

**CONTRIBUIÇÕES DO BRASIL NO ÂMBITO DA INICIATIVA DE  
ALFABETIZAÇÃO PARA O EMPODERAMENTO  
(LIFE – LITERACY INITIATIVE FOR EMPOWERMENT)**

Eliane Ribeiro Andrade

Colaboração: Ana Karina Brenner

Miguel Farah Neto

## **1. Introdução**

Após quatro anos, desde o lançamento da iniciativa LIFE - Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment*), a Representação da Unesco no Brasil, em parceria com o MEC, vem promovendo o desenvolvimento de um conjunto de ações propositivas, na perspectiva de gerar processos e capacidades nacionais que auxiliem na melhoria e na expansão de atividades de alfabetização, com o objetivo de elevar as taxas de alfabetismo no país. A iniciativa LIFE é coordenada pela Unesco e constitui uma das ferramentas para a implementação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012), concebida como um marco estratégico, que compreende um período de 10 anos (2005-2015).

Nesse período de atividades no país, as ações foram regularmente monitoradas, fornecendo informações úteis sobre a situação e o progresso atingidos no campo da alfabetização, abrangendo instituições, parcerias e recursos mobilizados. Não obstante, o momento atual exige um balanço intermediário das ações relacionadas à iniciativa LIFE no Brasil, conforme compromisso assumido no encontro regional da LIFE realizado em Maputo, Moçambique, em 2008. Assim, o relatório a seguir apresenta levantamento aprofundado das ações previstas, com base em um conjunto de documentos produzidos pelos órgãos e instituições envolvidos e, de forma complementar, na realização de entrevistas com personagens-chave, com algum tipo de incidência no processo, com o objetivo de, sobretudo, qualificar as questões reveladas nos documentos pesquisados<sup>1</sup>.

Deste modo, para a realização do balanço das ações LIFE no Brasil, foram focalizadas as seguintes iniciativas:

---

<sup>1</sup> A lista dos documentos pesquisados e a relação dos entrevistados encontram-se nas referências bibliográficas.

- ✓ O desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado, com ênfase nos grupos populacionais mais vulneráveis (camponeses, pescadores, mulheres, comunidades quilombolas, população carcerária etc.);
- ✓ A contribuição da Confinte VI no fortalecimento da política nacional de educação de jovens e adultos;
- ✓ A contribuição do Brasil e da Unesco na construção da Rede de Cooperação Sul-Sul, criada em 2006, e seu impacto sobre as políticas de educação de jovens e adultos - EJA nos países que compõem a rede.

- **Contextos, incidências e debates sobre a EJA no Brasil**

No Brasil, chegamos a 2011 com avanços importantes no campo da educação de jovens e adultos, especialmente pela ampliação da institucionalidade nos últimos dez anos. A EJA foi incluída nas pautas e agendas governamentais, na legislação, nas estruturas administrativas de governo e no financiamento público. Pode-se verificar um expressivo aumento da oferta nas redes locais de ensino (municípios e estados) <sup>2</sup>, aproximando governos municipais, estaduais e federal, além das organizações não-governamentais e dos movimentos sociais, que acumulam trajetórias significativas na área. Observa-se, ainda, progresso na quantidade e na qualidade da produção: elaboração de propostas e projetos, materiais didáticos, metodologias, pesquisas, formação de professores, de modo inclusivo, nos cursos universitários de pedagogia. Além, é claro, de uma massa crítica de especialistas em alfabetização, leitura e escrita, educação de jovens e adultos, bem como instituições e redes especializadas.

Sobre a concepção de EJA, ampliou-se seu escopo para além da alfabetização *stricto sensu*, incorporando-a como modalidade da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96) e colocando-a na perspectiva da *educação ao longo da vida*, como garantia do direito de todos à educação, reconhecendo e respeitando, especialmente, a diversidade dos seus sujeitos.

---

<sup>2</sup> Vale destacar que, ao longo da primeira metade da década de 2000, a ampliação da oferta de vagas foi acompanhada por uma considerável elevação do número de matrículas. Entretanto, nos últimos anos, tem se registrado uma redução das matrículas.

Contudo, os resultados referentes à permanência e à aprendizagem dos alunos que participam de ofertas de EJA não têm acompanhado a potencialidade do conjunto de ações que vêm sendo desenvolvidas. Dessa forma, os desafios ainda são muitos e vão além dos 13,9 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, 9,6% da população brasileira (IBGE, CENSO 2010)<sup>3</sup>, sendo que, na faixa etária com mais de 60 anos, esse percentual chega a 26,5% de analfabetos. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste apresenta os piores resultados. Enquanto no Sudeste os analfabetos são 5,5% e no Sul 5,1%, no Centro-Oeste são 7,2%, no Norte 11,2% e no Nordeste 19,1%. Pode-se afirmar que, de cada dois nordestinos com 60 anos ou mais, um é analfabeto, importante razão para que a queda na taxa de analfabetismo tenha sido lenta. Se compararmos o censo de 2000 (13,64%) com o de 2010 (9,63%), observaremos um declínio do analfabetismo da ordem de 4,1 % em dez anos.

Sem dúvida, a questão regional é um forte indicador da condição de analfabeto no país, como também a situação que se refere à cor/raça. Enquanto encontramos, na PNAD 2008, 6,2% da população branca analfabeta, chegamos a 13,6% de negros com mais de 15 anos. A distribuição de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos continua a apresentar diferenças significativas.

Já segundo a PNAD 2006, do total de analfabetos brasileiros então existentes, mais de 10 milhões eram pretos e pardos. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade eram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos. A taxa de analfabetismo funcional também era muito menor para brancos (16,4%) do que para pretos (27,5%) e pardos (28,6%). A média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade mostrava uma vantagem de dois anos para brancos - 8,1 anos de estudos -, em relação a pretos e pardos - 6,2 anos de estudo (UNESCO, 2007). Entre homens e mulheres, havia 10,1% de mulheres analfabetas e 9,8% de homens nessa condição.

No que tange ao analfabetismo entre os jovens, tem-se constatado uma diminuição sistemática dos índices, reflexo do processo de universalização do ensino fundamental que se observa no país, desde meados dos anos 1990. Entretanto, de acordo

---

<sup>3</sup> A população total brasileira em 2010, segundo o censo do IBGE, é de 190,7 milhões de habitantes, sendo 160,9 milhões urbanos (84,4%) e 29,8 milhões rurais (15,6%). Dentre as 16,2 milhões de pessoas (8,5%) em situação de miséria no Brasil, 22% são de analfabetos na zona urbana e 30,3% na zona rural.

com a PNAD 2007, há, ainda, cerca de 1,5 milhões de jovens analfabetos, a maior parte concentrada na faixa de 25 a 29 anos de idade, sobretudo nas áreas rurais.

Cabe atentar para o fato de que o conjunto dos dados positivos reflete, especialmente, o investimento feito nas últimas décadas em relação à universalização do acesso à escola de ensino fundamental no período da infância. Assim, pode-se inferir que as gerações posteriores aos anos 1990 tiveram oportunidades junto à escola pública bem maiores do que as gerações anteriores. Exemplo disto é o fato de a faixa etária entre 6 a 14 anos ter alcançado o patamar de 97,5% de crianças matriculadas no ensino fundamental (IBGE/PNAD 2007). A geração jovem de hoje é, inegavelmente, mais escolarizada do que as anteriores. Contudo, pode-se concluir que nem sempre o acesso veio acompanhado de garantia da permanência com qualidade.

O debate sobre a EJA, hoje, no Brasil, está centrado no desafio de se garantir a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para essa população que passou pela escola e, por motivos diferenciados (trabalho, responsabilidades familiares, gravidez etc.), foi obrigada a abandoná-la. Tal processo deve responder, sobretudo, às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, procurando superar a tradicional concepção de programas de EJA que cabem somente na estrutura física e simbólica dos modelos escolares, não dimensionados para, de fato, caber na vida dos sujeitos jovens e adultos que os demandam.

Outro debate relevante e que deve ser lembrado refere-se ao fato de que, além da afirmação da agenda de EJA voltada para a escolarização, o Brasil ainda tem um espaço a descobrir e explorar, que está afeto aos processos não-formais ou não-escolares, de extremo valor para a ampliação e consolidação dos horizontes socioculturais e políticos da população brasileira. Neste sentido, é fundamental tirar partido da rica tradição que o país acumulou no campo da educação popular, que tem seu marco mais expressivo no aporte conceitual e metodológico construído por Paulo Freire. A educação popular, conforme alertou o Freire, é a ação educativa que está associada aos processos de construção da cidadania, já que, sem a educação, é difícil consolidá-la. Lembra, ainda, que a cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida de todos nós com relação à coisa pública (FREIRE, 1995, p. 74).

