

EDUCAÇÃO E
APRENDIZAGEM PARA TODOS:
OLHARES DOS CINCO CONTINENTES



Brasília, setembro de 2009

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS: OLHARES DOS CINCO CONTINENTES



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



confinte VI

Ministério
da Educação



© 2009. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Coordenação: Timothy Ireland

Tradução: Carlos Humberto Spezia, Julia Ramazzina, Patrícia Ozório, Thaís Versiani Venancio Pires e Timothy Denis Ireland

Diagramação: Edson Fogaça e Paulo Selveira

Capa: Edson Fogaça

Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. – Brasília : UNESCO,
Ministério da Educação, 2009.
112 p.

BR/2009/PI/H/6

1. Educação de Adultos 2. Educação Universal I. I. Brasil. Ministério da Educação II.
UNESCO



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-912, Brasília, DF, Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Ministério
da Educação

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade
Esplanada dos Ministérios
Bloco L, 7º andar
70.047-900 Brasília – DF
Telefone: (61) 2104-6140

Fale conosco: secadgab@mec.gov.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
---------------------------	----------

Parte I - Declarações finais das conferências regionais preparatórias para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)

América Latina e Caribe

Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe.....	11
--	----

Ásia e Pacífico

Declaração asiática sobre a construção de sociedades igualitárias e sustentáveis na Ásia e no Pacífico	15
--	----

África

O pronunciamento africano sobre o poder da educação de jovens e adultos para o desenvolvimento da África.....	21
---	----

Europa e América do Norte

Declaração Pan-europeia sobre a aprendizagem de adultos para equidade e inclusão no contexto de mobilidade e competitividade	27
--	----

Estados Árabes

Declaração sobre o investimento na educação de adultos: construindo sociedades baseadas na aprendizagem e no conhecimento nos Estados Árabes	31
--	----

Parte 2 - Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe
da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida:
tendências, questões e desafios na educação de jovens
e adultos na América Latina e no Caribe

Sobre este relatório regional	39
O cenário regional: uma região específica e altamente heterogênea	43
A situação da educação e da aprendizagem dentro e fora da escola	45
Avanços e perspectivas da Educação para Todos (EPT) na região	48
Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) e a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA)	49
Planos hemisféricos, regionais e ibero-americanos de educação	50
A identidade do campo da AEA:	
terminologia, atores, objetivos, áreas e tendências	53
Questões conceituais e terminológicas.....	53
Objetivos, áreas e modalidades da AEA.....	57
Articulação entre educação formal e não formal	60
A última década: da CONFINTEA V (1997) até a CONFINTEA VI (2009) ...	63
Reativação da educação de jovens e adultos na região	65
Algumas fragilidades e limitações antigas e novas	74
Expectativas em relação à CONFINTEA VI e perspectivas futuras para a AEA.....	81
Revisitando a AEA na América Latina e no Caribe: alguns desafios gerais	83
Algumas conclusões e recomendações	93
Acrônimos	97
Abreviaturas	98
Referências	98
Anexos	101
Sobre a autora	109

APRESENTAÇÃO

Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes

Em 1997, os dois documentos de referência validados no final da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), em Hamburgo – a **Declaração de Hamburgo** e a **Agenda para o Futuro** – reafirmaram o conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida como o princípio fundamental para a maneira em que concebemos e organizamos o processo educativo. Reafirmaram, também, o princípio da educação como direito humano fundamental e universal e destacaram o seu papel para o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural e na busca de um espírito de compreensão e cooperação que permitisse aos povos da terra viver em paz. A educação e aprendizagem de jovens e adultos constituem parte integral dessa referência maior.

Passados 12 anos, a grande maioria dos Estados-membros da UNESCO está longe de cumprir a agenda estabelecida em Hamburgo. A **Chamada à Ação e à Responsabilização**, que sintetizou as discussões da Reunião de Balanço Intermediário da CONFINTEA V (CONFINTEA V *Midterm Review Meeting*), realizada em Bangcoc, Tailândia, em setembro de 2003, alertou pela necessidade de se reverter uma regressão inquietante afirmando que “a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável”. Embora avanços importantes tenham ocorrido na América Latina nos últimos anos, nas vésperas da CONFINTEA VI existe a expectativa de que a conferência venha a instituir um processo que sinalize uma mudança da retórica para a ação.

Após um longo processo de mobilização e preparação no plano internacional, construído por etapas locais, nacionais e regionais, as delegações se preparam para a última etapa global em Belém (Brasil), quando será discutida uma nova agenda para a educação e aprendizagem de jovens e adultos. Como parte desse processo, foram realizadas cinco conferências regionais: a da América Latina e do Caribe na Cidade do México (setembro de 2008), a da Ásia e do Pacífico em Seul, Coreia do Sul (outubro de 2008), da África em Nairobi, Quênia (novembro de 2008), da Europa, América do Norte e Israel em Budapeste, Hungria (dezembro de 2008), e, finalmente, a dos Estados Árabes, em Tunis, Tunísia (janeiro de 2009). Cada conferência elaborou e validou os seus respectivos documentos finais em que se tentou sintetizar dados básicos sobre sua região, avanços, desafios, assim como estratégias e recomendações para o futuro próximo. A publicação, aqui apresentada, reúne esses cinco documentos e agrega o relatório regional completo da América Latina e do Caribe, intitulado Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida.

Em dezembro de 2009, a comunidade internacional se reunirá em Belém do Pará para discutir o Marco de Ação que servirá como referência para a educação e aprendizagem de jovens e adultos em âmbito global. Participarão da Conferência – classificada pela UNESCO como conferência intergovernamental, categoria II – delegações nacionais de Estados-membros da UNESCO, no momento são 193, e membros associados, bem como representantes das Nações Unidas e outras organizações

do sistema da ONU, organizações intergovernamentais e organizações internacionais não governamentais como observadores. A conferência exigirá de todos que participam como delegados ou observadores um esforço consciente de compreensão, tolerância e convivência para estabelecer as bases para uma agenda comum.

Os processos nacionais de mobilização – em alguns casos bastante superficiais e pró-forma e em outros, como no Brasil, amplamente participativos e democráticos – foram essenciais para estabelecer um entendimento dos desafios nacionais. As conferências regionais exigiram o exercício de consciência e visão regionais. Em Belém, como cidadãos de um mundo globalizado, os participantes presentes (sejam eles delegados ou observadores) terão a responsabilidade de buscar o terreno comum, o que nos une, ao tempo em que reconhecem e valorizam a riqueza da nossa diversidade cultural, étnica, linguística, econômica, social etc. Isso implica em um profundo processo de aprendizagem: entender os desafios de outros Estados-membros e de outras regiões, para poder identificar desafios e estratégias comuns. Participar de uma conferência com a importância da CONFINTEA coloca uma enorme responsabilidade sobre os ombros dos delegados que representam, ao mesmo tempo, o seu país e, no sentido mais amplo, as preocupações da humanidade e do futuro de nosso planeta.

É por esse motivo que a UNESCO e o Ministério da Educação decidiram publicar e divulgar os documentos contidos nesta publicação, como uma forma de contribuir para a preparação da delegação brasileira que participará em Belém e também para todas as pessoas envolvidas e compromissadas com a educação e aprendizagem de jovens e adultos como fonte de informações e perspectivas que nos ajude a entender a nossa realidade e a aprofundar e questionar as nossas próprias práticas. Esperamos que uma leitura crítica e analítica do Informe Brasileiro, já divulgado pelo MEC* no contexto do relatório regional da América Latina e do Caribe, e dos documentos finais das cinco conferências regionais possam despertar a consciência e responsabilidade internacionais de cada delegado e de cada observador. Será um privilégio extraordinário sediar a CONFINTEA VI no Brasil para a qual, no verdadeiro espírito da EJA, precisamos nos preparar na medida em que reafirmamos: Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos.


Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil

André Lázaro
*Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade (MEC)*

* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UEG, 2009.

PARTE I

Declarações finais das
conferências regionais preparatórias
para a Sexta Conferência Internacional
de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)



AMÉRICA LATINA E CARIBE

Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e Caribe

Cidade do México, México, 10 a 13 de setembro de 2008

I. Considerações gerais

Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida é o grande desafio ao qual nos convoca esta Conferência Regional.

Em outras palavras, o desafio de passar de uma alfabetização inicial – que é como continua a ser entendida a alfabetização de pessoas jovens e adultas em muitos países da região – a uma visão e uma oferta educativa ampla que inclua o ensino, ao mesmo tempo em que reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida¹: na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na participação social, no exercício da própria cidadania.

A educação é um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, entre outros, possibilitando assim

o cumprimento das agendas globais², regionais e locais de desenvolvimento.

Isto implica em reconhecer que estamos diante de um paradigma que concebe o ser humano como sujeito da educação, portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa.

Concepção que contempla não somente a educação formal, mas que incorpora e valoriza a educação não formal e popular, e supera a visão individualista da aprendizagem, ao propor uma construção social do conhecimento em comunidades de aprendizagem que propiciem o encontro intercultural, intergeracional e inter-setorial e a proteção do meio ambiente.

Nessa perspectiva, a alfabetização é um ponto de partida necessário, mas não suficiente, para que cada sujeito do século XXI possa continuar e complementar suas aprendizagens ao longo da vida e exercer os seus direitos de cidadão.

1. Nota do tradutor: o original utiliza a expressão “ao longo e ao largo da vida”, para designar aprendizagens que se realizam ao longo do tempo e em todos os âmbitos da vida social. Optou-se por empregar a expressão “ao longo da vida” porque a tradução literal ao português não agrega o significado pretendido.

2. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e da Educação para Todos (EPT), a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens a Adultas (PIA), entre outros.

A especificidade e heterogeneidade desta região

A América Latina e o Caribe constituem uma região com grandes especificidades e enormemente heterogênea, formada por 41 países e territórios, onde são faladas cerca de 600 línguas, com realidades muito diferentes em todos os sentidos, incluindo o educativo e especificamente o de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA). Essa diversidade entre países e dentro de cada país exige cautela quanto às generalizações e um grande esforço de diversificação, elaboração e melhoramento de políticas e programas, adequando-os a contextos e grupos específicos, considerando entre outras diferenças, idade, gênero, raça, região, língua, cultura e pessoas com necessidades educativas especiais.

