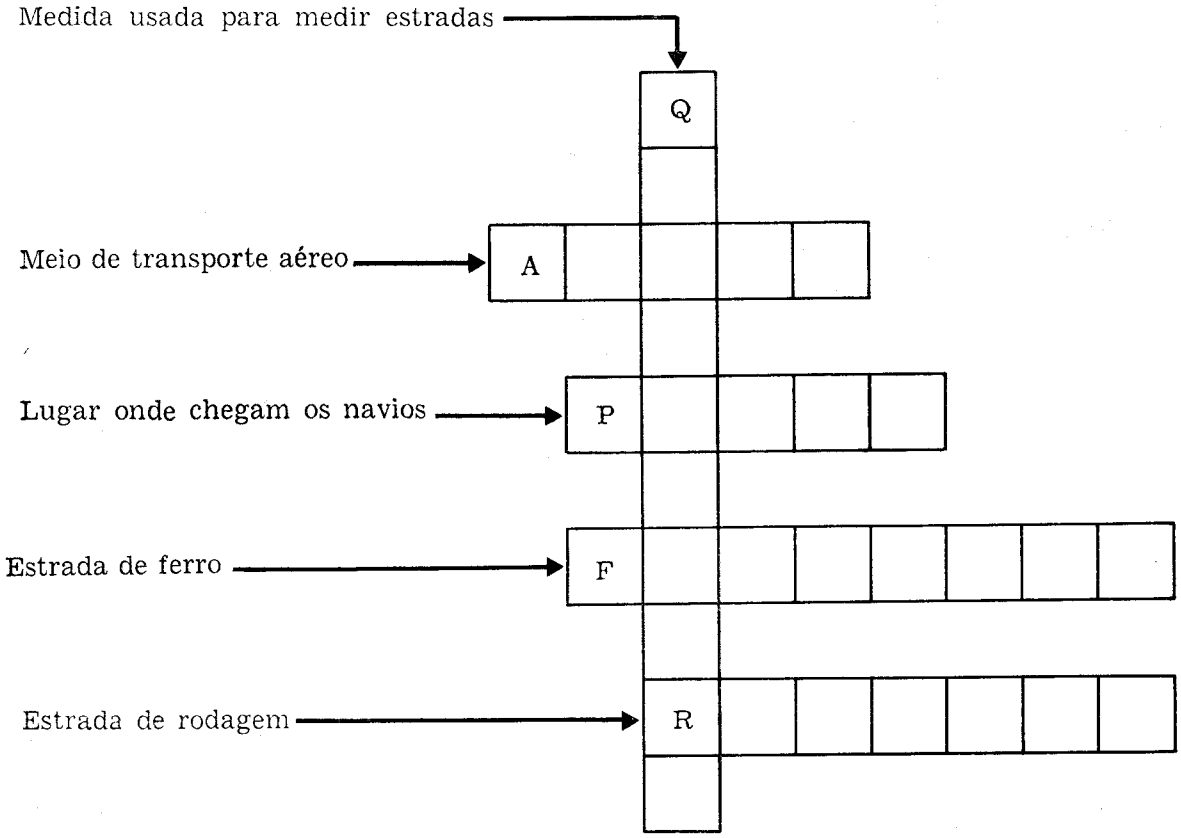
Monitor ..... Data / /

Resultado .....

QUESTÕES

III — *COMPLETAR*

20. Preencha as palavras cruzadas.



19. Um compadre disse para o outro:

Adivinhe a chapa de meu caminhão:

O 1.º algarismo é igual a 56 ÷ 8;
o 2.º algarismo é igual a 64 ÷ 16;
o 3.º algarismo é igual a 144 ÷ 18;
o 4.º algarismo é igual a 56 ÷ 14.

Escreva a chapa abaixo

1.º	2.º	3.º	4.º
☐	☐	☐	☐

Faça as contas aqui:

21. Complete com o verbo indicado no fim de cada frase:

O conjunto das estradas rodoviárias..... uma rêde rodoviária. (FORMAR)

O verão e o inverno..... ao conjunto das estações do ano. (PERTENCER)

O conjunto de jovens..... parte de nossa classe. (FAZER)

Os caminhos ..... escorregadios. (ESTAR)

Eu..... arroz e verdura todo dia. (COMER)

22. Resolva:

Por três dúzias de meninos
Dividi vinte centenas
Ficando o resto para mim.
Sobraram-me..... apenas.

Indicação das contas | *Contas*

23. Quantos cravos seriam precisos para ferrar as quatro patas de todos os 480 cavalos de uma fazenda, sabendo-se que cada ferradura leva oito cravos?

Indicação das contas | *Contas*

Resposta: .....

24. Paulo colheu trezentas bananas. Vendeu 90 dessas frutas e as restantes distribuiu igualmente por seus amigos, tendo cada um recebido 35 bananas. Quantos eram os amigos?