Por fim, para proceder à análise das iniciativas em questão, é fundamental ressaltar que o direito à educação está sempre ligado aos demais direitos humanos e sociais. Os programas de educação dos jovens e adultos *não se tornam atrativos nem*

*alcançam êxito de modo isolado. Seus resultados dependem de mudanças mais abrangentes nas condições de vida das pessoas, o que requer articular a alfabetização com outras políticas de participação, assistência, saúde, cultura, meio ambiente, desenvolvimento local, qualificação profissional, geração e distribuição de renda, que tornem a alfabetização mais relevante, contribuindo em processos mais amplos de melhoria socioeconômica e cultural das comunidades (UNESCO, 2008, p.168).*

## **2. Iniciativas brasileiras**

### **2.1 Programa Brasil Alfabetizado**

- **Breve Histórico**

Tendo como principal objetivo a inclusão educacional, por meio da alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e à escrita, o Governo Federal lançou, em 2003, como política pública de alfabetização de jovens e adultos, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA. Para geri-lo, foi criada, no Ministério da Educação – MEC, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Tal iniciativa deu-se no contexto dos compromissos e metas assumidos pelo país no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte V, Hamburgo, 1997) e do Plano Nacional de Educação (Aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001), de modo a investir na redução das taxas de analfabetismo absoluto e funcional. Segundo Henriques (2006), o MEC reconheceu o analfabetismo como “um problema focal, cujo enfrentamento seria fundamental para contribuir na promoção de um ciclo sustentável de desenvolvimento social e econômico para o país” (p. 31).

Mesmo se tendo em vista a longa história da educação de jovens e adultos no Brasil, o reconhecimento, por parte do governo federal, da importância de se oferecer cursos de alfabetização à população de jovens e adultos com baixa escolaridade significou um alavancamento potente na destinação de recursos financeiros, organizacionais e humanos, maior visibilidade política e intensificação do monitoramento e da avaliação dos resultados alcançados nesse campo.

Sendo atualmente coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do MEC, o Programa Brasil Alfabetizado está presente em todo o país, atendendo, prioritariamente, aos 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, localizados, em sua grande maioria, na região Nordeste. Tais municípios recebem apoio técnico na implementação das ações, podendo aderir ao Programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Seus objetivos formais, atualizados pela Resolução CD/FNDE nº 32, de 01/07/2011, são: “I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam”.

Ao longo de seus oito anos de existência, o PBA experimentou ajustes e mudanças, fundamentados em estudos e avaliações realizados durante seu percurso e na necessidade de acompanhar a evolução da conjuntura educacional do país no seu todo.

- **As três versões do Programa**

Em sua primeira versão (2003 – 2004), o Programa realizou-se por meio de parcerias com estados, municípios e Distrito Federal e convênios com entidades da sociedade civil, com recursos repassados diretamente às instituições públicas, após aprovação de seus projetos de alfabetização e cadastramento de alfabetizandos e alfabetizadores, além de credenciamento junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e de convênios, em se tratando de entidades privadas. A estrutura descentralizada, com participação direta dos entes federados, visava ao aproveitamento da experiência dos diversos parceiros e o respeito à diversidade das realidades locais, garantindo-se, ainda, o uso de diversos encaminhamentos metodológicos no trabalho

pedagógico. O financiamento das atividades se dava por um período de seis meses, abrangendo a formação do alfabetizador (inicial e continuada) e a remuneração do alfabetizador, diferenciada segundo o quantitativo de alunos.

Às instituições parceiras cabiam a capacitação dos alfabetizadores, a inscrição dos alunos e a organização do trabalho (locais de funcionamento das salas de aula, material didático e pedagógico, formação dos alfabetizadores, supervisão e acompanhamento). As instituições podiam se valer do método de alfabetização que julgassem mais adequado à realidade das comunidades onde atuavam, tendo o compromisso de garantir que os alunos seriam capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas, após o período do curso. O tempo previsto para o processo de alfabetização limitava-se aos seis meses de financiamento. Recomendava-se, ainda, que as turmas tivessem um mínimo de 15 e um máximo de 25 alunos. A carga horária diária seria de duas horas, totalizando dez horas-aula/semana. A carga horária total deveria ter, no mínimo, 200 horas-aula por curso.

No que tange aos alfabetizadores, o MEC considerava que o Programa teria, como principais aspectos relevantes, a possibilidade de emprego e renda e o investimento em sua formação, fatores de estímulo à continuidade dos estudos, principalmente para aqueles que não os tivessem concluído. Assim, priorizou-se seu processo de formação, que deveria acompanhar todo o trabalho educacional, tendo, preferencialmente, caráter presencial e contendo aspectos políticos referentes à inclusão social, além de técnicas relativas à aquisição da escrita, articulando teoria e prática da atividade do alfabetizador.

Com relação ao uso de material didático, apontava-se que o processo de ensino-aprendizagem deveria se dar de acordo com o interesse e o contexto sociocultural dos alunos, guardando relação direta com a realidade local.

Apesar dos avanços por ela representados, essa primeira versão do Programa mostrou algumas fragilidades, sendo questionada em diversas instâncias, que nela identificavam aspectos de modelos já experimentados, de características e resultados problemáticos, como é o caso, por exemplo, da relação entre a remuneração do professor e o número de alunos atendidos, passível de gerar desvios, como a existência de turmas quase fictícias, muitas delas em locais de difícil arregimentação de alunos.

A segunda versão do PBA (2004 – 2006), elaborada em interlocução com a Comissão Nacional de Alfabetização, iniciou-se quando da criação, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), voltada à coordenação das políticas de alfabetização e de EJA, em 2004. Nesse contexto, teve-se a intenção de ampliar o foco da alfabetização, com vistas à continuidade de estudos dos alunos, o que levou a orientação política do financiamento a privilegiar as instâncias que podiam acolher os jovens e adultos alfabetizados nas redes públicas de educação. Ao mesmo tempo, buscou-se diversificar a oferta de alternativas no Programa, segundo uma perspectiva inclusiva, ampliando-se as possibilidades de atendimento a grupos específicos e criando-se espaço para experiências inovadoras.

Vale destacar que, entre as principais preocupações do PBA, figurava a questão da qualidade da aprendizagem do aluno no processo de alfabetização. Assim, o MEC considerava fundamental que os parceiros responsáveis por sua implementação avaliassem criteriosamente os resultados, no sentido de garantir que, ao final do processo de alfabetização, os alunos fossem capazes de produzir, ler, compreender e interpretar textos e realizar operações matemáticas. Para o MEC, como aponta Henriques (2006), colocava-se o desafio de “transformar os programas de alfabetização em uma porta de entrada para ingresso ou reingresso nos sistemas públicos de ensino, possibilitando o alcance de níveis de escolarização cada vez mais elevados” (p.33). Nessa direção, a partir de 2004, o PBA passou a incrementar a promoção de mecanismos voltados à garantia da continuidade de estudos, de forma que os egressos das turmas de alfabetização de jovens e adultos fossem estimulados a matricular-se em turmas de EJA.

Portanto, um dos avanços do Programa, apontado em documentos e livros publicados pelo MEC, diz respeito ao Plano de Avaliação do PBA. O Plano voltou-se tanto à avaliação do processo de alfabetização dos alunos (testes cognitivos) quanto ao processo de gestão e implementação do PBA. Os testes cognitivos, realizados desde 2004, tiveram sua elaboração a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), sendo aplicados testes de Leitura/Escrita e Matemática, visando à aferição do desempenho cognitivo dos alfabetizados jovens e adultos atendidos pelo Programa (HENRIQUES et al., 2006, p. 09). Tais testes ocorrem no início e no fim do processo de alfabetização. A criação de uma *Matriz de Referência* para a avaliação dos



jovens e adultos atendidos pelo PBA, fruto da parceria do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD com o CEALE, significou avanço importante, na medida em que permitiu desenvolver padrões de comparação e paridade entre os educandos do PBA e os de outros programas e projetos educacionais. Tal modelo de avaliação conferiu legitimidade ao Programa e gerou condições de continuidade aos educandos nos diversos espaços e oportunidades do sistema educacional brasileiro.

Além dessa inovação, outras alterações importantes foram introduzidas no Programa, destacando-se: a ampliação do tempo de alfabetização, até então de seis meses, para até oito meses, estendendo-se, para tanto, o período de financiamento; a ampliação da carga horária, que, de 200 horas de duração, passou a ser de 240 a 320 horas, segundo a duração total do curso; a ampliação do volume de recursos destinados aos estados e municípios, que passaram a representar 68% do destino das verbas do PBA, quando, até então, detinham 42% dos mesmos; a ampliação, em 50%, da linha de financiamento para formação inicial e continuada dos alfabetizadores; a mudança no critério de cálculo da bolsa destinada à remuneração do alfabetizador, estimulando-se a formação de turmas em áreas de baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas; a criação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do Programa.

Entre 2006 e 2007, o PBA voltou a ser reestruturado, mais uma vez em busca de resultados mais próximos de seus objetivos. Nessa terceira versão, algumas inovações foram fundamentais para sua conformação atual.

A primeira diz respeito ao fato de apenas estados e municípios poderem aderir ao Programa. Até então, eram as organizações da sociedade civil que predominavam nas parcerias, principalmente na versão inicial do PBA. Tal modificação teve o objetivo de tornar mais viável a incorporação dos alunos alfabetizados às turmas de EJA, tendo em vista que estes já faziam parte das redes públicas desde o processo de alfabetização, reduzindo-se, assim, os obstáculos à continuidade dos estudos e ampliando o comprometimento das instâncias públicas com esse objetivo. Os municípios podem concretizar sua parceria diretamente com o MEC ou por via indireta, através das secretarias estaduais de educação. Podem, ainda, aderir das duas formas, tendo uma parte de sua demanda vinculada diretamente ao município e outra à instância estadual.

Uma segunda inovação refere-se ao repasse de recursos: as bolsas dos alfabetizadores passaram a ser-lhes pagas diretamente pelo MEC. Vale destacar que, até 2006, a instituição parceira recebia o montante total dos recursos financeiros, procedendo ao pagamento do alfabetizador, do material didático, do material de apoio, da formação dos alfabetizadores<sup>4</sup>.