Esta é também a região mais desigual do mundo com 71 milhões de pessoas vivendo na indigência e cerca de 200 milhões de pobres. Exclusão educativa e exclusão política, econômica e social são todas faces da mesma moeda. A EPJA situa-se exatamente nessa problemática, entendendo que a educação é uma ferramenta fundamental para lutar contra a pobreza e a exclusão social, mas considerando também a impossibilidade de resolver tal problemática exclusivamente do campo educativo, na ausência de mudanças estruturais e sem a convergência de outras políticas.

Os diversos contextos socioeconômicos, étnicos e culturais da região estabelecem cada vez mais obstáculos à alfabetização e outras formas de aprendizagens entre as pessoas jovens e adultas. Entre esses fatores figuram o desemprego, a exclusão social, as migrações, a violência, as disparidades entre homens e mulheres, todos esses vinculados, em grande parte à pobreza estrutural. Esta situação tem sido agravada, nos últimos tempos, pela crise alimentar, pela crise energética e pelas mudanças climáticas.

Avanços

Nos últimos anos, a EPJA ganhou impulso renovado na região, após um período de recesso nos anos 90, tanto por parte dos governos como dos organismos internacionais. Na maioria dos

países ocorreram avanços significativos no plano legal e das políticas, em termos do reconhecimento do direito à educação, à diversidade linguística e cultural destas nações. Em particular, têm-se retomado as agendas nacionais e internacionais, os planos, programas e campanhas de alfabetização. Foram institucionalizadas, deste modo, ofertas para completar e certificar os estudos de educação primária e secundária para as pessoas jovens e adultas, em alguns casos, vinculados a programas de capacitação e formação para o trabalho.

A oferta educativa não formal ampliou-se consideravelmente, abrangendo tópicos muito diversos, vinculados a direitos, cidadania, saúde, violência intrafamiliar, HIV/Aids, proteção do meio ambiente, desenvolvimento local, economia social e solidária etc. Em alguns países houve avanços na equidade de gênero. Também começou a ter visibilidade a atenção a grupos especiais, como imigrantes e pessoas privadas de liberdade. Os meios audiovisuais e o uso das TICs penetraram no campo da EPJA, em alguns casos a partir de investimentos e intervenções governamentais e de cooperação internacional.

Em alguns poucos países, a EPJA obteve avanços importantes em termos de construção de sistemas de informação, documentação, monitoramento e avaliação dos programas. Também houve, nos últimos anos, estímulo à pesquisa tanto nacional como regional. A cooperação Sul-Sul iniciou-se em muitos desses contextos, com iniciativas regionais e sub-regionais de diversas naturezas.

Desafios

Não obstante, cada um dos avanços apresenta ao mesmo tempo, novos e velhos desafios. Continua sendo grande a distância entre o previsto nas leis e políticas e o efetivamente realizado, colocando-se a necessidade de uma construção mais participativa das políticas e de sua vigilância social por parte da cidadania, em geral, e por parte, especificamente, dos sujeitos da EPJA.

A cobertura dos programas governamentais e não governamentais continua sendo, em geral, limitada para as necessidades e a demanda efetiva, e continua marginalizando as populações

rurais, indígenas e afrodescendentes³, migrantes, pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas privadas de liberdade mantendo ou aumentando a exclusão, em vez de reduzi-la.

A estratégia de integrar pessoas jovens e adultas em uma mesma categoria, não pode deixar perder de vista a especificidade e os desafios de cada grupo etário, considerando que os jovens são um grupo majoritário na região. Entretanto, a oferta educativa para certos segmentos por idade vem sendo priorizada, de maneira geral até os 35 ou 40 anos, deixando de fora a população de mais idade e negando, assim, seu direito à educação, e contrariando a própria adoção do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

A diversificação e descentralização da oferta educativa requerem coordenação e articulação entre os diferentes atores: governos nacionais e locais, sociedade civil, sindicatos, igrejas, empresa privada, organismos internacionais, entre outros.

A igualdade de gênero em vários países surge como uma necessidade, que afeta particularmente as mulheres de populações indígenas e os meninos e homens do Caribe anglófono, desde a educação inicial até a universitária, e também para o campo da EPJA, exigindo políticas e estratégias de ação positiva.

Falta aproveitar melhor, com maior sensibilidade e com espírito comunitário, as novas tecnologias para fins educativos, e aprender lições práticas provenientes das experiências dos países que têm desenvolvido iniciativas pioneiras neste terreno. Também é preciso avançar em termos de monitoramento e avaliação, especialmente na avaliação das aprendizagens, assim como divulgar mais e aproveitar melhor os resultados de pesquisa já existentes, tanto para alimentar a política como para melhorar a prática.

Permanecem como problemas pendentes, entre outros: o subfinanciamento crônico da educação de pessoas jovens e adultas, sua grande vulnerabilidade em termos de participação, institucionalização e continuidade de políticas e programas.

Também, é preciso prestar especial atenção à formação de educadores e educadoras, à pesquisa para a EPJA, em um marco pedagógico-didático que permita atender os contextos e a especificidade da área, apoiando-se para isso nas universidades.

Do ponto de vista de sua coerência com a equidade, é necessário reverter as tendências atuais, dando prioridade e atenção com qualidade e pertinência às áreas, aos setores e grupos em desvantagem, como são nesta região as populações rurais, migrantes, indígenas, afrodescendentes e pessoas privadas de liberdade e com necessidades educativas especiais.

II. Estratégias e recomendações

Reconhecer que a realização plena do direito humano à educação de pessoas jovens e adultas está condicionada à implementação de políticas de superação das profundas desigualdades econômicas e sociais dos países e da região, torna-se imperativo em matéria de:

Políticas

1. Reconhecer a EPJA como um direito humano e cidadão que implica maior compromisso e vontade política dos governos nacionais e locais, na criação e fortalecimento de ofertas de aprendizagens de qualidade ao longo da vida, assegurando que a EPJA desenvolva políticas orientadas para o reconhecimento dos direitos à diversidade cultural, linguística, racial, étnica, de gênero, e inclua programas que se articulem com a formação para o trabalho digno, a cidadania ativa (DDHH) e a paz, de maneira a fortalecer e promover o empoderamento das comunidades.

2. Promover políticas e legislação que integrem a EPJA nos sistemas de educação pública e garantir sua aplicação, estimulando mudanças nas estruturas que as tornem mais flexíveis, promovam a adequação das normas com as metas e desafios, com a criação de observatórios cidadãos de acompanhamento das políticas e uso dos recursos.

3. Especialmente na América Latina.

3. Construir mecanismos de coordenação em nível nacional, que ajudem a estabelecer uma política integral para promover um trabalho intersetorial e interinstitucional, que articule as ações do Estado com a sociedade civil (movimentos sociais organizados, igrejas, sindicatos, empresários, entre outros), e possibilite uma abordagem holística, assim como o acompanhamento e o controle social.

4. Continuar buscando enfoques que fortaleçam e garantam a aprendizagem ao longo da vida, que incluam a alfabetização e a educação básica; o fomento à leitura e à cultura escrita para a criação de ambientes letrados, como diferentes ferramentas para a superação da desigualdade e da pobreza na região, e de construção de alternativas de desenvolvimento. Nesse sentido, a valorização da educação popular e não formal é fundamental.

5. Elaborar políticas de formação inicial e continuada de educadores de pessoas jovens e adultas, com a participação das universidades, dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais, para elevar a qualidade dos processos educativos e assegurar o melhoramento das condições laborais e profissionais dos educadores e funcionários.

Financiamento

6. Recomendar percentuais mais significativos para os orçamentos nacionais de educação – pelo menos 6% do PIB – e assegurar nos mesmos recursos específicos para a EPJA – pelo menos 3% do orçamento educativo – que permitam ser executados com transparência, eficácia e eficiência.

7. Assegurar recursos intersetoriais – nacionais e internacionais de origem pública e privada – para planos, programas e projetos da EPJA, com perspectiva de gênero e reconhecimento da diversidade, que possibilitem o desenvolvimento de políticas de ação positiva e o financiamento de estudos que demonstrem o custo social e econômico de manter amplos setores da população com baixos níveis educativos.

Ferramentas

8. Desenvolver políticas de pesquisa e sistematização de experiências educativas, promover

a divulgação do conhecimento, de documentação e circulação das práticas relevantes da EPJA. Fortalecer as redes latino-americanas e caribenhas de pesquisa em EPJA.

9. Desenvolver um sistema de avaliação, informação, registro e monitoramento com parâmetros internacionais, que possibilitem a formulação de políticas a partir da avaliação dos processos, sistemas e métodos, que assegurem a certificação, validação e homologação dos conhecimentos e habilidades.

10. Promover de forma intersetorial e interinstitucional o desenho e a elaboração de material escrito na língua materna que reflita a diversidade cultural dos povos.

Inclusão

11. Desenhar e implementar políticas educativas que favoreçam a inclusão, com equidade de gênero e qualidade que contemplem, com enfoque intercultural, as diferentes especificidades de todos os grupos populacionais dos países da região: indígenas, afrodescendentes, migrantes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade e pessoas com necessidades educativas especiais.

Participação

12. Fomentar maior participação, em especial dos sujeitos da EPJA, e cooperação entre a sociedade civil, os setores privados e os diferentes órgãos do Estado, mediante a promoção e fortalecimento da modalidade da cooperação horizontal entre os países, e reforçar a cooperação internacional a favor da EPJA.

13. Propor que a UNESCO assuma papel relevante e central para a garantia do direito à educação e, em particular, coordenar as metas estabelecidas nas conferências internacionais e monitorar seus resultados.