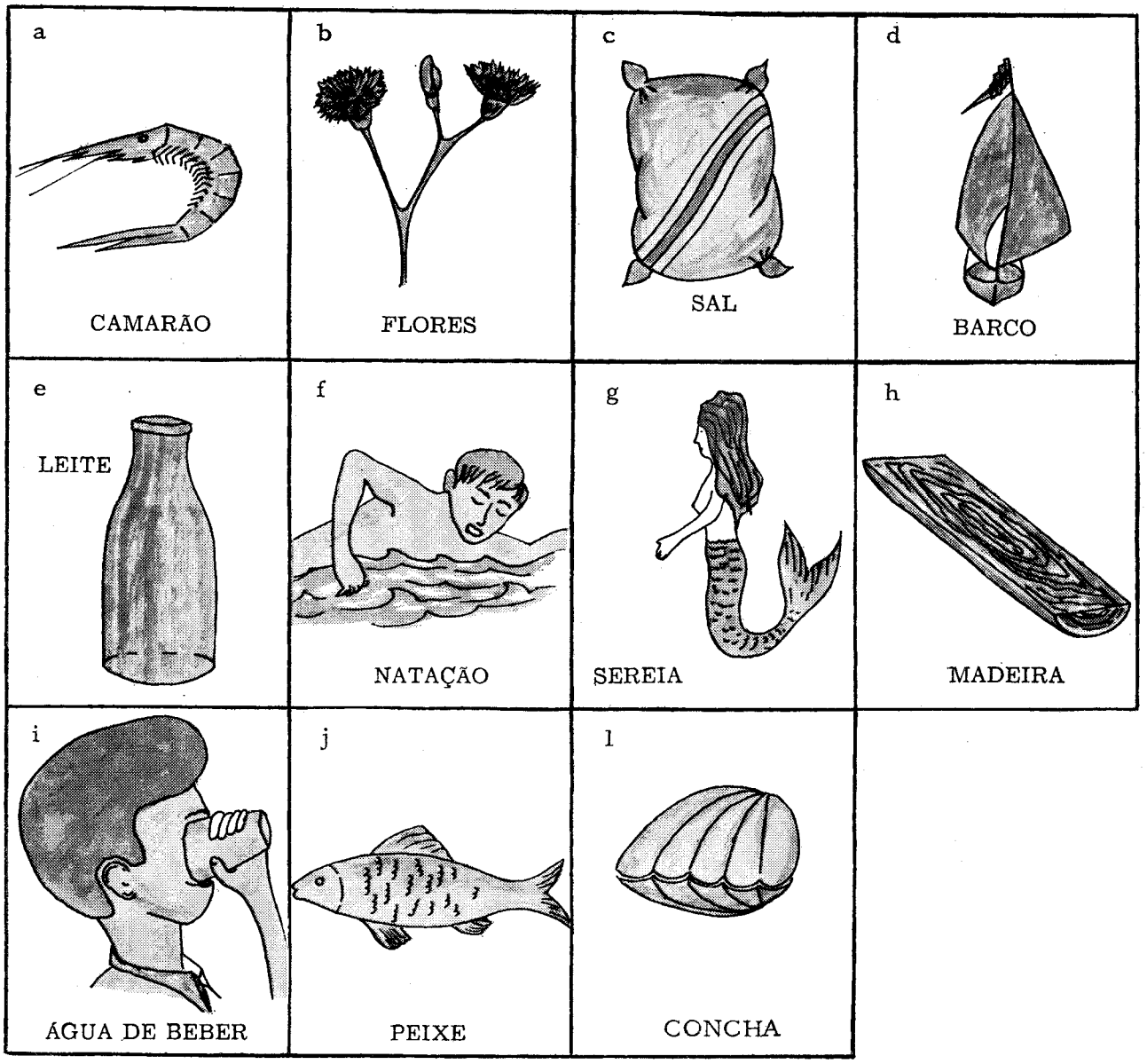
Indicação das contas | *Contas*

Resposta: .....

IV — *DESCOBRIR*

25. O mar é para o homem uma fonte de *alimentos e riquezas*. Serve de *meio de transporte* e de *distração*.

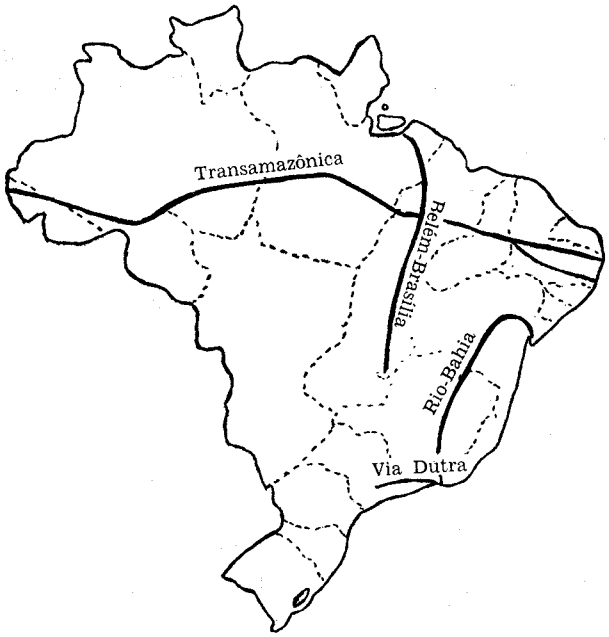
Pinte todos os quadrinhos que representam benefícios que o mar pode prestar ao homem.



26. Faça uma linha unindo as duas únicas operações que dão o mesmo resultado:

760 000 ÷ 10	850 ÷ 10
9 200 ÷ 100	4 200 ÷ 100
85 000 ÷ 1000	550 ÷ 10
7 700 ÷ 100	920 ÷ 10

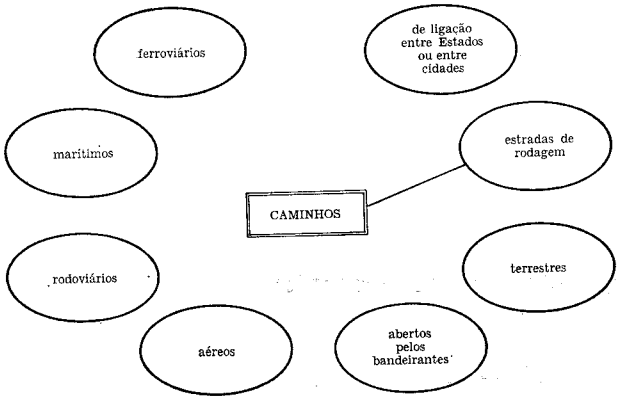
27. Vamos olhar bem para êste mapa do Brasil.