A terceira inovação reside na criação da figura de um coordenador pedagógico, de caráter voluntário, para dar suporte a um mínimo de quatro turmas, participando ativamente do processo de alfabetização, observando as ações em sala de aula, verificando as dificuldades e os acertos do alfabetizador e alimentando, com suas informações, a formação continuada. Esse coordenador deve ser, necessariamente, um servidor público, indicado pelo município ou pelo estado já no ato de adesão ao Programa. A ele também se destinou uma bolsa, para que o trabalho voluntário não lhe trouxesse custos. No caso de parcerias com um número muito reduzido de turmas, esse papel é desempenhado pelo gestor local do Programa.

No que tange aos alfabetizadores, a preferência recai sobre os professores da rede pública, embora seja possível a qualquer cidadão, com nível médio completo, tornar-se um alfabetizador do Programa, devendo, para isso, cadastrar-se junto à prefeitura ou à secretaria estadual de educação, que lhe proverá formação adequada.

Na atual versão, outra inovação importante é o fato de o Programa passar a ter fluxo contínuo. Com isso, as instituições parceiras, além de poderem formar turmas a qualquer tempo, também ganham flexibilidade nos processos de mobilização e cadastramento de alunos, podendo abrir turmas em qualquer local, em qualquer horário, em qualquer fase do ano e, conseqüentemente, atender às especificidades e possibilidades da clientela.

A criação de um sistema *online* de informações relativas ao Programa é mais uma inovação voltada ao seu aperfeiçoamento, possibilitando a tomada de decisões em

---

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 32, de 01/07/2011, o montante de recursos destinados à alfabetização de jovens e adultos destina-se a apoiar o *financiamento das seguintes ações*: (a) formação inicial e continuada dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de LIBRAS, incluindo-se a capacitação para a aplicação de teste de acuidade visual de o Programa Olhar Brasil; (b) aquisição de material escolar, incluindo-se os custos de reprodução do teste cognitivo a ser aplicado aos alfabetizandos; (c) aquisição de gêneros alimentícios destinados à alimentação escolar dos alfabetizandos; (d) transporte de alfabetizandos; (e) aquisição ou reprodução e distribuição de material pedagógico e literário para uso nas turmas; (f) aquisição ou reprodução e distribuição de material didático somente para aqueles Entes Executores que não fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

diferentes esferas – revisão de metas, estratégias de formação etc. – e o acompanhamento das ações em todo o país.

Do ponto de vista dos recursos didáticos, um avanço significativo se registrou com a criação, em 2007, do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), posteriormente incorporado no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

### **O Brasil Alfabetizado hoje**

O mapa do Programa Brasil Alfabetizado, que registra seus números desde 2007, mostra os totais de atendimento. Em 2010, foram registrados 1.573.145 jovens e adultos alfabetizados. Esses alunos estiveram distribuídos em 134.718 turmas (média de 12 por turma), com 142.546 bolsistas/alfabetizadores.

Como ressaltado anteriormente, a região Nordeste é a que apresenta a maior taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais: o Censo de 2001 apontava 26,2%, valor bastante superior à média nacional, de 13,63%. Já o Censo de 2010 mostra uma evolução significativa desses dados na região, com o índice de analfabetismo reduzindo-se para 19,1%. Mesmo considerando-se que tal índice ainda se mostra bastante superior à média nacional, sua queda é muito significativa. Também no Nordeste se concentrava, em 2010, a maior parte dos atendimentos do PBA, com 1.271.568 alfabetizandos (80% do total), 118.777 bolsistas/alfabetizadores e 110.511 turmas de alfabetização, distribuídas pelos nove estados da região.

Os estados da Região Norte aparecem em segundo lugar na demanda e no número de alfabetizandos atendidos. A seguir, aparecem, em ordem decrescente, as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil. Esta última é a que apresenta as menores taxas de analfabetismo (7,66%) e, conseqüentemente, a menor demanda pelo Programa.

Diante deste cenário, o MEC contou com a parceria da Representação da UNESCO no Brasil para contratar mais de 50 consultores especialistas em EJA, formulação ou implantação de políticas públicas na área social ou, ainda, experiência em gestão educacional, para atuar em 1900 municípios com índices de analfabetismo superiores a 25%, segundo dados do censo de 2000. A contratação de tais consultores

tinha por objetivo incidir diretamente na capacidade técnica dos municípios, oferecendo suporte, sem desconsiderar suas experiências e domínios culturais<sup>5</sup>.

Em 2009, o total de alfabetizados foi de 1.916.790, sendo 1.456.331 nos estados da Região Nordeste. A proporção de cerca de 80% dos atendimentos concentrados nessa região se mantém em todos os anos registrados no mapa do PBA. Em 2008, o total de alfabetizados foi de 1.370.111 e, em 2007, de 1.387.498. Assim, ao longo dos últimos quatro anos, cerca de 6.250.000 pessoas com mais de 15 anos foram atendidas pelo Programa<sup>6</sup>, gerando, por conseguinte, a mesma demanda para os programas de escolarização continuada no primeiro ciclo do ensino fundamental de EJA.

Do ponto de vista territorial, o Programa está presente em quase todo país, só não se encontrando conveniado com os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Segundo seus coordenadores nacionais, São Paulo desenvolve ações locais, o que reduziria a demanda do estado pela parceria com o governo federal. O Espírito Santo também dispõe de programa próprio de alfabetização de jovens e adultos. Por sua vez, o Rio Grande do Sul teria tido, sempre, metas reduzidas de atendimento por meio do PBA, isso porque apresenta índices de analfabetismo significativamente inferiores à média nacional. A pequena meta de atendimento nesse estado pode ser uma das razões pelas quais ele não tenha proposto convênio ao MEC em 2010. Ainda assim, apresenta grupos populacionais significativos para os quais ações de alfabetização de jovens e adultos seriam necessárias, localizados, principalmente, em áreas rurais.

- **Conquistas e desafios em um programa em mutação**

O PBA foi iniciado como uma campanha, que tinha como proposta *erradicar* o analfabetismo no Brasil em curto espaço de tempo. As experiências anteriores com campanhas desse tipo no país já informavam que o modelo não era eficiente para tal propósito. Em primeiro lugar, a garantia de alfabetização só se dá se o nealfabetizado

---

<sup>5</sup> Segundo o MEC, os consultores tinham como atribuições: fazer diagnóstico da situação educacional dos municípios, com foco na alfabetização de jovens e adultos; construir base de dados com informações relevantes sobre a EJA, para subsidiar políticas públicas na área; elaborar ou revisar planos plurianuais de alfabetização; apoiar a implementação de ações do PBA nos municípios selecionados, concentrados nas regiões Nordeste e Norte e em áreas específicas do estado de Minas Gerais.

<sup>6</sup> Cabe mencionar que boa parte do contingente atendido pelo PBA não é composto por analfabetos absolutos. O Ministério reconhece que muitos passaram por experiências de alfabetização. Contudo, a não-continuidade dos estudos impediu a consolidação do processo, levando-os, mais uma vez, às classes de EJA.

der prosseguimento ao processo de aprendizagem, inserindo-se nos espaços de escolarização que devem suceder à alfabetização. Dessa forma, a oferta pública de EJA nas séries iniciais é fundamental e sempre encontrou muita dificuldade em se realizar, desde o início do Programa. Além disso, outros obstáculos foram encontrados, no plano gerencial e metodológico, alguns deles superados ao longo dos anos e de remodelamentos introduzidos, outros ainda presentes.

O modelo de mobilização de educadores – leigos ou não –, que implica em adesão voluntária, sem vínculo efetivo com o poder público, em situação de trabalho precário – do ponto de vista das garantias trabalhistas – e com pouco tempo de formação específica para a tarefa, traz fragilidades significativas ao Programa.

Algumas mudanças em sua modelagem buscaram incidir sobre tais fragilidades. Uma das iniciativas é a de privilegiar professores das redes estaduais e municipais, que já tenham experiência na ação alfabetizadora, mas nem todos os educadores do PBA são professores das redes. A realização de convênios apenas com estados e municípios buscou garantir tal efeito, mas ainda há educadores mobilizados apenas para a ação alfabetizadora que recebem apenas o curto tempo de formação promovido pelo Programa. Se para professores experientes a formação pode ser suficiente, para os sem experiência ela se mostra precária.

A criação de um coordenador pedagógico no quadro do PBA, já referida acima, também busca incidir sobre as fragilidades apontadas anteriormente. O coordenador acompanha um número mínimo de 4 turmas, dando apoio didático e metodológico aos professores, ajudando-os a resolver eventuais problemas no cotidiano em sala de aula. Assim, aqueles professores que não tinham experiência e os de formação inicial mais frágil encontram auxílio junto a esse coordenador, que, segundo especialistas do MEC, tem realizado importante trabalho de acompanhamento das turmas, sendo evidentes seus resultados positivos.

Antiga reivindicação de especialistas em educação e atores de diferentes movimentos sociais desse campo é a transformação das ações de formação inicial e continuada em atividades certificadas, com carga horária e conteúdos condizentes com a certificação, a fim de garantir que tal atividade possa ser usada na progressão da carreira para os professores da rede. Isso os estimularia a participar, obrigaria os organizadores dos cursos de formação a desenvolver um curso realmente significativo para os

educadores e traria maiores garantias de boa formação para o trabalho com jovens e adultos em processo de alfabetização.