ÁSIA E PACÍFICO

Declaração asiática sobre a construção de sociedades igualitárias e sustentáveis na Ásia e no Pacífico

Seul, Coreia do Sul, 6 a 8 de outubro de 2008

Contexto e desafios

O ressurgimento da aprendizagem e a educação de adultos

1. O novo milênio trouxe um novo entendimento a respeito da aprendizagem e da educação de adultos como eixo central para enfrentar os desafios críticos de desenvolvimento na Ásia e no Pacífico. O ritmo acelerado das mudanças e o surgimento no mundo globalizado de economias baseadas no conhecimento e nas sociedades de aprendizagem reafirmam a importância de garantir o acesso de todos os adultos a oportunidades de aprendizagem e a educação de qualidade.

2. Ao mesmo tempo, problemas socioeconômicos não resolvidos, particularmente a pobreza extrema, o desemprego, a exclusão, os desafios criados pela migração interna e externa, assim como a extrema degradação do meio ambiente, serão mais bem resolvidos com uma matriz de educação holística baseada em uma abordagem de direitos humanos que promovam a paz e a transformação social.

3. A aprendizagem e a educação de adultos (AEA) é um elemento essencial da aprendizagem ao longo da vida e contribui imensamente para o aumento da criatividade, da inovação e da geração de novas ideias necessárias para construir sociedades igualitárias e sustentáveis. A AEA é crucial para melhorar o bem-estar individual e comunitário, a justiça social e a igualdade de gênero, bem como para impulsionar a produtividade e o crescimento econômico.

4. A AEA assumiu, de fato, uma nova urgência na Ásia e no Pacífico, prosperando em diversos percursos de aprendizagem. Pela presente declaração, nós reafirmamos o papel essencial da AEA na expansão das capacidades humanas, da liberdade e das opções de escolha.

Desafios de desenvolvimento na região

5. Os países da Ásia e do Pacífico possuem uma herança cultural e linguística extremamente rica. A região abriga 4 bilhões de pessoas, o correspondente a 60% da população mundial, que vivem em apenas 29% desse território. As diferenças e disparidades entre os países e dentro deles são características mais marcantes do que os aspectos geográficos compartilhados. Por exemplo, mais de 3.500 línguas são faladas na região, o que ilustra a escala das questões práticas envolvidas no que concerne à ênfase da educação nas línguas maternas.

6. Encontra-se na Ásia os cinco dos nove países em desenvolvimento que fazem parte da iniciativa E-9 (países mais populosos) – Bangladesh, China, Índia, Indonésia e Paquistão. Esses países concentram mais da metade da população mundial e 75% dos adultos não alfabetizados do mundo. Dez países no Leste Asiático e no Pacífico e quatro no Sul Asiático estão classificados como países menos desenvolvidos, apresentando altos índices de pobreza e dependência da assistência externa. A região também concentra o maior número de pessoas vivendo em condições de pobreza extrema, e a maior parte das 2 bilhões de pessoas do mundo que sobrevivem com menos de US\$ 2 por dia.

7. O acesso à alfabetização e aprendizagem de adultos de qualidade – especialmente para as mulheres – é um dos principais desafios enfrentados na região e revela a falta de políticas integradas, estratégias inovadoras e alocações financeiras adequadas. Em alguns países, menos de 1% do orçamento destinado à educação é destinado para a aprendizagem e educação de adultos, incluindo os programas de alfabetização.

8. A migração e o deslocamento de populações, a diversidade linguística e as mudanças estruturais na economia – da agricultura à indústria e serviços –, assim como os mercados de trabalho que se modificam de forma rápida e constante, contribuem para aumentar as necessidades individuais e coletivas de aprendizagem e de aprimoramento das habilidades ocupacionais. A globalização e a economia baseada no conhecimento exercem grande pressão para se adaptar a novos ambientes de trabalho, onde existem as necessidades de aprimoramento contínuo do conhecimento e das habilidades. No entanto, apesar dessas pressões e embora tenha havido aumento na comercialização da educação não formal e de adultos, as oportunidades acessíveis para aprimorar habilidades são limitadas e os esforços feitos estão sendo insuficientes para promover a aprendizagem e a educação de adultos na sub-região.

9. Estes desafios são agravados pelo alto crescimento populacional e pelo grande número de crianças não matriculadas e estudantes que não concluíram o ensino primário. Habitantes de áreas urbanas possuem mais acesso à educação formal, à educação de melhor qualidade e a programas de educação não formal, com exceção das favelas, onde as populações mais pobres estão concentradas.

10. Enquanto a região abriga novas e emergentes democracias, muitos países são afetados por conflitos, instabilidade política e violência.

11. A degradação do meio ambiente, observada em fenômenos como o aumento do nível do mar ou as mudanças climáticas, tem o potencial de afetar seriamente a vida e os meios de vida de um elevado número de pessoas na região da Ásia e do Pacífico.

12. Conseqüentemente, os maiores desafios para o desenvolvimento na região são o de

reduzir a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e equitativo e fortalecer os processos democráticos inclusivos e participativos baseados na paz, na justiça e nos direitos humanos.

Avanços e limitações na aprendizagem e educação de adultos

13. Enquanto o progresso na alfabetização de adultos na Ásia e no Pacífico tem sido o mais rápido entre todas as regiões do mundo (*Global Monitoring Report, 2008*), o progresso global da aprendizagem e educação de adultos foi limitado pela falta de políticas específicas e planos de implementação estratégicos. A debilidade das estruturas organizacionais, os baixos níveis de profissionalização e o insuficiente envolvimento de instituições de educação superior são empecilhos para a aprendizagem e a educação de adultos de qualidade.

14. Ao mesmo tempo, guiados por uma política específica, diversos países na região começam a desenvolver abordagens sistemáticas para a aprendizagem e educação de adultos. Países como Austrália, Japão, Nova Zelândia e a República da Coreia quase atingiram a universalização da educação primária e secundária. Esses países, agora, priorizam o aprimoramento da força de trabalho por meio do ensino profissional ou técnico após a conclusão do ensino médio.

15. Existe uma proporção crescente de idosos, aposentados ou aposentados que ainda trabalham, especialmente no Centro e no Leste Asiático e em países mais desenvolvidos da região. A aprendizagem ao longo da vida para os mais velhos assumiu um novo significado, pois prepara essas pessoas para novos tipos de trabalho, serviços sociais e comunitários e atividades de lazer.

16. Uma das principais preocupações para se atingir as metas de aprendizagem ao longo da vida na região é a de reconhecer e considerar a diversidade de culturas, idiomas e desenvolvimento econômico, bem como a dispersão geográfica dos pequenos Estados Insulares. É importante garantir respostas específicas para cada cultura, considerando os conhecimentos e valores tradicionais ou nativos de cada país, e apoiando as identidades culturais no âmbito da economia global. Neste contexto, a aprendizagem e educação

de adultos, incluindo a alfabetização e aprendizagem em língua materna, merecem uma prioridade muito maior na Ásia e no Pacífico.

Recomendações, estratégias e pontos de referência

Políticas

17. Nós reconhecemos que a aprendizagem e a educação de adultos podem proporcionar as habilidades, competências criativas e a conscientização necessárias para exercer e melhorar seus direitos, eliminar a pobreza, contribuir para a equidade e inclusão e construir sociedades iguais e sustentáveis. Acreditamos que é necessário e urgente que os governos:

- reafirmem e criem condições plenas para o exercício do direito à aprendizagem e educação para todos e por todos;
- adotem uma visão de aprendizagem e educação de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e confirmem o compromisso dos governos de agir e fortalecer estruturas legislativas adequadas;
- garantam que políticas de aprendizagem e de educação de adultos sejam desenhadas com abordagens intersectoriais, dentro do contexto da aprendizagem ao longo da vida e integradas com as estratégias EPT, ODMs, Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza (PRSP, *Poverty Reduction Strategy Papers*) e com os planos nacionais de desenvolvimento;
- assegurem a implementação de políticas de aprendizagem e educação de adultos por meio de programas financiados adequadamente, monitorados e avaliados a partir de pontos de referência pré-determinados;
- proporcionem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de alta qualidade e para todos, a fim de construir sociedades e comunidades baseadas na aprendizagem;
- aumentem a capacidade que os ministérios envolvidos possuem de implementar políticas e monitorar periodicamente o progresso;
- promovam a cooperação internacional e o diálogo político.

Financiamento

18. A educação de adultos é um investimento, e não meramente um item de despesa do orçamento nacional. São necessários investimentos financeiros significativos para lidar com os diversos e complexos desafios em oferecer a AEA e a aprendizagem ao longo da vida a todos os cidadãos da Ásia e do Pacífico. Por este motivo:

Os governos deveriam cumprir o acordo estabelecido na CONFINTEA V, ou seja, alocar pelo menos 6% do Produto Nacional Bruto (PNB) para a educação. Deveriam trabalhar para que ministérios nacionais de finanças e planejamento aumentassem a alocação de recursos para a aprendizagem e educação de adultos ao longo da vida em pelo menos 6% do orçamento da educação.

Atividades relacionadas à educação de adultos que não estão incluídas no orçamento do Ministério da Educação devem ser reconhecidas e inseridas no orçamento e o seu financiamento deve ser aumentado.

Os governos devem procurar liberar novos recursos para a alfabetização e para a educação de adultos por meio de melhorias na gestão e na responsabilização, incluindo a descentralização para que as comunidades locais detenham a tomada de decisões sobre os gastos e as alocações de recursos.

Os parceiros no processo de desenvolvimento devem, sem condicionalidade, aumentar e priorizar a ajuda (incluindo a substituição ou cancelamento de dívida) de forma rápida, transparente e participativa para o desenvolvimento da alfabetização e das habilidades para a vida dos jovens e adultos.

Os parceiros no processo de desenvolvimento devem cumprir seu compromisso no sentido de preencher as lacunas de financiamento da EPT, contribuindo, pelo menos, com U\$ 2,5 bilhões. Tal financiamento visa alcançar as metas de EPT, de que haja, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos.