Você será capaz de descobrir o que existe de comum entre os caminhos que marcamos no mapa?

Faça linhas ligando a palavra CAMINHOS apenas aos círculos que indicarem o que existe de comum.

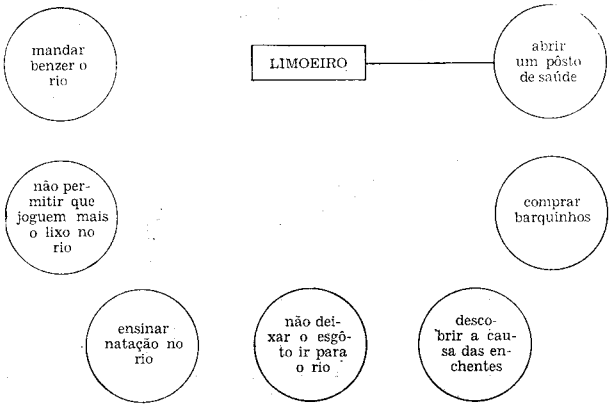
Veja como fizemos com



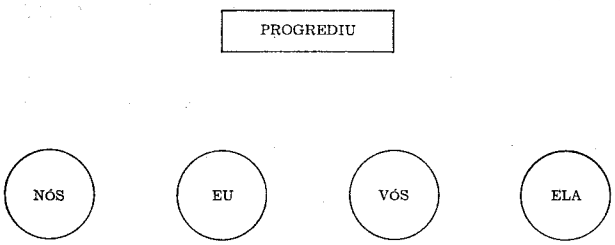
28. Ajude a cidade de LIMOEIRO. Ela fica à beira de um rio, que é muito sujo, pois nele jogam lixo e esgoto. Quando chove, o rio sobe e alaga a cidade.

Faça linhas ligando LIMOEIRO às medidas que *mais podem* ajudá-la.

Veja como fizemos com



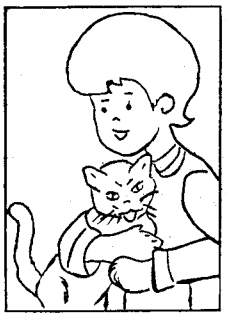
29. Ligue com um traço a palavra que combina com PROGREDIU:



30. Vamos fazer um jôgo?

Descubra *as três coisas* no desenho que fazem mais bem à saúde.

Faça um X em cima de cada uma.



BRINCAR COM ANIMAIS

ESTUDAR

TOMAR LEITE

DORMIR EM QUARTO AREJADO

ESCOVAR OS DENTES

TESTE II
(AVALIAÇÃO UNIFICADA)
MATERIAL DE TREINAMENTO E CONTROLE

1 — Instruções para treinamento do aluno
2 — Observações do aplicador
3 — Observações do aluno sobre o teste

FOLHA DE INSTRUÇÕES PARA O ALUNO
AVALIAÇÃO UNIFICADA

outubro/novembro 1971

Hoje, vamos fazer um trabalho parecido com aquele que fizemos em outro dia.

Você está recebendo uma série de perguntas para responder.

As perguntas são dos tipos que você já conhece:

A) COMPLETAR
B) ESCOLHER
C) DESCOBRIR

a) Para responder às perguntas de COMPLETAR, você deverá:

1.º — Ler o que se pede, com todo cuidado.

2.º — Achar a resposta que melhor completa o que estiver escrito.

3.º — Escrever essa resposta no espaço deixado para isso.

EXEMPLO

Pergunta: Complete usando: *em, com, o.*

..... menino está ..... cima da árvore ..... uma vara.

Resposta certa: o menino está *em* cima da árvore *com* uma vara.

b) Para responder às perguntas de ESCOLHER, deverá:

1.º — Ler o que se pede, com todo cuidado.

2.º — Ler as palavras ou frases que podem responder à pergunta.

3.º — Escolher, dentre elas, a que melhor responde ao que se pede na pergunta.

4.º — Fazer um ○ ao redor da letrinha que indica a resposta que você escolheu, por julgá-la a melhor de todas.

EXEMPLO

Pergunta: Qual o feminino de homem?

a) menina
b) moça
c) mulher

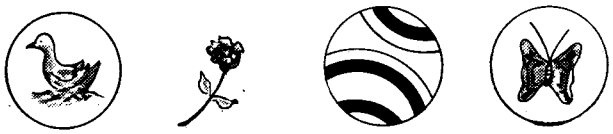
Resposta certa: mulher. Todas as outras estão erradas e, por isso, fizemos um ○ ao redor da letrinha *c*.

c) Para responder às perguntas de DESCOBRIR

1º — Ler o que se pede, com todos cuidado.
2º — Olhar bem para os desenhos ou palavras que podem ser as respostas.
3º — Achar, entre os desenhos ou palavras, *quais as que podem ser as respostas certas.* As respostas certas são as que fazem parte de uma mesma família.
4º — Fazer um círculo *ao redor das respostas que achar certas* ou então *fazer uma linha entre elas.*
5º — Lembre-se de que vai existir, sempre, mais de uma resposta certa. Seu trabalho é descobrir quais são *essas respostas,* quer dizer, quais as que fazem parte de uma mesma família.