A recente mudança dos editais, que permite a implantação das turmas a qualquer tempo ao longo do ano em que vigora cada edital também foi apontada como um avanço importante, na busca de tornar o Programa mais adequado ao seu público. Com o fluxo contínuo, pretendeu-se ampliar as chances de estados e municípios atenderem às dinâmicas específicas de cada região, notadamente as que relacionam os sujeitos atendidos pelo Programa a questões sazonais (ciclos da agricultura, da pesca, do trabalho em indústrias específicas etc.). As turmas podem ser organizadas e iniciadas, portanto, de acordo com os momentos do ano em que os alunos estão mais disponíveis para os estudos, sem coincidir com altas temporadas de trabalho.

Segundo um dos coordenadores do PBA no MEC, seus convênios têm sido mais atrativos para municípios que para estados, fato apontado como vantagem, pois a negociação e o contato com os municípios seriam mais fáceis do que com os estados. As informações fornecidas diretamente pelos municípios seriam mais confiáveis e chegariam mais rapidamente ao sistema central do PBA do que quando passam pelo “filtro” do estado.

Talvez a inovação mais recente do Programa tenha sido a criação de um site nacional com sistema de dados integrado, que disponibiliza informações como número de alfabetizadores, de alfabetizandos, de escolas de EJA, entre outras, discriminadas por estados e municípios. Assim, qualquer pessoa pode solicitar acesso ao MEC, bastando cadastrar uma senha, que lhe dará livre acesso a todo o conteúdo do mesmo. O site, entre outras coisas, auxilia as escolas ou espaços que acolhem o PBA a encontrar as escolas que oferecem EJA de primeiro ciclo do ensino fundamental para encaminhar os neoalfabetizados. Também traz informações cadastrais de todas as escolas das redes municipais e estaduais de cada município de todos os estados da federação (nomes, endereços, diretores). O Sistema Brasil Alfabetizado configura-se como instrumento potencial de controle social, na medida em que publiciza suas metas e realizações, de maneira sistemática e de fácil compreensão para quem desejar acompanhar suas ações. Ele permite aos gestores e aos interessados em realizar o controle social visão ampla e sistemática do Programa, dando agilidade aos processos de planejamento e intervenção.

No que tange aos principais desafios que enfrenta, de acordo com seus coordenadores nacionais, o Programa tem um dos mais importantes na questão da mobilização, tanto de educadores quanto de educandos. Ao sustentar a proposta inicial, de ser uma ação realizada por voluntários, que recebem uma bolsa para cumprir a tarefa da alfabetização, o PBA mantém a necessidade de sensibilizar, recrutar e formar pessoas interessadas na tarefa de alfabetizar jovens e adultos Brasil afora. A demanda de mobilização, porém, também se direciona aos educandos, que devem ser recrutados e organizados em turmas com um mínimo de alunos, muitas vezes em regiões remotas e com pouca infraestrutura de apoio à ação educativa. Dessa forma, tem alcançado com mais facilidade os lugares com menores índices de analfabetismo – zonas urbanas – e continua encontrando dificuldade em chegar às populações que tiveram, ao longo da vida, menor acesso à escolarização – moradores das zonas rurais.

A estratégia de conveniar apenas estados e municípios, a fim de buscar garantir que esses neoalfabetizados sejam absorvidos pelas ações regulares de EJA, é importante, mas, não logrou os resultados esperados. Os jovens e adultos alfabetizados pelo PBA ainda encontram dificuldades em dar continuidade a seus estudos e isso é demonstrado pelos dados de matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental de EJA, que é significativamente menor do que o número de pessoas atendidas pelo PBA. Há quem tema pela possibilidade de, sem dar continuidade ao processo, muitas pessoas, no decorrer dos anos, voltarem à condição de analfabetas.

Os coordenadores nacionais do PBA apontam, ainda, um terceiro desafio, que é a necessidade de que, no processo de formação dos educadores, lhes sejam disponibilizadas ferramentas didáticas e pedagógicas para alfabetizar seu público preferencial, que se concentra na faixa etária de 35 a 49 anos de idade. É um público mais velho, em relação ao qual as taxas de analfabetismo mostram menos variações ao longo das séries históricas. Para os especialistas, essa pequena variação indica que o processo de alfabetização não está sendo adequado a essa população.

- **Aprendizados a compartilhar**

Após quase 10 anos de implementação, o PBA acumula uma série de conquistas, tendo redesenhado sua proposta a partir de avaliações realizadas ao longo desse tempo.

Teve o mérito de se avaliar, ouvir parceiros e especialistas e buscar, o mais possível, ajustar-se às demandas dos entes federados e às necessidades dos alfabetizandos.

A Resolução FNDE 32/2011, que regula suas ações para o ano de 2011, mostra concretamente esse esforço. Ali, está clara a preocupação com os alfabetizandos com necessidades especiais. Destinam-se recursos específicos para contratação e formação de tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como a necessidade de integrar os alunos especiais nas classes regulares, desenvolvendo atividades extraordinárias, caso necessário. Também há preocupação com os alunos que apresentam problemas oftalmológicos. Tal cuidado se fundamenta na constatação de que parte significativa dos inscritos no PBA tem mais de 50 anos de idade e apresenta problemas de visão.

A orientação sobre o tamanho das turmas também demonstra preocupação com as especificidades regionais e do público-alvo da ação alfabetizadora. As turmas em localidades rurais devem ter entre 7 e 25 alunos, ao passo que as turmas das zonas urbanas devem contar com o mínimo de 14 e o máximo de 25 alunos. As turmas localizadas em unidades prisionais ou socioeducativas devem obedecer ao tamanho estabelecido pela instituição onde as aulas se desenvolvem.

A mesma resolução 23/2011 apresenta, em seu anexo, ações intersetoriais do PBA e nelas aparecem preocupações com comunidades e territórios específicos, que requerem programas especiais de atendimento. É o caso das comunidades remanescentes de quilombos, para as quais o PBA dedica o programa “Quilombola, venha ler e escrever”, em cooperação com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Com o Ministério da Pesca e Aquicultura, o MEC desenvolve o programa “Pescando Letras” e, com os Ministérios da Justiça e a Secretaria Especial de Direitos Humanos, se articula para continuar e ampliar a oferta de alfabetização, na modalidade de EJA, à população carcerária e de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

A ação intersetorial, desenvolvida com os diferentes Ministérios, busca dar apoio ao MEC na ação educativa, na medida em que eles já apresentam outros programas voltados para as populações específicas, mobilizando com maior facilidade e dando melhor acesso a esse público-alvo do PBA.



Especialistas do MEC afirmaram que o Programa “Pescando Letras” tem conseguido atingir resultados significativos, mas que, dentre as ações acima relacionadas, a que demanda estratégias mais complexas de realização é o programa “Quilombola, venha ler e escrever”, em razão do difícil acesso às comunidades remanescentes de quilombos, frequentemente localizadas em remotas áreas rurais do país.

A *Matriz de Referência* para a avaliação dos jovens e adultos atendidos, anteriormente mencionada, constitui, também, outro avanço importante do PBA, sobretudo por contribuir para uma integração mais efetiva da EJA à rede de programas e ações do sistema educacional.

Esses são caminhos e estratégias que o Brasil Alfabetizado tem para compartilhar. De acordo com os documentos consultados e entrevistas realizadas, percebe-se que o PBA tem se mostrado não mais como “um” programa, mas como vários programas, dependendo da centralidade da sua ação educativa, que pode residir em temas, sujeitos, identidades. Nesse sentido, suas possíveis configurações passam pelas relações estabelecidas com as instituições parceiras. Tais arranjos acabam por transformar o Programa em muitos.

Os problemas de permanência e evasão podem ser compreendidos como características de todos os programas de EJA, dadas as condições peculiares do momento de vida dos sujeitos dessa política, mas, também, às persistentes fragilidades das ações educativas que lhes são destinadas. Para reverter esse quadro, um passo fundamental é que se fortaleçam as articulações do PBA com os demais programas que possibilitam a continuidade (ProJovem, Proeja, EJA do sistema de ensino) e com os demais setores da área social (trabalho, saúde, cultura).

Portanto, é apostando e investindo em uma atuação pautada na integralidade, na intersetorialidade e na articulação que as ações alfabetizadoras devem ser impulsionadas. O Brasil Alfabetizado não caminha sozinho.

## 2.2 Confintea VI

- **Os antecedentes**

Em dezembro de 2009, sessenta anos após ter sido criada pela Unesco, em Elsinore, na Dinamarca, a Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confintea, foi, pela primeira vez, sediada na América Latina, na cidade de Belém, no Brasil, com a participação de 1125 pessoas de 144 países, fato muito significativo, não apenas por trazer para o Hemisfério Sul a mais importante instância internacional de discussão da EJA, uma das principais questões de sua agenda social, mas pelo fato de seu processo de mobilização e organização contribuir para fortalecer, no país, a articulação e a participação democrática e plural das diversas representações da EJA aqui existentes.

A Confintea V, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, representou um marco na discussão sobre a importância da educação de adultos e da educação não-formal para a consolidação de uma concepção de educação ao longo da vida, sintonizada com as demandas e os desafios globais que se colocam, hoje, para a sociedade, traduzidos em alguns temas cruciais: democracia, paz e direitos humanos, respeito pela diversidade, resolução de conflitos, sustentabilidade econômica e ecológica e desenvolvimento da força de trabalho. Entretanto, seu impacto na implementação de políticas comprometidas com esses desafios foi limitado, conforme as análises e decisões produzidas em reunião realizada em 2003, em Bancoc, na Tailândia, por iniciativa da Unesco, visando a um Balanço Intermediário da V Confintea. Firmou-se, na ocasião, a necessidade de se continuar investindo na sensibilização dos governos para sua concretização.