A Iniciativa de Via Rápida (FTI, *Fast Track Initiative*) da Educação para Todos deve incluir a educação de adultos (os componentes de educação não formal e alfabetização) e assegurar-lhes a oferta rápida e eficiente de suporte financeiro.

Qualidade

19. Reconhecendo que os indivíduos e as comunidades devem ser empoderados para enfrentar os desafios no desenvolvimento desta região, caracterizada pela diversidade e pelas mudanças constantes, e no intuito de construir sociedades igualitárias e sustentáveis, é imperativo assegurar a qualidade da aprendizagem e educação de adultos. Por isso recomendamos:

- o desenvolvimento e a melhoria do currículo, dos materiais e da pedagogia, no sentido de assegurar a pertinência dos conteúdos da aprendizagem e educação de adultos em todos os campos para satisfazer as necessidades sociais e individuais, levando em consideração contextos diferenciados;
- a construção da base do conhecimento da aprendizagem e da educação de adultos por meio de pesquisa interdisciplinar sistemática para a inovação, integração e replicação;
- aos governos avaliar e desenvolver as capacidades dos recursos humanos, para os profissionais em educação de adultos, em parceria com instituições de pesquisa e de ensino superior;
- aos governos reforçar e estabelecer parâmetros de equivalência por meio do estabelecimento de padrões de qualidade e certificação em âmbito nacional;
- aos governos estabelecer redes e parcerias entre os provedores de AEA e as organizações que os apoiam e financiam, em nível nacional e local, para reforçar as capacidades institucionais e fortalecer o desenvolvimento profissional;
- à UNESCO facilitar o desenvolvimento de redes internacionais para a colaboração e a troca de boas práticas entre os Estados-membros.

Participação e inclusão

20. A construção de sociedades igualitárias e sustentáveis na Ásia e no Pacífico requer a participação do maior número possível de atores, sejam governamentais ou não governamentais, públicos ou privados, individuais ou coletivos. Para combater a marginalização, a pobreza e o desemprego, a necessidade de expandir o acesso do adulto à alfabetização e aprendizagem tem se tornado cada vez maior e

exige ações urgentes. Todas as nações participantes são encorajadas a desenvolver e implementar seu próprio plano de ação para assegurar parcerias multilaterais nacionais e locais. Tais parcerias garantem o reconhecimento, compromisso e envolvimento ativo de diversos departamentos/agências governamentais, organizações não governamentais, sociedade civil, comunidades locais e instituições de educação formal/superior, e do setor privado no planejamento, financiamento e monitoramento da aprendizagem e educação de adultos. Recomendamos que:

- os Estados-membros estabeleçam estratégias de ações afirmativas com múltiplos eixos, endereçadas às questões de desigualdade, tais como gênero, pobreza, idade, etnia, deficiência, deslocamentos gerados por conflitos e processos migratórios. Um enfoque sistemático deve ser dado às mulheres e aos grupos mais vulneráveis em todas as políticas e abordagens educacionais;
- os Estados-membros estabeleçam um órgão superior de fiscalização em âmbito nacional, no formato de conselho ou comissão de aprendizagem ao longo da vida, a fim de mobilizar e coordenar os esforços de todos os atores da aprendizagem e educação de adultos;
- sejam criados programas de aprendizagem e educação de adultos mais acessíveis, gratuitos ou subsidiados pelo governo, com incentivos de aprendizagem, incluindo bolsas de estudos para alunos da educação de adultos;
- sejam construídas parcerias sólidas entre governos, ONGs, OSCIPs, bem como provedores da aprendizagem e educação de adultos juntamente com organizações das comunidades locais. Tais parcerias fortalecem a capacidade de participação das comunidades no planejamento e na implantação de programas de aprendizagem e educação de adultos;
- sejam estabelecidas redes formadas por centros comunitários de aprendizagem para construir as bases para a oferta da aprendizagem e educação de adultos;
- a aprendizagem e educação de adultos sejam integradas com programas de geração de

renda e projetos comunitários inovadores para o desenvolvimento;

- sejam oferecidos serviços de avaliação gratuitos e informações sobre o mercado de trabalho visando a motivação de potenciais alunos;
- a sabedoria popular, o conhecimento, as metodologias e as línguas maternas sejam valorizados e aplicados nos programas de aprendizagem e educação de adultos.

Monitoramento

21. A falta de dados e evidências confiáveis dificulta o monitoramento do progresso da implementação de políticas realizadas pelos governos, por seus parceiros e outros atores. A educação de adultos não é exceção. A constante coleta de dados, em âmbito nacional e internacional, permitirá que governos e parceiros acompanhem o progresso de financiamento e implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida e de educação de adultos. Recomendamos que:

- os Estados-membros sejam incentivados a estabelecer e fortalecer a coleta de dados e os sistemas de gerenciamento de informações em âmbito local e nacional. O meio acadêmico, o governo e as ONGs devem colaborar para que tais sistemas sejam desenvolvidos em uma estrutura padrão e indicadores que permitam comparações regionais e globais;
- os governos, com os principais parceiros, coordenem o mapeamento da aprendizagem e da educação de adultos para gerar informações fragmentadas.
- sobre as necessidades de aprendizagem e sobre as abordagens apropriadas para alcançar os grupos mais vulneráveis e mais necessitados;
- seja desenvolvido pela UNESCO/UIIL um mecanismo regional e/ou global para o monitoramento e para garantir a qualidade, incluindo indicadores quantitativos e qualitativos da educação de adultos. Tal mecanismo deve ser implementado no intuito de acompanhar o progresso das ações que visam atingir as metas da CONFINTEA VI;
- seja formada uma Comissão da Ásia e Pacífico, composta pelos principais parceiros

e especialistas, a fim de monitorar o progresso das iniciativas de aprendizagem e educação de adultos na região;

- um Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos seja produzido com mais frequência, e que deva incluir os relatórios nacionais regulares e a avaliação de AEA;
- seja realizado um balanço intermediário em 2015 (data que coincidirá com as metas da EPT e os ODMs) para relatar as implementações nacionais das iniciativas da CONFINTEA VI.

ÁFRICA

O pronunciamento africano sobre o poder da educação de jovens e adultos para o desenvolvimento da África

Nairobi, Quênia, 5 a 7 de novembro de 2008

Nós, representantes dos 46 países africanos desta conferência regional preparatória para a CONFINTEA VI, declaramos o compromisso em tornar a Educação de Jovens e Adultos um direito e uma realidade para o nosso povo. Novos desafios e demandas acontecem na África para controlar situações novas e velhas e chamamos a África para a CONFINTEA VI: junte-se a nós e nos apóie nessa luta para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento sustentável, e uma cultura de paz. Tal mudança social evolui como um produto da cidadania consciente e melhores condições de vida. A educação e aprendizagem de jovens e adultos constituem o veículo para tal mudança, uma vez que capacitam os jovens e adultos a participar ativamente no desenvolvimento desse processo.

A preparação para a CONFINTEA VI acontece num contexto marcado por uma série de decisões novas pela União Africana tais como a Carta da Renascença Cultural Africana, a Segunda Década para a Educação, a Carta à Juventude e a implementação da Academia Africana de Línguas. Todas essas decisões contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e educação de jovens e adultos (ALE).

Contexto geral

A séria crise econômica e social que vivemos atualmente tem estimulado pessoas cujas vozes haviam sido silenciadas e ignoradas. Líderes africanos estão denunciando veementemente as crises artificialmente induzidas sobre a diminuição de recursos naturais e escassez de alimentos. Simultaneamente, a sociedade civil tem chamado

atenção para a promoção da democracia, a paz, a justiça social, a segurança e o respeito aos direitos humanos. Esta denúncia pelos povos do Sul e Norte é sem precedentes. A mudança política histórica que acontece no país mais poderoso do mundo mostra que todas as ordens sociais estão suscetíveis a mudanças e fracassos. Apesar de todo o esforço econômico e social e do progresso realizado pelos países Africanos, os indicadores internacionais de desenvolvimento pintam um triste cenário para a África. Realmente o continente africano está ainda enfrentando extrema pobreza, recorrentes conflitos armados, instabilidade política, pandemia de HIV e Aids e várias formas de exclusão, violência e migração.

A África é a segunda maior e uma das mais diversas regiões do mundo. O potencial da África reside em seus elementos linguísticos, culturais e humanos assim como na sua diversidade ecológica e seus recursos naturais. Entretanto, a África enfrenta uma variedade de sérios desafios. Três quartos das pessoas mais pobres do mundo vivem na África Subsaariana, uma situação exacerbada pela negligência persistente e falta de capacidades induzidas por sistemas sociopolíticos e econômicos desiguais. É também um continente desafiado pelo rápido crescimento e urbanização de sua população e pela necessidade de prover as exigências educacionais e de sustento dos jovens. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos constitui o alicerce para o desenvolvimento sustentável. Somos unânimes em reconhecer que o desenvolvimento das capacidades da África por meio da educação e o uso das línguas africanas são críticos para se ter uma África próspera,

pacífica e integrada. A educação e aprendizagem de jovens e adultos são uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento dos povos da África, e permitem transmitir habilidades apropriadas (incluindo competências técnicas e vocacionais), conhecimento e atitudes entre os jovens e adultos, no sentido de capacitá-los a participar ativamente no desenvolvimento integral dos seus países, assim como no cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e de Educação para Todos.

Falamos de uma perspectiva Africana sobre a educação e aprendizagem de jovens e adultos, a qual está enraizada nas filosofias e culturas africanas e na integração com o conhecimento moderno e tecnologias. Tal perspectiva possibilita uma estrutura conceitual e prática para desenvolver políticas eficientes, práticas, pesquisa, parcerias e contatos para prover oportunidades que beneficiam e empoderam tanto os jovens quanto os adultos. O foco da educação e aprendizagem de jovens e adultos consiste em responder tanto aos interesses de aprendizagem do indivíduo quanto às necessidades de aprendizagem coletiva das pessoas que vivem nas diversas comunidades.