EXEMPLO

Faça um círculo ao redor dos desenhos que representam *bichos*



pato flor bola borboleta

Resposta certa: Fizemos um círculo em tôrno de pato e borboleta, porque eles pertencem *à família dos bichos*. Não fizemos círculo em volta de flor e bola, porque não fazem parte da família dos bichos.

IMPORTANTE

Ao dar suas respostas, lembre-se do que escrevemos abaixo:

1º — Leia com todo cuidado, *tudo* o que estiver escrito.
2º — Não dê a primeira resposta que lhe vier à cabeça. Pense bem antes de responder.
3º — Não fique tempo demais *em uma só* pergunta. Se, depois de tentar um pouco você não souber, passe para a frente.
4º — Se você acabar logo o trabalho, volte atrás e procure:
— ver se consegue responder às perguntas que deixou em branco;
— verificar se não fez erros nas respostas dadas.

Procure não deixar nada sem responder.

PRESTE BASTANTE ATENÇÃO.

NÃO PERGUNTE NADA A SEUS COLEGAS. SE TIVER DÚVIDAS, É SÓ LEVANTAR A MÃO.

NÃO PERCA TEMPO.

VAMOS TRABALHAR?

FOLHA DE OBSERVAÇÕES SOBRE APLICAÇÃO
AVALIAÇÃO UNIFICADA

outubro/novembro 1971

Cidade ..... Pôsto .....

Material: A ☐ B ☐ C ☐

Monitor .....

Aplicador .....
Nome legível

.....
formação

OBSERVAÇÕES

1) Preencha o quadro a seguir:

Aplicação	Datas	Duração		Alunos presentes
		início	término	
	/ /			
	/ /			

2) Enumere as principais dúvidas que os alunos tiveram. Indique as questões a que se referiram. Seja minucioso.

.....
.....
.....
.....

3) Quais os principais problemas e dificuldades surgidos na aplicação? Justifique.

.....
.....
.....
.....

4) Que sugestões tem a oferecer para aperfeiçoamento futuro?

.....
.....
.....
.....

5) Outras observações.

.....
.....
.....
.....

Data .....
Assinatura .....

FOLHA DE OBSERVAÇÕES DO ALUNO
I AVALIAÇÃO UNIFICADA

outubro/novembro 1971

Nome do aluno .....

Idade ..... Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Cidade ..... Pôsto .....

Material: A ☐ B ☐ C ☐

Monitor ..... Data / /

Monitor .....

FOLHA DE OBSERVAÇÕES DO ALUNO

ESCREVA TUDO O QUE VOCÊ ACHOU DO TRABALHO QUE ACABA DE FAZER.

.....
.....
.....

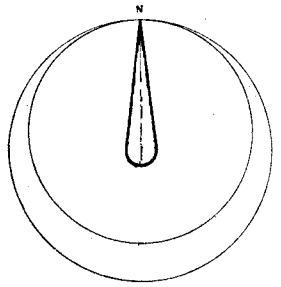
APÊNDICE 2

Relação de postos de Educação Integrada do Município de Ribeirão Preto e sua distribuição geográfica

RELAÇÃO DE POSTOS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO, MANTIDOS POR CONVÊNIO ESTADO-MUNICÍPIO

POSTOS
1. Colégio Santa Úrsula
2. SESI — Vila Carvalho
3. Vila Tibério
4. Vila Fraternidade
5. Vila Albertina
6. Vila Albertina
7. Vila Albertina
8. Vila Albertina
9. Vila Albertina
10. Campos Elíseos
11. Campos Elíseos
12. Campos Elíseos
13. Vila Virgínia
14. Vila Virgínia
15. Jardim Paulista
16. SESI — Vila Kennedy

Distribuição geográfica dos Postos de Educação Integrada no Município de Ribeirão Prêto



EDUCAÇÃO INTEGRADA

LEGENDA

- (A) 5 POSTOS
- (B) 3 POSTOS
- (C) 2 POSTOS
- (D) 1 POSTO
- (E) 1 POSTO (NÃO CONVENIADO)

APÊNDICE 3

Quadros Analíticos

CARACTERIZAÇÃO
DOS
MONITORES

Tabela I — *Distribuição etária*

FAIXA ETÁRIA	N.º	%
18 a 20 anos	3	18
21 a 24 anos	8	47
25 a 29 anos	4	23
30 anos e mais	2	12
TOTAL	17	100

Tabela II — *Distribuição por sexo*

SEXO	N.º	%
Masculino	—	—
Feminino	17	100
TOTAL	17	100

Tabela III — *Local de nascimento*

A — ESTADO	N.º	%
São Paulo	16	94
Minas Gerais	1	6
TOTAL	17	100

B — ZONA	N.º	%
urbana	14	82
rural	3	18
TOTAL	17	100

Tabela IV — *Estado civil*

ESTADO CIVIL	N.º	%
solteiro	11	65
casado	5	29
separado ou desquit.	1	6
TOTAL	17	100

Tabela V — *Origem sócio-econômica, de acordo com a posição do pai na escala de prestígio ocupacional de Aparecida Joly Gouveia e B. Hutchinson.*

CATEGORIAS	N.º	%
1 — Altos cargos políticos e assemelhados Proprietários de grandes empresas e assemelhados	—	—
2 — Profissões liberais e cargos de gerência ou direção — proprietários de empresas de tamanho médio	—	—
3 — Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais — proprietários de pequenas empresas	5	29
4 — Ocupações não manuais de rotina e assemelhados	7	41
5 — Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas	—	—
6 — Ocupações manuais especializadas e assemelhadas	4	24
7 — Ocupações manuais não especializadas	—	—
Anulada / em branco	1	6
TOTAL	17	100