Assim, a Confintea VI herdou da anterior a responsabilidade de avançar nessa perspectiva de renovação da educação de adultos e da educação não-formal, fortalecendo seu reconhecimento sob a ótica da educação ao longo da vida. Porém, seu maior desafio foi o de buscar articular a educação formal e não-formal de adultos com outras agendas internacionais de educação e de desenvolvimento, dentre as quais a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento – LIFE, e com estratégias setoriais nacionais mais abrangentes. Além disso, teve ainda os objetivos de avaliar se os compromissos assumidos na Confintea V foram cumpridos e de produzir marcos de

referência para assegurar que aqueles, somados aos atuais, constituam prioridade, viabilizando-se em ações concretas.

- **Os preparativos e a realização**

A intensa mobilização que se desencadeou no Brasil, antecedendo a realização da Confinteia VI, já se configurava desde a organização da participação do país na Conferência de Hamburgo, constituindo-se como fator fundamental de rearticulação nacional de diferentes instâncias ligadas à EJA, como os diversos Fóruns existentes em todo o Brasil - especialmente alavancados e fortalecidos nesse processo -, organizações da sociedade civil/movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de educação etc. Além disso, a efervescência produzida pelo Fórum Social Mundial, que, de 2001 a 2009, teve cinco de suas reuniões sediadas no país, contribuiu para que as agendas sociais – dentre elas as referentes à educação de jovens e adultos contassem com uma participação cada vez mais ampla de diferentes setores da sociedade.

A Confinteia VI, portanto, usufruiu desse “aquecimento” do debate nacional sobre a EJA, retomado antes da Conferência anterior e amadurecido nos anos seguintes à sua realização, quando, progressivamente, ganharam visibilidade e força os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e suas reuniões preparatórias, em níveis estadual e regional, e se constituiu, por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, da Presidência da República (substituído, posteriormente, pelo de nº 6.093, de 24 de abril de 2007), a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA, presidida pelo Ministro de Estado da Educação e composta por “personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, de âmbito nacional, até o limite de dezesseis membros titulares e respectivos suplentes, designados pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2007).

É importante ressaltar que, mesmo se tendo em vista o fato de ter havido uma considerável mobilização com vistas à presença brasileira na Confinteia V, a representatividade dos participantes tinha menor peso, na medida em que os fóruns começavam a se estruturar naquele momento e que a interlocução do MEC com os envolvidos era bastante discreta. O próprio documento produzido coletivamente, no espaço dos encontros preparatórios, acabou não sendo encaminhado pela representação

oficial brasileira, que optou por produzir unilateralmente outro documento para apresentar em Hamburgo.

Já a preparação para a Confinte VI caracterizou-se pelo envolvimento de quase todas as pessoas que discutem a EJA. O MEC, por meio da Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI), definiu que o processo de preparação da Conferência seria participativo, contando com todos os segmentos. Para tanto, os Fóruns de EJA tiveram papel decisivo na mobilização dos participantes e na organização dos encontros estaduais e regionais, juntamente com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular. Destaque-se, como aponta Machado (2009), que tal processo, de fato, ganhou corpo em 2007, quando os governos de todos os países foram instigados a preparar seus informes nacionais, com vistas à sistematização de documentos representativos dos debates previstos para as cinco reuniões regionais internacionais preparatórias para a Conferência, onde seriam, então, traduzidos no Marco de Ação de Belém.

Assim, o Ministério da Educação promoveu 33 encontros preparatórios – 27 estaduais, cinco regionais e um nacional, propiciando um amplo debate com a sociedade, no qual participaram gestores, educadores, alunos, organizações não-governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação, entre outros. Tal esforço possibilitou a elaboração de um diagnóstico aprofundado e de um mapeamento da EJA no país, traduzidos no “Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos” (BRASIL, 2009), rico instrumento norteador para a política educacional.

O Brasil respondeu por parte significativa do aporte de recursos à Conferência, merecendo destaque o Estado do Pará – tanto no que tange aos recursos quanto à logística local –, após a escolha de sua capital para sediá-la. A escolha de Belém deu-se a partir de uma consulta do MEC aos estados das regiões Norte e Nordeste, que, então, enviaram seus projetos. Uma comissão designada pelo Ministério analisou-os e apontou as condições reais e a contrapartida de cada um desses estados. O Pará, além de apresentar um projeto bastante satisfatório, do ponto de vista dos requisitos e exigências, reúne características da realidade brasileira que poderiam potencializar as

discussões pautadas para Conferência, como a questão ambiental, a questão fundiária, os fluxos migratórios etc.

O fato de o período previsto inicialmente para a realização da Confinteia VI ter sido postergado, de maio para dezembro de 2009, em função da incidência da gripe H1N1, trouxe alguns percalços, sobretudo para o MEC, que se encarregava da organização em nível nacional, e do estado do Pará, que já tinha montado toda a estrutura necessária, tanto no que tange aos recursos humanos quanto aos materiais. Entretanto, ao contrário do que se poderia esperar, não ocorreu desmobilização dos envolvidos nos trabalhos nem na expectativa para o encontro.

Cabe destacar, nesse processo, que o Brasil contou com a parceria do Instituto da Unesco para Educação ao Longo da Vida (UIL) e da Representação da Unesco no Brasil, que tiveram papel decisivo, conjugando o apoio de um Grupo Consultivo formado por especialistas internacionais em educação de adultos e educação não-formal – especialmente criado para lhe oferecer suporte (Grupo Consultivo da Confinteia VI) –, e articulando os diversos organismos e instituições nacionais envolvidos na produção da Conferência.

- **Os resultados**

Vários especialistas avaliam que, do ponto de vista dos avanços, no âmbito interno, o Brasil caminhou significativamente, com a contribuição de um largo coletivo, que balizou e tensionou as propostas iniciais da Confinteia VI, nos encontros estaduais, regionais e, por fim, nacional. No âmbito internacional, porém, alguns consideram que pouco se teria avançado para além dos resultados da Confinteia V, tendo em vista, sobretudo, as mudanças estruturais e as novas questões surgidas no espaço de tempo transcorrido entre as duas Conferências.

O Marco de Ação de Belém, apesar de, em seu processo de elaboração, ter acolhido sugestões e acréscimos dos participantes, teria um tom mais conceitual e referencial, não refletindo a riqueza e a diversidade das contribuições trazidas pelos países representados, cuja incorporação, certamente, o tornaria mais rico. Na opinião de alguns especialistas, não se trata de um documento de ação, mas de princípios, referências mais gerais, que devem ser traduzidas, em cada contexto, à luz de suas especificidades. Entretanto, como assinala Machado (2009), teria sido fundamental que

a equipe de relatoria da conferência internacional assumisse o processo de construção coletiva ocorrido nas reuniões regionais – no caso do Brasil a que teve lugar no México, em setembro de 2008 - como sua referência de trabalho.

Assim é que, no que concerne ao seu impacto para a educação de jovens e adultos no país, a realização da Confinte VI talvez tenha seu resultado mais importante na própria consolidação da articulação e da representatividade das diversas instâncias que constituem o campo da EJA, em um arco bem ilustrado na CNAEJA, o que representa uma experiência diferenciada nacional e internacionalmente, principalmente quando se considera a dificuldade que a educação de jovens e adultos enfrenta na maior parte dos países – notadamente aqueles onde os processos de participação democrática são ainda pouco expressivos ou inexistentes. Certamente, o fato de a Conferência ter se realizado aqui constituiu fator decisivo para esse desempenho.

O documento apresentado à Conferência pelo Brasil ilustra a importância desse processo participativo e articulado em sua produção, para a qual foram essenciais as oficinas que tiveram lugar nas diversas unidades da federação. Conforme afirma especialista do MEC, para que o diagnóstico da EJA no Brasil trouxesse com a máxima fidelidade possível a diversidade, a riqueza e os entraves que caracterizam a experiência do país nesse campo, com vistas à proposição de recomendações consequentes e pautadas na realidade, foram convidadas organizações e pessoas de diversos segmentos que atuam localmente na EJA, de modo que os próprios estados construíssem seus diagnósticos a partir de seu próprio olhar, buscando e discutindo dados e informações sobre a educação de jovens e adultos.

Tal estratégia, por um lado, tornou possível chegar à proposição das recomendações que o documento coloca para as diferentes instâncias responsáveis por pensar, propor e executar políticas para a EJA no país - o Ministério da Educação, os Conselhos de Educação - estaduais, municipais -, os próprios movimentos sociais, os Fóruns, as universidades, entre outras. Por outro, teve um efeito subjacente absolutamente significativo, contribuindo para a consolidação de grupos locais, que, nesse mergulho na realidade, em busca da construção de um diagnóstico aprofundado e consequente, puderam conhecer e se apropriar de informações e processos até então desarticulados e se dar conta das fragilidades e lacunas existentes. Como pontua Machado (2009), desencadeou-se, no interior do país, “uma escuta cuidadosa e uma avaliação concreta do que se fez e se faz no campo da educação de adultos”.