Avanços na África

Políticas e programas

Na última década, nossos países, com algum apoio das comunidades internacionais e organizações da sociedade civil, têm promovido várias políticas e programas inovadores que tiveram impacto positivo na educação e aprendizagem de jovens e adultos. Por exemplo, por meio de estratégia de *outsourcing* (*faire-faire*), os governos têm desenvolvido parcerias com outros países doadores para viabilizar financiamentos e aumentar e melhorar a provisão de recursos para a alfabetização e educação de adultos. Houve investimento por parte de campanhas de alfabetização em massa por meio de iniciativas setoriais eficientes para a aprendizagem em múltiplos níveis.

Parcerias

Múltiplas parcerias entre governos, comunidades, organizações da sociedade civil e o setor privado têm aumentado a provisão de recursos

em um grande número de programas. Esses empreendimentos têm sido apoiados por agências de desenvolvimento técnico-financeiro e organismos internacionais.

Qualidade da provisão de recursos

Em resposta às necessidades específicas de aprendizagem de jovens e adultos, os currículos foram inovados em diversos tópicos. Em alfabetização e outros programas de educação de adultos, a questão de gênero tem sido predominante e isso tem causado impactos na liderança e participação das mulheres nos processos de tomada de decisão. Os programas que tratam HIV/Aids também têm sido promovidos, assim como programas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e Educação a Distância e Aberta (EAD), integrados em desenvolvimento de programas de alfabetização e educação básica e vários outros setores de desenvolvimento, tais como saúde e nutrição, microcrédito, direitos humanos e cidadania, usando uma variedade de metodologias de participação.

Em relação à necessidade de uma avaliação mais eficiente, o monitoramento e avaliação em educação e aprendizagem de jovens e adultos levaram a inovações na validação da aprendizagem anterior e o reconhecimento do saber e habilidades obtidas pelo processo de educação não formal. Vários países africanos estão desenvolvendo Estruturas de Qualificações Nacionais (NQFs, *National Qualification Framework*). Essas estruturas reconhecem que é necessário implementar sistemas de validação de aprendizagem, os quais são equivalentes aos sistemas de educação formal. Independentemente de onde e quando a aprendizagem acontece, tais estruturas asseguram uma justa equivalência entre a aprendizagem formal e não formal, capacitando os alunos às diversas formas de acesso à educação e consequentes oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Todos esses avanços acontecem de forma isolada. Eles precisam ser trabalhados por meio de políticas eficientes para sua implementação (incluindo planejamento, financiamento, sustentabilidade, parcerias e redes de contato, monitoramento e avaliação) dentro e entre os países africanos. Além disso, grandes desafios permanecem.

Desafios

Os desafios da educação e aprendizagem de jovens e adultos devem ser registrados e superados de forma enérgica. As nossas expectativas para a CONFINTEA VI são que essa reunião importante venha energizar nossa mobilização coletiva para os próximos dez anos – no pensar estratégico, planejamento e comprometimento de recursos para vencer esses desafios.

Conceitos e dados da educação e aprendizagem de jovens e adultos

Há uma visão estreita de que a educação e aprendizagem de jovens e adultos estejam frequentemente limitadas à alfabetização, o que acarreta uma dificuldade no levantamento de dados e estatísticas confiáveis e relevantes para a educação e aprendizagem de jovens e adultos. Tal fato prejudica o desenvolvimento de políticas adequadas, planos e programas. Um rápido esclarecimento e padronização pan-africanos dos conceitos relacionados à educação e aprendizagem de jovens e adultos se fazem necessários para prover a comparação de dados e auxiliar a colaboração regional e a disseminação de informação e pesquisa. As universidades devem ser reengajadas e fortalecidas como parceiras de desenvolvimento de pesquisas e práticas em educação e aprendizagem de jovens e adultos.

Estruturas para políticas, legislação e financiamento

Poucos países apresentam políticas inclusivas, legislação e planejamento estratégico relacionados especificamente à educação e aprendizagem de jovens e adultos. A falta dessas estruturas enfraquece os vínculos entre a educação formal e não formal e a colaboração multisetorial, inibindo a incorporação das perspectivas Africanas em educação e aprendizagem de jovens e adultos.

Apenas poucos países têm implementado corpos de governança multisetorial de educação e aprendizagem de jovens e adultos de maneira eficiente, no sentido de assegurar que sua marginalização endêmica tenha terminado. Há um desafio de assegurar que tais corpos devam focar em toda a amplitude da aprendizagem ao

longo da vida, não apenas em alfabetização e educação básica.

Onde ocorre descentralização de governança e/ou provisão de recursos, o problema de alocação inadequada de recursos é sentido em todos os níveis.

Educação (e particularmente educação e aprendizagem de jovens e adultos) é raramente vista como um investimento e sim como um simples gasto. O financiamento de educação e aprendizagem de jovens e adultos é raramente baseado em uma avaliação adequada de necessidades, dados de pesquisa ou levantamentos reais de custo e receitas. Os *benchmarks* existentes sobre a proporção da receita nacional para a educação dedicada à educação e aprendizagem de jovens e adultos (como um todo, ou meramente relacionada à alfabetização) são parcamente entendidos ou considerados.

Língua, alfabetização, aprendizagem, ambientes de alfabetização e a mídia

Nos países africanos, o papel das línguas maternas como meios eficientes de comunicação, administração e aprendizagem não são bem explorados e são frequentemente negligenciados. Poucos países têm promovido as línguas maternas por meio de políticas ou pela oferta de recursos educacionais, tais como materiais de leitura e escrita (incluindo linguagem de sinais e Braille) que constituem fator essencial em alfabetização sustentável, numeração e cultura de aprendizagem ao longo da vida. Há um esforço limitado para usar todos os sistemas escritos disponíveis para as comunidades. Torna-se muito difícil promover uma cultura de leitura e escrita sem ambientes letrados.

Um ambiente de alfabetização pós-básica deve ser assistido por políticas de alfabetização e publicação, incluindo o subsídio de materiais de leitura para novos leitores. O papel da mídia não é eficazmente usado para apoiar a educação e aprendizagem de jovens e adultos.

O papel das universidades e instituições de pesquisa em promover a educação e aprendizagem de jovens e adultos

O papel das universidades africanas como instituições de pesquisa e treinamento não é

bem reconhecido, mas mesmo assim ele é essencial para a formação de elaboradores de políticas, educadores de adultos e facilitadores na pesquisa de educação e aprendizagem de jovens e adultos, e também para prover diversas formas de educação continuada e educação não formal para alunos adultos. Algumas universidades não têm sido flexíveis e não cumprem o seu papel em apoiar a educação e aprendizagem de jovens e adultos. Os financiamentos de desenvolvimento institucional e pesquisa em educação em nível superior têm sido ausentes, inadequados ou mal administrados.

O desenvolvimento profissional de recursos humanos

Existe uma crise com relação aos facilitadores de educação de adultos e educação não formal e outra crise (menos óbvia, mas de particular importância a longo prazo) nas instituições de ensino superior, as quais foram concebidas para nutrir novos líderes, especialistas e aqueles que trabalham com educação de adultos. As demandas para a profissionalização da prática de educação de adultos têm sido trabalhadas de forma inadequada. Muitos programas de qualificação e treinamento de profissionais que trabalham com a educação de adultos não são reconhecidos, e há uma necessidade de melhores condições de trabalho e fortalecimento de instituições terciárias, que educam e treinam profissionais, gestores e elaboradores de políticas de educação de adultos tanto em âmbito nacional quanto regional.

A parceria entre governo e sociedade civil

O importante papel da sociedade civil (ONGs, OSCIPs, organizações religiosas e outras organizações) em educação e aprendizagem de jovens e adultos está sendo reconhecido de forma inadequada e precisa ser ativamente encorajado e apoiado. Para tal, devem ser desenvolvidas estruturas mais responsáveis e transparentes.

Implementação de programas em vários setores de educação e aprendizagem de jovens e adultos

Reconhecemos a necessidade de renovar por completo os sistemas, currículos, materiais e o treinamento de pessoal, para que as conquistas

dos alunos sejam reconhecidas de forma que sejam articuladas com a certificação formal, educação continuada e treinamento.

Há falta de estratégias concretas para melhorar a participação e promover a inclusão entre os diversos grupos de alunos jovens e adultos e estabelecer metas reais e atingíveis, *benchmarks* e indicadores mensuráveis relacionados aos recursos, matrículas, atendimento presencial, avaliação e certificação.

As vantagens dos programas especiais para os jovens que se encontram fora da escola não são apreciadas e exploradas. Tampouco a possibilidade de ligar as habilidades de treinamento e geração de renda com as diversas formas de educação e aprendizagem de jovens e adultos. Existe uma grande falta de orientação profissional e serviços de aconselhamento; as competências vitais devem fazer parte integral da educação e aprendizagem de jovens e adultos, de forma que os alunos possam estar mais bem equipados para administrar suas vidas frente às diversas facetas do trabalho, da vida e da aprendizagem.

Recomendações

Reconhecendo que o cumprimento do direito à educação de jovens e adultos encontra-se condicionado a estruturas de políticas, legislação, financiamento e implementação, que buscam tratar desafios impostos aos países da região, nós recomendamos o seguinte:

Para a CONFINTEA VI

A CONFINTEA VI deve ser orientada para ação e resultados. Os governos participantes devem assumir um forte compromisso para revitalizar a educação e aprendizagem de jovens e adultos e deve haver uma agenda de ações de acompanhamento rápido e eficiente em âmbito internacional, regional e nacional. Deve ser formado um grupo de defesa de educação e aprendizagem de jovens e adultos, composto de governantes, organizações bilaterais e multilaterais e o terceiro setor, para mobilizar fundos para educação e aprendizagem de jovens e adultos e tratar seriamente as necessidades da África.

Políticas e planos de ação

Todos os países devem ter uma política nacional abrangente de educação e aprendiza-

gem de jovens e adultos e planos de ação (os quais também fornecem uma política linguística abrangente e promovem a criação de ambientes letrados). Essa política deve ser apoiada pela legislação e ser fortalecida para ter capacidade de execução. Também deve considerar estratégias para minimizar os efeitos causados pela pobreza.