Tabela VI — *Escolaridade dos pais*

CURSOS	PAI		MÃE	
	N.º	%	N.º	%
Analfabeto	—	—	—	—
Curso primário incompleto	3	18	7	41
Curso primário completo	9	52	6	35
Curso ginasial incompleto	1	6	—	—
Curso ginasial completo	2	12	1	6
Curso colegial incompleto	—	—	—	—
Curso colegial completo	1	6	1	6
Curso superior incompleto	—	—	—	—
Curso superior completo	—	—	—	—
Em branco / anulada	1	6	2	12
TOTAL	17	100	17	100

Tabela VII — *Escolaridade dos monitores*

MONITORES	N.º	%
Com curso universitário (completo ou incompleto)	13	77
Sem curso universitário (completo ou incompleto)	4	23
TOTAL	17	100

Tabela VIII — *Escolaridade de nível superior dos monitores*

CURSOS UNIVERSITÁRIOS	N.º	%
Matemática	1	8
Biologia	3	23
Letras	2	15
Ciências Sociais	1	8
Pedagogia	4	30
Educação Física	1	8
Medicina	1	8
TOTAL	13	100

Tabela IX — *Experiências profissionais dos monitores* (N = 17)

ATIVIDADES PROFISSIONAIS	PASSADO		PRESENTE	
	N.º	%	N.º	%
Monitor de alfabetização MOBRAL	9	53	3	18
Monitor de Educação Integrada	—	—	17	100
Professor de outros cursos de Educação de adultos	2	12	—	—
Professor de escola primária	5	29	1	6
Auxiliar de direção	1	6	—	—
Professor de parque infantil	1	6	1	6
Outros	4	23	1	6
Em branco / anulada	1	6	1	6

Tabela X — *Duração diária de trabalhos dos monitores*

DURAÇÃO	N.º	%
até 2 horas	3	18
de 2 a 4 horas	3	18
de 5 a 7 horas	2	12
de 8 a 10 horas	5	29
Em branco / anulada	4	23
TOTAL	17	100

Tabela XI — *Período de trabalho dos monitores*

PERÍODOS	N.º	%
Só da noite	9	52
Manhã e tarde	1	6
Manhã, tarde e noite	3	18
Manhã e noite	1	6
Tarde e noite	1	6
Em branco / anulada	2	12
TOTAL	17	100

Tabela XII — *Treinamento dos monitores para o Curso de Educação Integrada*

CATEGORIAS	N.º	%
Recebeu treinamento	12	70
Não recebeu treinamento	4	24
Em branco / anulado	1	6
TOTAL	17	100

Tabela XIII — *O treinamento, quanto às técnicas e conteúdo, segundo os monitores* (N = 12)

CATEGORIAS	N.º	N.º
A — Quanto às técnicas		
Estudo em grupo	12	100
Aulas expositivas pelos treinadores	6	50
Aulas-demonstração pelos futuros monitores	3	25
Palestras por convidados especiais	—	—
B — Quanto ao conteúdo		
Orientação para utilização do material didático	7	58
Psicologia da adolescência e idade adulta	10	83
Problemas pedagógicos mais freqüentes	4	33
Metodologia de ensino	5	42

Tabela XIV — *Ideais de realização profissional* (N = 17)

A — PROFISSÃO IDEAL	N.º	%
Professor	12	70
Pedagogo	1	6
Diretor de escola	1	6
Assistente social	1	6
Medicina ou correlata	1	6
Em branco / anulado	1	6
TOTAL	17	100

B — NÃO PRETENDERIA:		
Deixar de lecionar	13	76
Deixar o MOBRAL	12	70
Deixar de trabalhar	9	53
Em branco / anulado	1	6

Tabela XV — *Condições básicas para o desempenho de uma profissão, na opinião dos monitores*

CONDIÇÕES	1a. escolha		2a. escolha	
	N.º	%	N.º	%
Uso das aptidões e capacidades pessoais	3	18	2	12
Boa remuneração	2	12	1	6
Ambiente propício à criatividade e originalidade	1	6	1	6
Prestígio, respeito e consideração	—	—	—	—
Ambiente que propicie um relacionamento maior com pessoas que com coisas	2	12	4	23
Possibilidade de futuro estável e seguro	—	—	—	—
Possibilidades de exercer liderança	—	—	—	—
Oportunidade de ser útil aos outros	6	34	3	18
Ambiente não rotineiro	1	6	4	23
Ambiente livre de muita supervisão ou direção	1	6	1	6
Em branco / anulado	1	6	1	6
TOTAL	17	100	17	100

Tabela XVI — *Condições profissionais básicas para o desempenho de uma profissão e que estão satisfeitas pelo exercício de atividade docente no MOBRAL*

CONDIÇÕES	1a. escolha		2a. escolha	
	N.º	%	N.º	%
Uso das aptidões e capacidades pessoais	3	18	3	18
Boa remuneração	—	—	1	6
Ambiente propício à criatividade e originalidade	—	—	1	6
Prestígio, respeito e consideração	—	—	—	—
Ambiente que propicie um relacionamento maior com pessoas que com coisas	3	18	—	—
Possibilidade de futuro estável e seguro	—	—	1	6
Possibilidade de exercer liderança	—	—	—	—
Oportunidade de ser útil aos outros	10	58	4	24
Ambiente não rotineiro	—	—	6	34
Ambiente livre de muita supervisão ou direção	—	—	—	—
Em branco / anulado	1	6	1	6
TOTAL	17	100	17	100

Tabela XVII — *Qualidades mais necessárias a professor primário na opinião dos monitores - (freqüência de 1ª escolha)*