Esse processo culminou com a instituição, pelo MEC, da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, objetivando firmar um pacto social voltado à melhoria e ao fortalecimento da área no país, por meio da articulação territorial das ações de EJA e, por conseguinte, da racionalização do uso dos recursos e da elevação da eficiência, eficácia e qualidade das atividades desenvolvidas. Em outras palavras, o Ministério assumiu a necessidade de promover uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil, no sentido de garantir o direito à educação da população jovem e adulta (BRASIL, 2011b). Segundo especialista do MEC, no Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, a Agenda Territorial constitui, hoje, elemento fundamental na definição e no direcionamento das ações, na busca de atendimento às demandas e necessidades específicas de grupos e setores frequentemente deixados à margem pelos programas de abrangência nacional.

Para alguns especialistas, a CNAEJA adquiriu expressão ainda mais significativa após a realização da Conferência, passando a ter um papel mais atuante e influente na discussão e na formulação das políticas para a educação de jovens e adultos. Além disso, o espaço da Comissão também vem se ampliando para os Fóruns, que nela já dispõem de representação. Na medida em que ela se torna mais forte, estes, conseqüentemente, ampliam sua participação na discussão das políticas de EJA, tendo peso importante na Agenda Territorial, passando a ter representantes nas suas comissões estaduais.

Cumprе ressaltar que várias ações e estratégias já em curso ou planejadas, direta ou indiretamente associadas ao campo da EJA, no que tange às políticas oficiais, se estruturam no caminho da viabilização das recomendações do Documento Nacional, como é o caso, dentre outras, da possível articulação de programas (Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja), da ampliação do financiamento para a EJA, do estímulo a uma atuação mais presente das universidades na formação dos professores, da introdução da perspectiva e dos temas da diversidade no currículo da EJA, do investimento na produção de materiais didáticos de qualidade, da discussão de uma política de leitura.

No plano das ações especificamente com o apoio do MEC, de uma proposta de sistema de indicadores de EJA para a região (América Latina e Caribe derivadas das indicações do Marco de Ação de Belém, destaca-se o processo de elaboração.), em

articulação com a Unesco, a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e as duas principais agências brasileiras produtoras de estatísticas oficiais de educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Nesse sentido, a cidade do Rio de Janeiro já acolheu, em dezembro de 2010, um Encontro Técnico Internacional/Regional sobre Indicadores de EJA para América Latina e o Caribe.

- **As lições e os desafios**

Ao se pensar nas lições e nos desafios colocados no rastro da Confinte VI, ressalta o quanto da experiência vivida pelo Brasil pode contribuir para os demais países que têm contextos aproximados ao nosso no campo social e, mais precisamente, na área da educação de jovens e adultos.

Uma primeira referência é o tratamento dado, hoje, à questão da diversidade e da inclusão, consubstanciado na constituição, no interior do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, cuja concepção traz uma grande contribuição para a educação de jovens e adultos, realimentada pela discussão dos direitos humanos e da consequente necessidade de valorização de grupos tradicionalmente alijados das políticas massivas, por meio de ações a eles dirigidas.

Uma segunda referência, associada à primeira, é o incentivo à consolidação de um processo participativo na definição das políticas, como o ocorrido na preparação da Conferência, caracterizado pela ampla mobilização dos mais diversos segmentos relacionados à EJA, sobretudo os educadores. Certamente, os avanços que estão sendo incorporados à política para a educação de jovens e adultos vêm sendo produzidos pela pressão da sociedade civil organizada. Conforme avalia a especialista do MEC, a EJA, atualmente, ocupa um lugar diferente no Ministério, resultante dessa pressão, que se produz na pluralidade das representações – para além das secretarias de estado, a quem cabe a execução das políticas, tomam parte nas decisões os movimentos sociais, as



universidades, os conselhos, as representações do campo. A construção da Agenda Territorial é consequência desse processo<sup>7</sup>.

Se a experiência brasileira pode contribuir para outros países na promoção de uma educação de jovens e adultos mais sintonizada com os direitos humanos e a diversidade, o Brasil também tem a aprender. **A título de exemplo, especialista do MEC aponta o multiculturalismo e o multilinguismo como alguns dos campos em que podemos tirar partido da experiência que** vem se desenvolvendo em países como o Paraguai, onde se registram avanços, com um acúmulo superior ao nosso. Outra possibilidade **diz respeito à questão da certificação de saberes, uma discussão ainda pouco desenvolvida aqui e que pode ser alimentada por países que já caminharam mais, como Cabo Verde.**

### **2.3 Rede de Cooperação Sul-Sul entre os Países de Língua Portuguesa no Campo da Educação de Jovens e Adultos**

- **Breve Histórico**

Apesar de terem uma história fortemente atravessada pela expansão colonial portuguesa dos séculos XV e XVI, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – países que têm no português sua língua oficial –, até bem recentemente, pouco compartilhavam no campo social, sobretudo no da educação. A criação da Rede de Cooperação Sul-Sul de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, em 2006, veio trazer a possibilidade de se reverter esse quadro de frágil interlocução entre os países de língua portuguesa do hemisfério sul, apoiando seus governos no atendimento a suas demandas nessa área, comprometido em diversos fóruns internacionais - Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia, 1990), Agenda para o Futuro (Confinteia V – Hamburgo, Alemanha, 1997), Década das Nações Unidas

---

<sup>7</sup> Contudo, deve-se atentar para o fato de que tal processo de participação teria sido substancialmente mais rico se tivesse contado com a mobilização e incorporação dos educandos em todos os momentos de debate e definição das políticas que lhes dizem respeito, aí incluída a própria organização da Conferência. Com efeito, os educandos, apesar da grande participação de diversos atores sociais, não se viram representados na organização da CONFINTEA VI e tampouco têm participado nos espaços regionais de elaboração de políticas educacionais na modalidade de EJA.

para a Alfabetização – ONU, 2001), Marco de Belém (Confintea VI – Belém, Brasil, 2009).

Constituída pelos sete países citados e também por Portugal, cuja integração consolidou-se a partir da realização da 3ª oficina de trabalho, a rede de cooperação sul-sul busca superar modelos verticais, impositivos ou paternalistas, típicos de cooperações anteriores<sup>8</sup>, por processos horizontais e instrumentos de intercâmbio, apoio e cooperação que concretizem os princípios da soberania, da solidariedade e do respeito à diversidade, tendo como objetivos: (i) reafirmar a educação como direito de todos, em todos os níveis e modalidades e em qualquer momento da vida e, assim, compreender a educação de jovens e adultos como uma política pública de Estado; (ii) incluir a EJA entre as prioridades de desenvolvimento de uma cooperação Sul-Sul, no âmbito dos países de língua portuguesa; (iii) ampliar e fomentar comunidades de aprendizagem e de alargamento cultural, em um grupo de nações que une 230 milhões de pessoas que têm como idioma oficial o português.

A rede configura-se a partir de necessidades, interesses, demandas e desejos dos países envolvidos, buscando soluções conjuntas para problemas compartilhados. Nesse sentido, ainda que ocorram reuniões conjuntas de todos os países associados, podem ser celebrados convênios de cooperação em separado, entre alguns países apenas, na medida em que atendam a interesses e possibilidades particulares. Ou seja, a discussão de agendas conjuntas de trabalho não dilui as especificidades de cada país e sua busca por soluções específicas.

O apoio da Unesco é fundamental para algumas das ações desenvolvidas, notadamente no que se refere à articulação da rede e à manutenção da comunicação entre seus membros. No Brasil, a ABC – Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores – é o órgão responsável pela concretização da rede e das parcerias específicas que surgirem a partir das ações dos participantes.

---

<sup>8</sup> Especialistas do MEC envolvidos na rede informam que há histórico de convênios entre o Brasil e países africanos nos quais nosso país exportava modelos de programas de alfabetização e educação de jovens e adultos sem qualquer tipo de trabalho cooperativo e de produção conjunta de metodologias e estratégias educativas adaptadas às realidades locais.

- **Dinâmica de atuação da Rede**

Na busca de concretização dos objetivos traçados, os países que compõem a Rede têm buscado manter uma rotina de oficinas de trabalho, que contam com a presença de representantes de todos os países, bem como representantes da Unesco e convidados que tenham relação com os temas específicos tratados em cada uma delas. Desde a criação da rede, em 2006, até o final de 2010, foram realizadas 4 oficinas, as duas primeiras no Brasil e as seguintes em dois países africanos diferentes, permitindo que os representantes desses países circulem e conheçam presencialmente a realidade de seus parceiros.

A I Oficina teve lugar em Brasília, em agosto de 2006, e permitiu que os países participantes identificassem problemas recorrentes no campo da EJA, para, a partir daí, elaborar um plano estratégico de cooperação, elegendo prioridades e respectivas estratégias de ação.

A II Oficina ocorreu em fevereiro de 2008, em Salvador. Teve como objetivo avaliar e revisar o plano estratégico elaborado em agosto de 2006. Os países participantes também atualizaram informações sobre os programas e políticas de EJA correntes em seus países e construíram uma agenda comum para a participação na Confintea VI. Essas duas primeiras oficinas foram realizadas com o apoio da Assessoria Internacional do MEC e da Agência Brasileira de Cooperação – ABC.

A III Oficina ocorreu em outubro de 2009, agora em Cabo Verde, na Cidade de Praia. Mais uma vez, contou com a presença de representantes dos países componentes e da Unesco, com a participação adicional de integrantes da Rádio ECCA, das Ilhas Canárias (Espanha), que apoiou a realização do encontro. Neste ponto, o plano estratégico de ação já havia definido 4 eixos prioritários: coleta de dados estatísticos e informações educacionais em todos os países, avaliação de aprendizagem e impacto, formação de formadores e acesso e utilização de tecnologias de informação e comunicação. Cada eixo desses foi tratado em uma sessão específica, dando a eles a importância que devem ter no contexto de demandas e de cooperação entre os países da rede. Um novo plano de ação, para o biênio 2009-2010, foi elaborado a partir desta oficina.