Financiamento

Deve haver compromisso renovado dos governos, dos doadores e do setor privado com o financiamento sustentável para a educação e aprendizagem de jovens e adultos e as atuais tentativas de estabelecer referências de financiamento mínimo, como o aumento do percentual do orçamento nacional para a educação. Além disso, devem ser desenvolvidas estratégias para mobilizar fundos e para a utilização transparente e responsável de tais recursos.

Estruturas

Há necessidade de assegurar que as novas estruturas, tais como a crescente implementação de Estruturas de Qualificações Nacionais, garantam que as necessidades da educação e aprendizagem de jovens e adultos sejam adequadamente atendidas.

Inclusão

Todos os países africanos devem promover a inclusão por meio dos programas de educação e aprendizagem de jovens e adultos que levem em consideração as necessidades específicas das minorias, grupos vulneráveis e marginalizados e grupos com necessidades especiais.

Participação

Governo, sociedade civil e o setor privado devem, em conjunto, desenvolver estratégias concretas para o envolvimento dos jovens e adultos diretamente na formulação e implementação de programas. Para tanto se faz necessária a inclusão de uma estratégia de comunicação e mídia eficiente.

TICs e mídia

A África deve avançar no desenvolvimento digital, no treinamento em serviço, na incrementação das habilidades, na promoção de educação aberta à distância e no uso da mídia tradicional e das novas TICs. Os governos devem

desenvolver estratégias e parcerias que aumentem o uso das TICs e da mídia para avançar na educação e aprendizagem de jovens e adultos.

Profissionalização dos trabalhadores de Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos

Os termos e condições de serviço das pessoas que trabalham com a educação e aprendizagem de jovens e adultos, particularmente em alfabetização e educação básica não formal de adultos, precisam ser urgentemente trabalhados. A qualificação profissional para os educadores de adultos necessita de equiparação em relação aos educadores e instrutores convencionais. Deve haver um incentivo ao treinamento de desenvolvimento de capacidades por meio da criação e desenvolvimento de institutos de educação superior ou educação terciária (incluindo institutos técnicos e vocacionais), centros de pesquisa de educação e aprendizagem de jovens e adultos e departamentos para o desenvolvimento de educadores e instrutores.

Parcerias

Governos, comunidades, organizações da sociedade civil, o setor privado e os parceiros em desenvolvimento devem trabalhar juntos para desenvolver e implementar os programas e políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos.

Qualidade, monitoramento e avaliação

Os governos devem desenvolver mecanismos de avaliação da qualidade, monitoramento e avaliação, assim como certificar-se que a pesquisa e a coleta de dados aconteçam com o objetivo de elaborar, regular programas e políticas e avaliar o impacto da educação e aprendizagem de jovens e adultos. Os governos também devem desenvolver estruturas para validação da aprendizagem que sejam equivalentes aos sistemas de educação formal, independentemente de onde e quando a aprendizagem ocorreu e garantir equivalência justa entre a aprendizagem formal e não formal.

A garantia da qualidade, o monitoramento e avaliação devem ser conduzidos em âmbitos regionais e sub-regionais. Deve ser desenvolvida uma estratégia de avaliação integrada que envolva a sociedade civil. Devem ser criados sistemas de gerenciamento e comunicação de

informação em âmbito regional, para produzir e disseminar resultados e boas práticas.

Os países africanos devem estabelecer um mecanismo de monitoramento com *benchmarks* claros e indicadores para a implementação dessas recomendações. Os resultados dessas ações devem ser socializados em nível regional.

A região Africana recomenda que a CONFINTEA VI nomeie o Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida ou estabeleça um comitê de monitoramento para monitorar anualmente o progresso da educação e aprendizagem de jovens e adultos de acordo com os *benchmarks* apontados durante a conferência.

EUROPA E AMÉRICA DO NORTE

Declaração Pan-europeia sobre a aprendizagem de adultos para equidade e inclusão no contexto de mobilidade e competitividade

Budapeste, Hungria, 3 a 5 de dezembro de 2008

1. Nós, representantes de 33 países da região Pan-europeia da UNESCO nesta conferência preparatória para a CONFINTEA VI, declaramos nosso compromisso em fortalecer a aprendizagem e educação como uma prioridade para todos os adultos da região. Nós nos encontramos em um momento de crise financeira em toda a região e no resto do mundo, e em um contexto de frequentes conflitos, crescimento demográfico acelerado e mudanças ambientais. Nós reafirmamos a importância da aprendizagem de adultos como forma de possibilitar às pessoas a lidarem com alterações socioeconômicas, participar ativamente na sociedade civil, promover ações culturais e enriquecer suas vidas. Notamos a tendência de muitos países da região em concentrar esforços cada vez mais na formação profissional para a empregabilidade e no desenvolvimento de habilidades no trabalho, e nos perguntamos até que ponto a atual crise convida a uma revisão desta tendência. Acreditamos que a aprendizagem de adultos nunca foi tão importante e que tem um papel maior para apoiá-los tanto em sua sobrevivência quanto na melhoria de outros aspectos de suas vidas a desempenhar para ajudá-los tanto em sua subsistência, quanto na melhoria de outros aspectos de suas vidas.

Contexto geral

2. Com 1,164 bilhões de habitantes a região é ricamente diversa – geográfica, econômica, política, social, étnica, linguística e culturalmente. As estruturas demográficas estão mudando e a população como um todo está diminuindo e envelhecendo. A diversidade tem aumentado na maior parte da região com consequentes impli-

cações econômicas, sociais, culturais e políticas. Na União Europeia (EU-27) a parcela da população com 65 anos ou mais é de 84.6 milhões (17,1%) em 2008 e está previsto um aumento para 151.5 milhões (30%) em 2060.

3. Em 2006, aproximadamente dois milhões de novos imigrantes se estabeleceram na União Europeia (EU), enquanto 20% da população canadense e 13% da norte-americana são constituídas de pessoas nascidas no exterior.

4. As taxas atuais de desemprego na União Europeia e nos Estados Unidos da América elevam-se a 7,1% e 6,5%, respectivamente. Praticamente um terço dos trabalhadores da UE tem apenas o equivalente ao ensino fundamental (*lower secondary education*) e, em 2006, a desistência escolar afetava, aproximadamente, sete milhões de pessoas. Nos EUA, 21% da população adulta não alcançaram a certificação do ensino médio ou seu equivalente e não estavam matriculadas na escola, enquanto no Canadá 60% dos adultos entre 25 e 64 anos completaram alguma modalidade de curso após a conclusão do ensino médio. A alfabetização e as competências-chave continuam a ser um desafio para muitas partes dessa região. Constata-se, neste contexto, que, em 2020, 31,5% dos postos de trabalho na UE necessitarão de pessoas altamente qualificadas e 50% de qualificação média, e que essa será uma grande tendência em toda a região. A partir de uma perspectiva de gênero, nota-se que enquanto as mulheres geralmente apresentam maior escolaridade que os homens, em muitas partes da região as taxas de empregos de mulheres continuam mais baixas e elas ainda continuam a ter rendimentos inferiores aos dos homens.

Implicações para a aprendizagem e educação de adultos

5. A aprendizagem e educação de adultos têm papel fundamental na resposta aos desafios econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais e, desde a CONFINTEA V, houve ganhos consideráveis para a aprendizagem e a educação de adultos em várias frentes. Tanto a UE quanto a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) reconhecem a importância da aprendizagem ao longo da vida. O entendimento do papel-chave da AEA tem aumentado na maioria dos países. Em resposta à Agenda de Lisboa, 17 países, dos 27 que constituem a UE, adotaram as declarações estratégicas para a aprendizagem ao longo da vida. Políticas de aprendizagem e educação de adultos existem praticamente em todos os países da região. No contexto dos pontos de referência da EU, os índices de participação de adultos aumentou de 7,1%, em 2000, para 9,7%, em 2007. Nos EUA, no ano de 2001, quase 50% dos adultos acima de 16 anos participaram de algum tipo de atividade de aprendizagem e educação de adultos. O Programa Learn Canada 2020, que tem uma nova visão arrojada, anunciado em abril de 2008 pelo Conselho de Ministros da Educação do Canadá, é endereçado às necessidades e aspirações educacionais de todos os canadenses e promove oportunidades qualificadas de aprendizagem ao longo da vida.

6. Além disso, a política social de aprendizagem e educação de adultos tem um papel mais amplo e impactante na saúde, na justiça, no engajamento cívico, entre outros. Estudantes adultos, profissionais, outros atores desta política social e os movimentos sociais desempenham papel importante para o alcance de tal impacto, muitas vezes por meio de formas novas e criativas incluindo, por exemplo, regiões e comunidades e festivais de aprendizagem, e planos para o desenvolvimento do trabalhador. O desafio é continuar construindo sistematicamente com base nesses desenvolvimentos.

7. Em virtude das estruturas existentes, a capacidade da AEA em responder aos desafios esboçados acima varia em toda a região. Na maioria dos países, a resposta tem sido primeiramente a educação profissional e formação para o crescimento e a competitividade. No entanto,

a esmagadora opinião da conferência é a de que há necessidade de uma abordagem mais integrada no que responde ao desenvolvimento econômico, à coesão social, à equidade e à diversidade, à cidadania democrática, ao desenvolvimento sustentável e ao desenvolvimento pessoal e da comunidade.

Recomendações

8. A 48ª Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação (CIE), em novembro de 2008, faz referência ao Artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos, das Nações Unidas, que determina que todas as pessoas têm o direito à educação. Concordamos com a afirmação da CIE que a educação inclusiva é fundamental para alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico.

9. A região Pan-europeia necessita também reconhecer sua responsabilidade em atuar como parceira para o desenvolvimento da aprendizagem e educação de adultos no resto do mundo. Destacamos a importância de cooperações Norte-Sul, desde que permitam a aprendizagem e ajuda mútuas direcionadas para o cumprimento dos objetivos da Educação para Todos (EPT) e que assegurem o reconhecimento da importância de prosseguir com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs).