QUALIDADES	N.º	%
Curiosidade Intelectual	—	—
Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos	2	12
Conhecimento de psicologia	6	35
Interesse por questões educacionais	—	—
Paciência	3	18
Interesse pelo aluno	4	23
Carinho no trato com o aluno	—	—
Energia no trato com o aluno	—	—
Senso de justiça	—	—
Pontualidade, assiduidade	—	—
Boa aparência	—	—
Amabilidade no trato com os pais	—	—
Bom procedimento dentro e fora da escola	1	6
Em branco/ anulado	1	6
T O T A L	17	100

Tabela XVIII — *Religiosidade dos monitores*

A — RELIGIÃO	N.º	%
Nenhuma	2	12
Católica	12	70
Evangélica	1	6
Judaica	—	—
Espírita	1	6
Mormon	1	6
T O T A L	17	100

B — FREQÜÊNCIA A CULTOS	N.º	%
Não freqüenta	4	23
Duas ou mais vezes p/sem.	1	6
Pelo menos 1 vez p/ sem.	7	41
Pelo menos 1 vez p/ mês	3	18
Quando convidado	2	12
T O T A L	17	100

Tabela XIX — *Freqüência de leitura de jornais e revistas*

A — JORNAIS	N.º	%
Todos os dias	11	64
5 a 7 dias por semana	2	12
2 a 4 dias por semana	2	12
2 ou menos dias p/ sem.	—	—
Varia muito	2	12
Não lê	—	—
T O T A L	17	100

B — REVISTAS	N.º	%
Diàriamente	—	—
Samanalmente	2	12
Quinzenalmente	3	18
Mensalmente	—	—
Varia muito	12	70
Não lê	—	—
T O T A L	17	100

Tabela XX — *Jornais e revistas lidos com mais freqüência pelos monitores (N = 17)*

A — JORNAIS	N.º	%
Do Município	14	82
Estaduais	11	65
Em branco/ anulado	1	6
B — REVISTAS		
O Cruzeiro	10	59
Realidade	8	47
Manchete	5	29
Pais e Filhos	3	18
Claudia	3	18
Visão	2	12
Fatos e Fotos	2	12
Rev. infantis em quadrinhos	2	12
Capricho/ Grande Hotel	2	12
Medicina e Saúde	1	6
Livro da vida	1	6
Todas, sem preferência	1	6
Em branco/ anulado	2	12

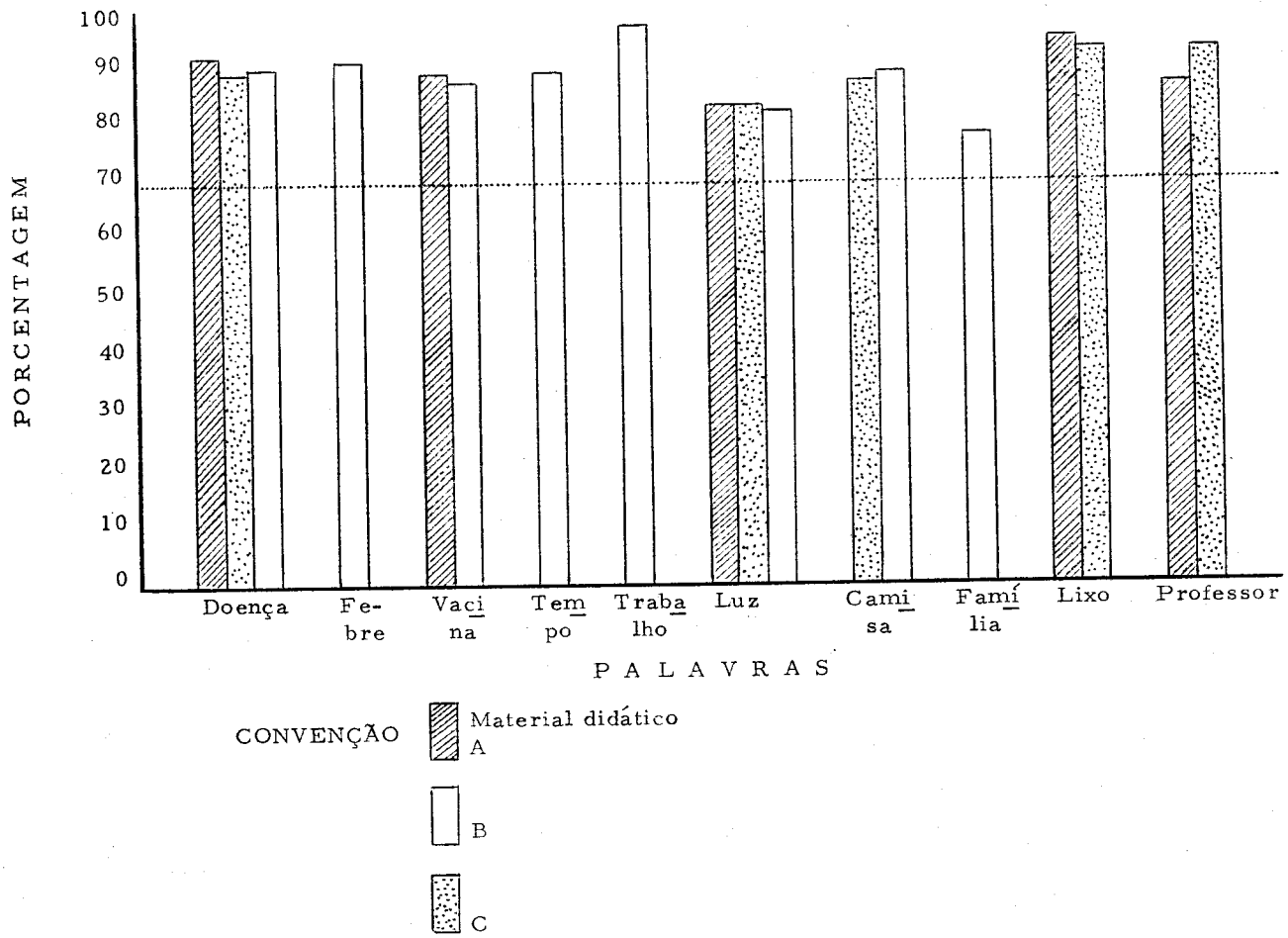
Tabela XXI – Atividades de lazer dos monitores e respectiva freqüência