A IV Oficina foi realizada em outubro de 2010, em Maputo, Moçambique, já tendo como referência o Marco de Ação de Belém, documento final da Confintea VI. O

Marco de Ação de Belém reconhece que o exercício do direito à EJA é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e igualdade. Esses devem ser, por conseguinte, princípios a serem seguidos nas ações desenvolvidas no âmbito da rede.

A coordenação da rede, em sistema colegiado, também se alterna entre os países participantes, tendo sido exercida, primeiramente, por Brasil e Cabo Verde, com posterior integração de Moçambique. Hoje, a coordenação colegiada é de responsabilidade de Cabo Verde e Moçambique.

Se a terceira oficina apontava, como um dos eixos prioritários de ação, o acesso e a utilização de tecnologias de informação e comunicação, a segunda oficina informava sobre a dificuldade de comunicação entre os países participantes, notadamente pela precariedade de algumas das redes nacionais de internet. A ocorrência de sérios conflitos e guerras em alguns dos países da rede levantou o problema da reconstrução de escolas e outras condições de infraestrutura necessárias para o processo de escolarização nesses países. Também se apontou para a escassez de recursos financeiros e humanos qualificados para a tarefa de construção e execução de políticas educacionais voltadas para jovens e adultos.

A ação em rede de cooperação visa, justamente, minimizar esses efeitos, mas os documentos oficiais, divulgados como resultados das oficinas, apontam para uma ainda persistente dificuldade na construção e implementação de ações concretas e eficientes no campo da EJA em vários desses países.

O documento-síntese da segunda oficina sinaliza a dificuldade de a rede efetivar parcerias. Os atores participantes afirmaram que os debates nas oficinas e propostas levantadas são interessantes, mas, ao retornar aos seus países, não conseguem dar consequência às propostas elaboradas. Isso se originaria do fato de a rede de cooperação ainda não ter conseguido visibilidade suficiente para constituir uma força política de negociação com seus governos locais<sup>9</sup>.

O mesmo documento, entretanto, também aponta os avanços conquistados pelos países entre a primeira oficina – quando o primeiro plano estratégico foi elaborado – e a segunda. *Cabo Verde* teria conseguido realizar formação dos técnicos da área da EJA,

---

<sup>9</sup> O documento final da III Oficina, realizada em Cabo Verde, parece caminhar na direção da busca de solução para esse problema, ao estabelecer o início de formalização da rede, garantindo-lhe existência concreta para além das oficinas realizadas.

formulação de cadernos para os educadores e de exercícios práticos para alunos. O país contou com a colaboração da Espanha na formação de seus técnicos. *Moçambique* realizou visitas técnicas que contribuíram para a implantação de propostas de alfabetização vinculadas às atividades técnicas realizadas. *São Tomé e Príncipe* criou uma Direção Nacional de Educação, até então inexistente. *Guiné-Bissau* tinha como proposta elaborar materiais didáticos para a EJA e informou que tinha capacidade técnica para desenvolver o projeto de educação proposto, bem como a diagramação do referido material. O *Brasil* desenvolveu, junto com *Moçambique*, trabalho na área de EJA e apontava para o cuidado necessário a ser tomado, a fim de resguardar a autonomia desse país e garantir que não se estabelecesse uma relação de dependência. *Timor Leste* vinha desenvolvendo projetos na área de educação profissional, em parceria com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) brasileiro. Além disso, mantinha também parceria com Cuba, no desenvolvimento de metodologia de alfabetização. Por fim, *Angola* também havia conseguido realizar formação de formadores e capacitação de gestores de EJA, contando com financiamento do próprio governo local e da Unicef.

Vale destacar a diversidade linguística dos países que compõem a rede. Apesar de terem o português como língua oficial, este não é o idioma único, além de apresentar variações consideráveis, especialmente no caso de *Timor Leste*, onde é de uso minoritário. *Moçambique* e *Angola*, por exemplo, possuem mais de 20 línguas locais e inúmeros dialetos. Assim, os desafios linguísticos também são grandes nessa rede de cooperação, pois a diversidade das línguas precisa ser contemplada e respeitada pelas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Os materiais didáticos e literários devem também respeitar e corresponder a essa pluralidade e as políticas públicas precisam contemplar as especificidades regionais.

Para além dos encontros formais, representados pelas oficinas supracitadas, a rede tem tirado proveito de todas as oportunidades de articulação que se apresentam, tais como eventos internacionais, encontros acadêmicos e afins. Representantes da Rede realizaram uma reunião durante a CONFINTEA VI e também participaram de uma mesa redonda na programação da CONFINTEA Ampliada, apresentando a Rede de Cooperação Sul-sul. Em 2010, durante a realização do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, em João Pessoa, a rede também se reuniu e representantes dela participaram oficialmente do Congresso. Em fevereiro de

2011, a rede aproveitou reunião da Rede ECOSS<sup>10</sup> para, novamente, se articular e planejar ações conjuntas. A utilização de diferentes espaços e momentos de encontro para articular e planejar ações da rede de cooperação sul-sul busca, portanto, potencializar todas as oportunidades para fortalecer sua atuação.

- **Ações em curso**

A III Oficina da Rede elaborou novo plano de ação, tendo como bases o primeiro plano elaborado em 2006, as conquistas alcançadas nesse período e as possíveis demandas surgidas. Em linhas gerais, o plano estabelecia o início de oficialização da rede de cooperação, busca de financiamento para suas atividades, gerenciamento e difusão das ações da rede, produção e disseminação de material didático e literário, estudo das terminologias e conceitos utilizados nos países de língua portuguesa, no que se refere à EJA e à certificação de aprendizagem.

A oficialização da rede ainda não estaria concretizada, mas algumas ações nesse sentido estão ocorrendo, mostrando que os países estão dispostos a manter e fortalecer a cooperação iniciada em 2006.

Em âmbito nacional, um dos avanços inspirados pela constituição da rede refere-se à abertura, a escritores dos países integrantes, do concurso “Literatura para todos” - realizado pelo MEC como estratégia voltada à democratização do acesso à leitura para jovens, adultos e idosos recém-alfabetizados, por meio da criação de acervo bibliográfico literário específico e de uma comunidade de leitores. Autores dos países-membros passaram a participar do concurso, concorrendo a prêmio específico, a partir de sua segunda edição. Na terceira edição, passaram, também, a integrar a banca examinadora das obras concorrentes. Assim, a participação, agora, se dá em todos os processos do concurso. Há, portanto, obras de autores de outros países no acervo distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro avanço, segundo especialistas do MEC, refere-se ao estudo das terminologias e de sua padronização, seguindo, ainda, uma diretriz elaborada na Confinte VI.

---

<sup>10</sup> Adiante, detalharemos os objetivos e ações da Rede ECOSS.

Em relação à certificação de aprendizagem, países como Cabo Verde, por exemplo, estão mais adiantados no tema, em relação ao Brasil. Cabo Verde, assessorado por Portugal, acumulou conhecimento na área e pode ajudar o Brasil a avançar nessa questão. A IV Oficina contou com uma mesa de debate sobre o tema, dando sequência a um dos itens estabelecidos como metas ao final da III Oficina.

A IV Oficina também discutiu questões relacionadas com a gestão da rede e definiu que as oficinas deveriam ser bienais, a partir daquele momento. A coordenação continuou sendo exercida por Moçambique e Cabo Verde, que a passarão, gradativamente, ao próximo país, provavelmente Angola.

Uma das questões centrais para o funcionamento da rede parece ser a efetivação da proposta de criação de um fundo que financie suas ações, não apenas os encontros e oficinas, mas também programas e projetos nos países participantes. Também se apontou para a necessidade de mobilizar uma rede de provedores em cada país, a fim de garantir a publicação virtual de relatórios anuais e outros documentos produzidos pelos países a partir da cooperação. A questão do acesso à internet é pedra de toque para essa rede, que, se contar apenas com encontros presenciais bienais, sem momentos intermediários de comunicação, troca de informação e experiências, terá dificuldade de articular ações efetivamente integradas e de cooperação entre os países-membros. Neste sentido, é digna de nota a disponibilização de material de leitura e didático, realizada pelo MEC, em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil, para os países integrantes. Os livros didáticos podem ser acessados na página do MEC/SECADI, em sessão especial da Educação de Jovens e Adultos. A Representação da UNESCO no Brasil também disponibiliza material de leitura para novos leitores na sua página na Internet.

Ainda na IV Oficina, realizada em Maputo, foi apresentada proposta da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) de criação de um Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, voltado a reunir a história e propostas atuais de EJA de todos os países da Rede. A propósito desta ação, vale a pena destacar a atuação da UNILAB.

- **A UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)**

Criada por decreto presidencial em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB foi estabelecida com base nos princípios de cooperação solidária, buscando, em parceria com outros países, principalmente os africanos, desenvolver estratégias de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, com vistas à sua multiplicação. Entretanto, sua implantação teve início em 2008.

Sediada na cidade de Redenção, no Ceará<sup>11</sup>, a UNILAB recebeu seus primeiros alunos no início de 2011, com 5 cursos universitários<sup>12</sup> sendo oferecidos para estudantes de 8 países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Brasil).