10. **Recomenda-se que as estruturas políticas:**

- abranjam a aprendizagem e educação de adultos formal, não formal e informal;
- considerem os benefícios da aprendizagem de adultos nas áreas pessoais, sociais, econômicas, culturais, intergeracionais e da saúde;
- abarquem programas baseados nas necessidades dos estudantes, tornando-os mais acessíveis por meio de apoio e conteúdos apropriados;
- fortaleçam os vínculos e a coordenação entre a educação e cuidados com a primeira infância (ECCE) e os enquadramentos e estratégias da aprendizagem ao longo da vida;
- sejam desenvolvidos e implementados de forma coordenada, horizontal e com uma abordagem inclusiva.

11. **As questões de governança devem ser abordadas com o intuito de criar em nível**

local, regional e nacional, estruturas e parcerias – incluindo as realizadas com autoridades públicas, parceiros sociais e sociedade civil – essenciais para o desenvolvimento, a coordenação, o financiamento, a previsão, a gestão de qualidade e o acompanhamento da aprendizagem e educação de adultos. O envolvimento da sociedade civil no desenvolvimento e implementação de políticas e governança deve ser especialmente promovido e apoiado. Organizações de estudantes, comunidades e regiões de aprendizagem têm papel importante a desempenhar na criação, no planejamento, na oferta e no apoio a iniciativas relacionadas à aprendizagem e educação de adultos.

12. **Um sólido investimento público é a chave para o desenvolvimento da aprendizagem e educação de adultos, sendo vital para os interesses públicos e privados.** Em muitos países o financiamento da formação profissional e, em particular, da educação não vocacional de adultos, não é suficiente.

13. Financiamento deve envolver recursos públicos, em níveis nacionais, locais e regionais, assim como contribuições de diversos parceiros individuais e do setor privado. Os grupos sub-representados necessitam especialmente de apoio financeiro. Investimentos pontuais e eficazes na aprendizagem e educação de adultos podem prevenir grandes custos sociais relacionados ao desemprego e à marginalização.

14. Novos mecanismos de financiamento devem ser colocados em prática para estimular participações individuais e coletivas e investimentos empresariais.

15. **Os países devem promover o acesso à AEA.** A baixa participação na aprendizagem e educação de adultos é uma preocupação, particularmente, entre os grupos socioeconômicos que poderiam se beneficiar mais da educação continuada. Nós recomendamos que oportunidades de acesso e participação mais equitativa em AEA sejam promovidas e apoiadas por meio de medidas concretas tais como as Semanas de Alunos Adultos (*Adult Learners' Weeks*) e festivais de aprendizagem, direcionados especialmente àqueles adultos que sejam menos suscetíveis a participar. O resultado será o crescimento do volume total de participação. Para isso é necessário fortalecer a qualidade e a variedade da oferta

de aprendizagem e educação de adultos, desenvolver sistemas de orientação de aprendizagem ao longo da vida e promover as competências-chave necessárias para responder às mudanças individuais, sociais e econômicas, bem como às desigualdades sociais e de gênero para contribuir para a justiça social e para uma sociedade civil dinâmica. Além disso, as instituições de educação superior deveriam se tornar mais sensíveis ao crescimento da demanda de qualificação superior.

16. **Reconhecendo a grande importância das competências relacionadas à alfabetização, linguagem, operações matemáticas básicas, aspectos sociais, TICs, e à educação técnica e profissionalizante (VET, *Vocational Education and Training*) como parte de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, na região Pan-europeia e em outras regiões do mundo, e tendo em vista as novas demandas nessas competências recomendamos atenção especial para:**

- o apoio às pessoas que precisam manter e melhorar as competências de alfabetização, linguagem, matemática e de TICs como ferramenta-chave para o empoderamento pessoal, a inclusão e a estabilidade econômica;
- a continuidade no processo de aprendizagem após a aquisição das competências de leitura, e sua manutenção e aplicação nos contextos pessoais, sociais, da saúde e do trabalho;
- o impacto intergeracional e benefícios da alfabetização familiar;
- a realização de esforços no sentido de assegurar que a aprendizagem e educação de adultos reflitam as metas da Educação para Todos (EPT) e os objetivos da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD) como plataforma internacional para fortalecer as ações de alfabetização.

17. **Dada a diversidade da estrutura e da capacidade da aprendizagem e educação de adultos no desenvolvimento da região, recomendamos que a UNESCO desenvolva, em um portal da internet, um modelo de indicadores de participação e continuidade que os países possam utilizar para mensurar as mudanças, avaliar as transformações ao longo do tempo e compartilhar boas práticas com os outros países.** Tais indicadores poderiam incluir:

- taxas de participação na educação de adultos e seu crescimento específico entre os grupos sub-representados;
- medidas apropriadas para adultos que necessitam melhorar suas habilidades e competências de alfabetização, linguagem, matemática e de TICs; e
- medidas apropriadas para satisfazer as expectativas de cada adulto para melhorar suas habilidades, competências e/ou qualificações para o trabalho.

18. Quaisquer resultados de aprendizagem, independente de sua forma ou local, devem ser reconhecidos e validados. Isso deve acontecer no contexto dos sistemas coerentes subnacional e/ou nacional. Convocamos a UNESCO a apoiar todas as iniciativas dessa área.

19. Políticas, estruturas e medidas para assegurar a qualidade da aprendizagem devem ser desenvolvidas. É necessário desenvolver, dentro do possível, perfis de competências para os profissionais da educação de adultos, bem como, uma abordagem sistemática para o desenvolvimento profissional inicial e continuado. Neste contexto, a educação superior, juntamente com outros provedores, tem papel fundamental a desempenhar.

20. A aprendizagem e educação de adultos é uma legítima e essencial área de pesquisa. Recomendamos mais investimentos em pesquisa, avaliação e documentação da educação de adultos no sentido de subsidiar determinadas decisões políticas e a melhoria de sua qualidade. Para demonstrar os amplos benefícios de participação em AEA e aumentar substantivamente a comparabilidade e visibilidade da AEA para um elenco de parceiros é necessário desenvolver sistemas abrangentes de coleta de dados. Para promover a produção, a disseminação e aplicação de pesquisa em AEA há clara necessidade de desenvolver uma infraestrutura de pesquisa, com mecanismos sólidos para sua produção e disseminação, e criticamente, para uma interface com vistas a trabalhar o uso dos resultados no desenvolvimento e implementação da pesquisa.

21. Recomendamos que a UNESCO encoraje seus Estados-membros a incluir nas delegações que participam da CONFINTEA VI representantes de ONGs, organizações da sociedade civil, empregadores, provedores privados, sindicatos e alunos adultos.

Encaminhamentos

22. No intuito de alcançar as recomendações resultantes desta Conferência é necessário desenvolver e implementar mecanismos de monitora-

mento constante. Para este fim, nós clamamos para que:

Os Estados-membros estabeleçam um mecanismo regular de monitoramento para a implementação em seus países das recomendações presentes neste documento.

Os Estados-membros se comprometem a acompanhar o progresso e realizar um balanço intermediário da CONFINTEA VI por volta de 2015, data que coincidirá com os resultados da Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs).

Sejam desenvolvidos modelos para partilhar boas práticas no âmbito da cooperação interna-

cional, por meio de comitês consultivos de AEA, incluindo as ONGs, organizações da sociedade civil, redes e programas de colaboração.

Os Estados-membros se comprometam a encorajar e apoiar a cooperação e o diálogo entre os diferentes atores envolvidos na área de educação de adultos.

A UNESCO, por meio do Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), coordene e monitore um processo, em nível global, para avaliar periodicamente os progressos e o desempenho da AEA.

ESTADOS ÁRABES

Declaração sobre o investimento na educação de adultos: construindo sociedades baseadas na aprendizagem e no conhecimento nos Estados Árabes

Tunis, Tunísia, 5 a 7 de Janeiro de 2009

Introdução

Esta conferência está sendo organizada no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, do Plano Árabe para o Desenvolvimento da Educação no Mundo Árabe e do Programa Islâmico para Alfabetização e Educação Básica para Todos.

Nós, os representantes das 18 nações árabes que participaram da Conferência Regional dos Estados Árabes, realizada de 5 a 7 de janeiro de 2009 em Tunis, Tunísia, como etapa preparatória para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), afirmamos que a educação é um direito fundamental, garantido por leis e declarações internacionais, e que é vital para o exercício de outros direitos, tais como o direito à moradia, ao trabalho, à saúde, entre outros.

Convencidos do importante papel que a educação de adultos desempenha no desenvolvimento humano, e tendo em vista a velocidade com a qual o conhecimento, a informação e as tecnologias de comunicação estão progredindo, assim como os diversos desafios enfrentados pela região como resultado da globalização, nós afirmamos, também, que o investimento na educação de adultos é o alicerce para construir, nos Estados Árabes, sociedades fundamentadas na aprendizagem e no conhecimento.

Ademais, a crise econômica que atualmente atinge o mundo pede uma séria e profunda reflexão sobre o desenvolvimento da educação e

o papel que ela pode desempenhar para superar as consequências da crise e antecipar outros problemas que possam vir a ocorrer no futuro.

Contexto

Os Estados Árabes possuem uma população de 320 milhões de habitantes, distribuídos entre dois continentes – a Ásia e a África – e que compartilham o mesmo idioma, cultura e história. Além de países ricos, a região inclui também países pobres, nos quais 23% da população vivem em condições de extrema pobreza, com renda inferior a US\$ 2 por dia.

Em alguns desses países, as guerras, os conflitos e a ocupação estrangeira desencadearam uma situação de instabilidade social, política e econômica, além da perda de recursos humanos e materiais. Situações como esta afetam os esforços para identificar prioridades nacionais, prejudicam as infraestruturas e os sistemas de educação, provocam danos humanos e geram uma atmosfera de medo e insegurança na região.