Freqüência / Atividades	Todos os dias		Várias vezes p/semana		1 ou 2 vezes p/ semana		Varia muito		Raramente		Nunca		Em branco/ anulado		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escutar rádio	9	53	2	12	–	–	4	23	1	6	–	–	1	6	17	100
Assistir TV	6	36	4	23	1	6	4	23	1	6	–	–	1	6	17	100
Ir ao cinema	–	–	–	–	9	53	7	41	1	6	–	–	–	–	17	100
Fazer visitas	–	–	1	6	1	6	10	59	5	29	–	–	–	–	17	100
Ir a festas	–	–	–	–	–	–	11	65	4	23	1	6	1	6	17	100
Praticar esportes	–	–	1	6	5	29	4	24	5	29	–	–	2	12	17	100
Assistir futebol, etc	–	–	–	–	–	–	3	18	8	47	5	29	1	6	17	100
Jogar (baralho, xadrez, etc.)	–	–	–	–	1	6	6	36	4	23	5	29	1	6	17	100

AVALIAÇÃO NÃO UNIFICADA

Representação gráfica das porcentagens de acerto nos itens do teste I

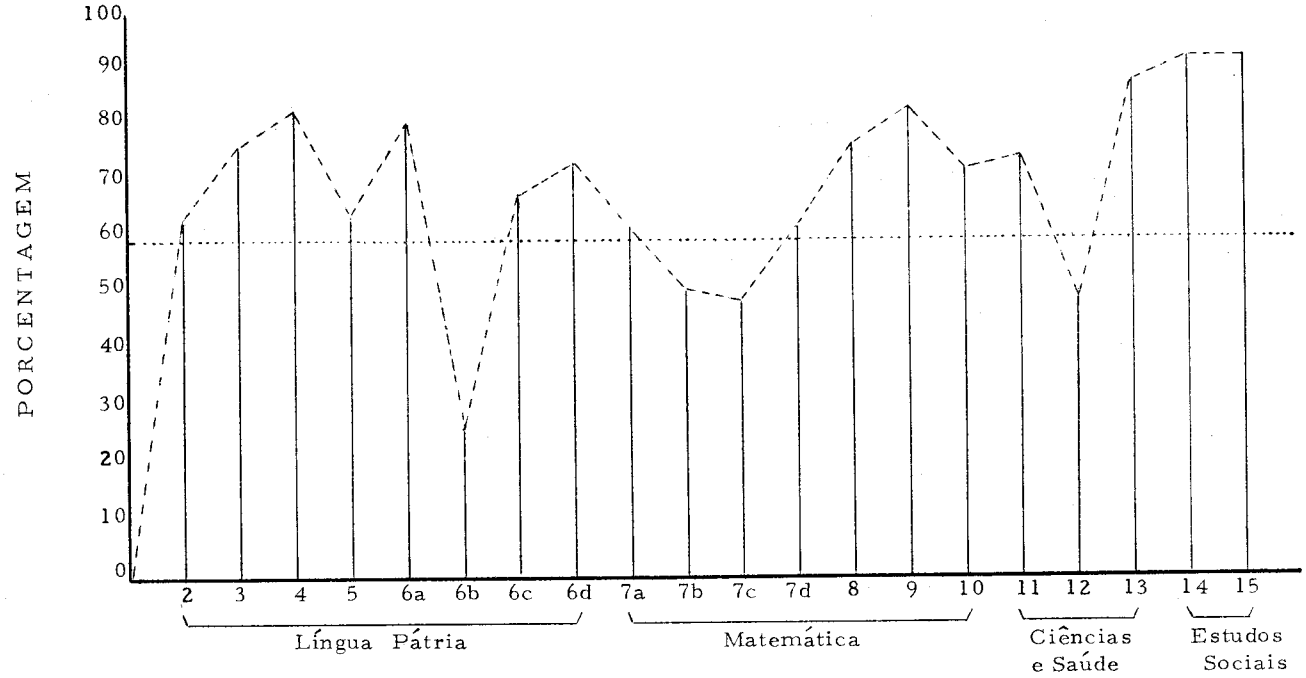
GRÁFICO A — *PORCENTAGEM DE ACERTO NAS PALAVRAS DO DITADO*
AVALIAÇÃO NÃO UNIFICADA



OBS.: As outras palavras do ditado não foram comuns a todos os alunos de cada material didático, sendo portanto excluídas para efeito de análise.