Ao criar a UNILAB, o governo brasileiro propôs ampliar e aprofundar as relações de cooperação internacional e solidária, compartilhar experiências, potencializar inovações, em particular no contexto da cooperação solidária Sul-Sul, com destaque aos países-membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), principalmente os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). A ação inscreve-se, portanto, nos princípios assumidos pela rede no âmbito da EJA.

A criação de um Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos para os países lusófonos se insere na estratégia do MEC/SECADI, que prevê o estabelecimento de centros de referência, em articulação com universidades públicas, visando ao resgate da memória, do levantamento e da organização de acervos de EJA. Fundamentada em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a proposta se contextualiza na constituição de uma rede que possuirá base comum, mas mantendo as especificidades de cada região. Os centros, atendendo a um critério de territorialidade, se localizariam nas diferentes regiões brasileiras. A UNILAB, no âmbito desta proposta, propõe a criação do Programa “ECOSS: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cooperação Sul-Sul”.

Para a concretização dessa proposta, foi realizada uma reunião técnica, que contou com representantes de todos os países que compõem a rede, da Unesco e de pesquisadores de universidades públicas brasileiras. Na oportunidade, ficou definida

---

<sup>11</sup> A cidade de Redenção, localizada no Maciço de Baturité, foi pioneira na abolição da escravatura, em 1883, e essa foi uma das razões de sua escolha para sediar a nova universidade.

<sup>12</sup> Agronomia, Administração, Enfermagem, formação de professores nas áreas de Ciências Exatas e Humanas e Energias Renováveis e Não-renováveis.



uma proposta de trabalho que busca se realizar ao longo desse ano de 2011. Uma das ações em curso refere-se à realização de um vídeo-documentário sobre ações de Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde e Guiné-Bissau, através de uma missão brasileira a esses países para trabalho integrado, tendo como foco observar como o pensamento de Paulo Freire tem sido utilizado, na atualidade, nesses países.

Outra ação proposta pela Rede ECOSS refere-se à criação de portal que permita a troca de experiências e a publicização delas em meio virtual, facilitando a comunicação entre os países-membros. O portal contemplaria, também, diretório de documentos relacionados com a EJA nos países componentes. Esse diretório reuniria documentos já compilados por outros diretórios, ampliando seu acervo a partir de novas pesquisas bibliográficas.

Ainda são limitadas as notícias sobre a concretização dessas ações, mas as propostas são também recentes e carecem de tempo para serem efetivadas. É de se esperar que a próxima oficina da rede – a ser realizada em 2012, segundo o plano de realização bienal – possa contar novidades, quiçá promissoras, sobre a concretização das ações propostas pela UNILAB.

- **Desafios e possibilidades**

A Rede de Cooperação constituiu-se em 2006 e realizou quatro oficinas de trabalho, com representantes dos países integrantes, em 2006, 2008, 2009 e 2010. A coordenação colegiada e os encontros itinerantes têm permitido maior circulação e aprofundamento do conhecimento das diferentes realidades. Contudo, a rede ainda não adquiriu a institucionalidade e a formalização necessárias, que garantiriam maior poder político de atuação e negociação com atores governamentais para a elaboração e implementação de políticas efetivas no campo da EJA. A rede também precisa de legitimidade para apresentar-se a atores não-governamentais, a fim de buscar recursos financeiros e técnicos para o apoio a suas ações e, também, para assessoria técnica em temas ligados à EJA.

A superação de barreiras de comunicação, notadamente relacionadas à qualidade dos acessos à internet, igualmente é um desafio importante para a sua consolidação. Será a partir da internet e das trocas possíveis, por meio de um portal virtual, que a comunicação e a troca de experiências serão potencializadas e tornadas mais frequentes

e aprofundadas. A comunicação virtual não dilui a necessidade de encontros presenciais, mas torna esses momentos mais ricos e produtivos, devido às trocas anteriores de conteúdos, práticas, compartilhamento de agendas e propostas de trabalho, conhecimento de ações em cada país.

Nesse contexto, o Brasil tem um papel importante a desempenhar, pelo acúmulo que construiu ao longo dos anos, sobretudo nas duas últimas décadas, quando a participação democrática permitiu a oxigenação das políticas voltadas à EJA. O compartilhamento de suas experiências com os demais países da rede pode ser bastante salutar, sobretudo quando se remete às questões advindas da diversidade e da desigualdade, que estamos enfrentando de forma aberta e democrática.

## **2.4 Considerações Finais**

No âmbito da Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento - LIFE, a situação do Brasil mostra-se bastante promissora, pois, apesar de o país ainda apresentar uma taxa de analfabetismo expressiva, esta se concentra nas faixas etárias mais elevadas. Tal fato demonstra que, de alguma forma, as políticas educacionais em curso estão produzindo correções no fluxo, situando-se os maiores desafios nos processos de pós-alfabetização, consolidação da alfabetização e, principalmente, de conclusão da Educação Básica.

Das experiências analisadas, pode-se afirmar que, no tempo presente, o país se insere no rol de nações que já possuem uma estrutura educacional potente, com capacidade própria de elaborar, implementar, gerir, monitorar e avaliar suas iniciativas no campo educacional, incluindo-se, aí, as ações de alfabetização. Portanto, a LIFE, embora relevante, pelo que pode agregar, não é a responsável pela deflagração desse conjunto de ações. O acumulado historicamente, rico e diverso, gerou um mosaico de iniciativas de alfabetização e de promoção da leitura e da escrita, com variações importantes sobre temas e identidades.

Para o país, hoje, a LIFE compõe um conjunto de potencialidades, sobretudo quando se associa a experiência brasileira a uma rede mais ampla, em uma perspectiva de cooperação.

**As iniciativas de EJA devem ser avaliadas nesse contexto. Mesmo em solo fértil, seu desenvolvimento vai exigir um arranjo de configurações políticas, culturais e**

sociopedagógicas que considerem as atuais necessidades básicas de aprendizagem de seus sujeitos e grupos, buscando romper o ciclo de tradição de baixa escolarização que atravessa o meio de origem dessas populações, apostando em melhores oportunidades futuras.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (Coord.). Avaliação Diagnóstica da EJA – Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Brasília: UNESCO; MEC/SECAD, 2005 (inédito).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO DELIBERATIVO. Resolução CD/FNDE nº 32, de 1º de julho de 2011a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12308&Itemid=619](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12308&Itemid=619). Acesso em: 29/07/2011b.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/mapa/>. Acesso em 29/07/2011c.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.
- DI PIERRO, M. C. Confitea VI: Passar da retórica à ação exige monitoramento. Entrevista concedida ao Observatório da Educação, em 11/12/2009. Disponível em: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=838:Confitea-vi-passar-da-retorica-a-acao-exige-monitoramento-afirma-pesquisadora&catid=65:confitea-vi&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=838:Confitea-vi-passar-da-retorica-a-acao-exige-monitoramento-afirma-pesquisadora&catid=65:confitea-vi&Itemid=103). Acesso em: 29/07/2011.
- FREIRE, P. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania, s/l, 1995.
- HENRIQUES, R. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: Henriques, R.; Barros, R. P. de; Azevedo, J. P. Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; IPEA; UNESCO 2006. 240 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18).
- \_\_\_\_\_; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. (orgs). Brasil alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; IPEA; UNESCO 2006. 64 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 3, v. 20).
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Brasília, 2011.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Brasil 2008. Rio de Janeiro, 2008.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Brasil 2006. Rio de Janeiro, 2007.
- IRELAND, T. D. CONFITEA VI: desafios e perspectivas para a América Latina. Apresentação. <http://www.mec.es/educa/rieja/>
- MACHADO, M. M. A VI Confitea numa perspectiva de processo. Goiânia: 2009. Disponível em: [http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado\\_port\\_.pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port_.pdf). Acesso em: 29/07/2011.
- UNESCO. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

- UNESCO. Terceira Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos: relatório final, Praia, Cabo Verde, 14 a 16 de outubro de 2009. – Brasília: UNESCO, MEC/SECAD, 2010.
- UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. 156 p.
- UNESCO. Relatório da IV Oficina de Cooperação sul-sul no domínio da Educação e Formação de Jovens e Adultos. Unidos na Educação e formação de Jovens e adultos da CPLP, para o desenvolvimento sustentável do espaço Sul-Sul. Relatório final. Maputo, Moçambique, 26 a 28 de Outubro de 2010. (mimeo)
- UNILAB. Programa ECOSS: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cooperação sul-sul. 2010-2013. Redenção, Ceará, 2010. (mimeo)
- UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.
- UNESCO. Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação sul-sul. Brasília: UNESCO, MEC, ABC, 2007.

### **Sites consultados**

Jornal de Notícias. <http://www.jornaldigital.com/noticias.php?noticia=23986>, consultado em 25 de julho de 2011.

Mapa do Programa Brasil Alfabetizado. <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/mapa/>

Unesco Brasil. [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)

UNILAB – Universidade. <http://www.unilab.edu.br/>

### **Entrevistas realizadas**

- **Carmen Gatto.** Coordenadora Geral da Educação de Jovens e Adultos (MEC/SECADI). Entrevista concedida em 06.07.2011.
- **Jane Paiva.** Profª da UERJ e integrante do Fórum de EJA do Rio de Janeiro. Entrevista concedida por e-mail, em 20.07.2011.
- **Mauro Silva.** Coordenador do Programa Brasil Alfabetizado (MEC/SECADI). Entrevista concedida em 06.07.2011.
- **Timothy Ireland.** UNESCO. Entrevista concedida em 01.07.2011.