GRÁFICO B — *PORCENTAGEM DE ACERTO NOS ITENS DO TESTE I*

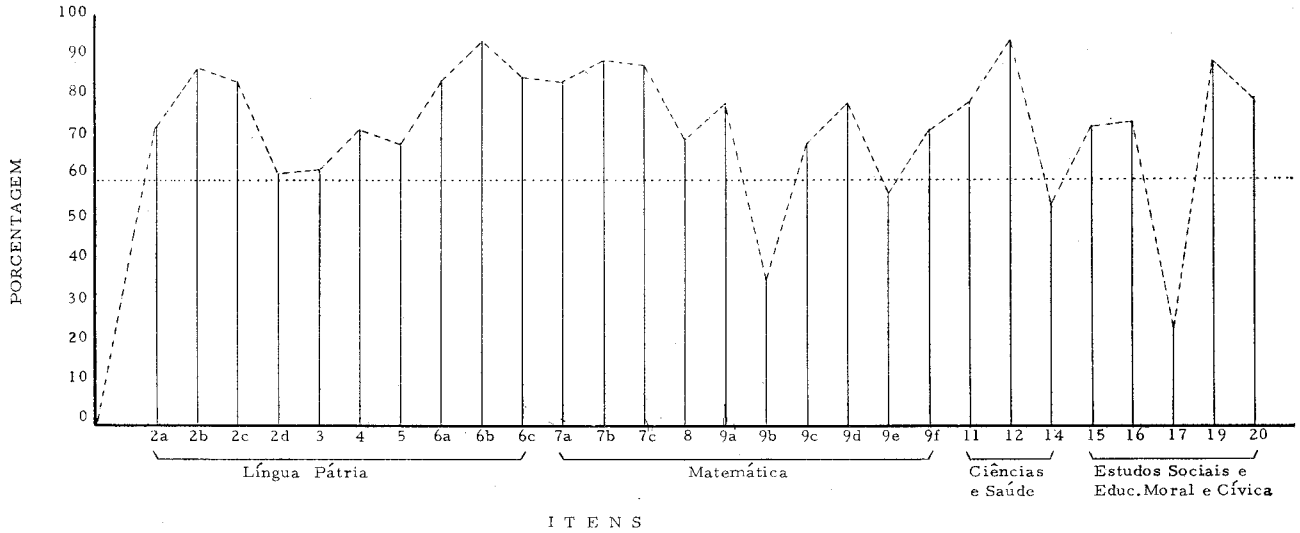
MATERIAL DIDÁTICO A



OBS.: O item n.º 16 não consta do gráfico por não ser passível da análise pelos critérios adotados.
Os itens 6 e 7 apresentam mais de uma resposta, razão pela qual elas aparecem discriminadas.

GRÁFICO C — *PORCENTAGEM DE ACERTO NOS ITENS DO TESTE I*

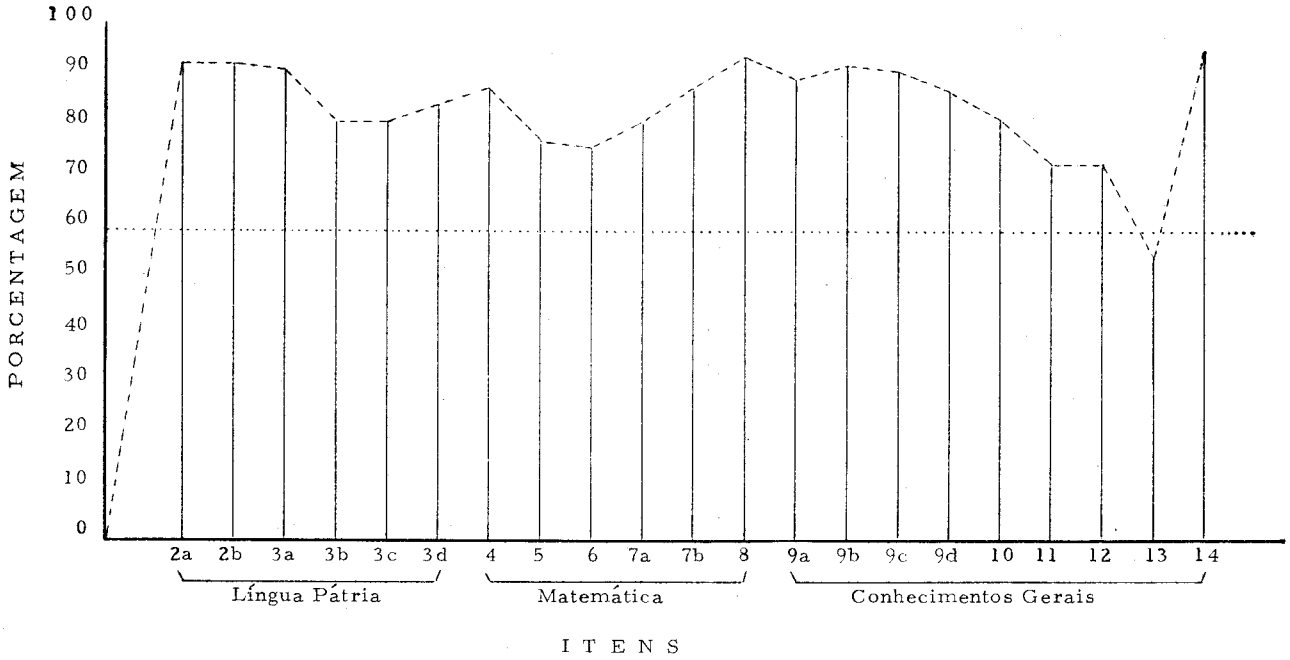
MATERIAL DIDÁTICO B



OBS.: Os itens 10, 13 e 18 não constam do gráfico por não serem passíveis de análise pelos critérios adotados.
Os itens 2, 6, 7 e 9 exigem mais de uma resposta, razão pela quel elas aparecem discriminadas.

GRÁFICO D — *PORCENTAGEM DE ACERTO NOS ITENS DO TESTE I*

MATERIAL DIDÁTICO C



OBS.: Os itens 2c e 15 não constam do gráfico por não serem passíveis de análise pelos critérios adotados.