Cerca de 60 milhões de habitantes da região não são alfabetizados. Destes, dois terços são mulheres.

Mais de seis milhões de crianças com idade entre 6 e 15 anos não frequentam a escola. Dois terços deste total são meninas. Estima-se que em 2015 esse número possa aumentar em até 40%, a menos que medidas apropriadas sejam tomadas.

Apesar de um aumento significativo no número de meninas que frequentam a escola, as mulheres da região ainda tem pouca instrução, e 50% delas não são alfabetizadas. Elas também se encontram em desvantagem em termos de direitos de cidadania, direitos legais, represen-

tação em postos profissionais e técnicos, e em representações ministeriais e parlamentares. Liberdade de expressão e democracia são limitadas, para não dizer inteiramente inexistentes.

A região também sofre com a exclusão digital; o acesso à informação e às tecnologias da comunicação permanecem limitados, e a região encontra-se atrasada em termos de produção de conhecimento, já que o investimento em pesquisa e desenvolvimento é de pouco mais de 0,5% do PIB, valor abaixo da média internacional.

Apesar da proporção do PIB destinada à educação ser bem mais alta do que em outras regiões e países desenvolvidos, o investimento ainda é insuficiente para garantir um alto nível de educação, satisfazer as necessidades dos empregadores ou acompanhar o ritmo acelerado da globalização e das mudanças tecnológicas. Torna-se, portanto, essencial melhorar a governança nos setores públicos a fim de incentivar o investimento adequado na educação de adultos e a construção de sociedades baseadas na aprendizagem e no conhecimento.

Principais questões e tendências

A distância entre o que foi prometido e o que foi efetivamente realizado não condiz com a vontade política manifestada pelos Estados Árabes. Nossas impressões são as seguintes:

O conceito de alfabetização e educação de adultos precisa ser redefinido por meio de uma abordagem integrada a todas as formas de educação e aprendizagem de adultos, e é necessário identificar os motivos pelos quais os altos índices de analfabetismo prevalecem entre os adultos e, particularmente, entre as mulheres.

Com exceção de alguns países, as disposições legais que regem a alfabetização e a educação de adultos ainda estão vinculadas à educação como um todo. O Kuwait é o único país da região que exige que seus cidadãos sejam alfabetizados.

Apesar de a educação ser vista como um investimento estratégico, o financiamento fornecido para esses programas pelos governos, pelo setor privado e por organizações da sociedade civil ainda é muito baixo, conforme indicado nos relatórios nacionais.

A falta de coordenação entre os ministérios responsáveis pela alfabetização e educação de adultos, que são geralmente ministérios da

Educação ou de Assuntos Sociais, e os outros ministérios e órgãos ativos neste campo, faz que alguns esforços sejam ineficazes e os resultados sejam minimizados. Existe, portanto, uma necessidade urgente de impulsionar a cooperação entre as diversas partes envolvidas.

A tendência global é de descentralizar a execução das atividades de alfabetização, exceto nos locais onde os recursos humanos e materiais sejam escassos.

Ademais, é necessário incentivar as seguintes medidas:

- estabelecer um fundo árabe para oferecer assistência financeira aos países pobres com altos índices de analfabetismo;
- desenvolver políticas e uma metodologia de trabalho sobre o reconhecimento da educação não formal;
- determinar o papel da sociedade civil na implementação de programas de alfabetização e educação de adultos;
- promover a troca de experiências e boas práticas;
- apoiar programas de qualificação e treinamento que visem impulsionar a capacitação nacional da educação de adultos;
- empregar estudos objetivos visando identificar os tipos de programas de educação de adultos que responderão às necessidades dos educandos e auxiliarão o desenvolvimento econômico dos Estados Árabes;
- apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas como parte dos esforços para elaborar políticas e estratégicas no campo da educação não formal e de adultos;
- desenvolver um quadro comum de referências com dados e estatísticas para facilitar a elaboração de avaliações confiáveis e precisas nos campos da alfabetização e educação de adultos.
- estabelecer critérios de garantia de qualidade e adotar indicadores baseados em estatísticas confiáveis;
- utilizar tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para a educação e aprendizagem;

Desenvolvimentos na região Árabe

Entre 1999 e 2004 houve uma melhora de 6% na oferta de educação primária universal (UPE, *Universal Primary Education*) na região.

No entanto, o progresso realizado foi inferior ao observado na África Subsaariana e no Sudoeste Asiático, apresentando ainda variações entre os diversos países da região.

Durante esse mesmo período o índice de alfabetização aumentou em 14 pontos percentuais, chegando a 72%, e o número de não alfabetizados diminuiu de 64 para 58 milhões.

O número (líquido) de matrículas continuou a aumentar, chegando a 84% em 2006.

O número de crianças fora da escola era de 5,7 milhões em 2006 – uma redução de 2 milhões, se comparado com o mesmo número em 1999.

No que se refere à matrícula no sistema de ensino primário, a diferença entre os gêneros diminuiu. Em 1999 essa diferença era de 87 meninas para cada 100 meninos, e em 2004 esse número passou para 90 meninas a cada 100 meninos. Em 2006 três países da região alcançaram paridade entre o número de meninos e meninas matriculados nas escolas primárias.

De maneira geral, os índices de desenvolvimento da educação (EDI na sigla em inglês) nos Estados Árabes melhoraram no período de 2003-2004.

Em 2006, dois países da região ficaram muito próximos de atingir as quatro metas quantitativas da Educação para Todos, enquanto outros onze países alcançaram uma posição intermediária e quatro países encontravam-se longe de poder atingi-las. Em comparação com outras regiões, os Estados Árabes destinam uma proporção muito maior de seus gastos com a educação. Em 2006, mais da metade dos países para os quais existem estatísticas disponíveis destinaram mais de 20% de suas despesas públicas para a educação.

Os países da região também progrediram em algumas outras áreas, tais como:

- o uso das tecnologias de informação e comunicação na alfabetização e na educação de adultos;
- a coordenação da educação formal e não formal;
- o aumento do número de programas destinados a portadores de necessidades especiais;
- a formação de conexões entre programas de pré-escola, educação formal e educação de adultos;

- a expansão de parcerias entre os setores públicos e a sociedade civil, e a promoção de redes de relacionamento entre as ONGs da região (ex. Rede Árabe para a Alfabetização e Educação de Adultos – *Arab Network for Literacy and Adult Education*).

A Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE, *Literacy Initiative for Empowerment*) teve um impacto direto nos seis países árabes onde foi implementada, tanto em termos de identificação de necessidades quanto na implementação de projetos inovadores nesses países.

Os Estados Árabes foram beneficiados com programas de capacitação conduzidos por organismos regionais e internacionais, tais como UNESCO, ALECSO, ISESCO e o Escritório Árabe de Educação para os Estados do Golfo (*Arab Bureau of Education for the Gulf States*). Apesar da dimensão desses programas, eles não conseguiram suprir todas as necessidades da região.

Desafios

Apesar dos grandes esforços realizados pelos Estados Árabes para atingir a meta de educação primária universal, nos quais foram alcançados vários níveis de sucesso, cerca de seis milhões de crianças ainda encontram-se fora da escola e um terço delas nunca chegará a frequentar uma instituição de ensino.

Estima-se que um terço das crianças que frequenta a escola deixa de fazê-lo devido à: situação de pobreza, estilo de vida nas áreas rurais, distância das escolas, tradições, falta de conhecimento dos pais e instabilidade.

É necessário agir para:

- responder às necessidades educacionais específicas dos jovens (com idade entre 15 e 24 anos), que compõem a maior parte da população e a maioria dos quais se evadiu da escola;
- responder às diversas necessidades educacionais e de treinamento de educadores para que eles possam proporcionar uma educação continuada que reflita a velocidade na qual o conhecimento se desenvolve;
- promover o envolvimento do setor privado a fim de suplementar os esforços do setor público nos campos da alfabetização e educação de adultos;

- realizar os arranjos necessários e utilizar as ferramentas apropriadas para alcançar um alto nível de educação;
- aumentar o número e a diversidade de fontes de financiamento para programas de alfabetização e educação de adultos;
- intensificar os resultados de instituições de ensino e de educação;
- responder à variedade de programas de educação de adultos e aos atores envolvidos;
- promover um maior envolvimento do governo e aumentar a conscientização do público para a importância da alfabetização e educação de adultos;
- aumentar a motivação dos beneficiários dos programas de alfabetização e educação de adultos.

Recomendações

Políticas e estratégias

1. Convocar os Estados Árabes a harmonizar seus conceitos de educação de adultos, a pensar a educação de adultos como um componente integral da educação nacional e dos planos de desenvolvimento no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, e construir pontes entre a educação formal e a educação não formal.

2. Convocar os governos a tomar as medidas políticas, estratégicas, administrativas e técnicas necessárias para garantir o acesso igualitário à educação das crianças que se encontram fora da escola, meninas, mulheres e dos membros das camadas mais vulneráveis da sociedade, com foco principalmente na alfabetização e na educação de adultos.

3. Confirmar o compromisso em alcançar os objetivos da Educação para Todos propostos no Fórum Mundial de Educação de Dacar, especialmente aqueles relacionados à alfabetização e educação de adultos, assim como os objetivos da estratégia LIFE.

4. Desenvolver e aprimorar as ferramentas de trabalho nos campos da alfabetização e da educação de adultos, incluindo as estruturas já existentes.

5. Implementar políticas e mecanismos para reconhecer e valorizar todas as formas de aprendizagem no contexto da alfabetização e educação de adultos, e adotar sistemas de validação e certificação.

6. Convocar os governos a desenvolver e fortalecer o papel da mídia educativa na educação de adultos.

7. Convocar os governos a implementar o Plano para o Desenvolvimento da Educação no Mundo Árabe adotado na Cúpula Árabe (Damasco, março de 2008), especialmente no que concerne à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e educação de adultos.

8. Convocar a Liga dos Estados Árabes e suas organizações associadas, a UNESCO e a ISESCO a intervir, em caráter de urgência, e propor projetos de alfabetização e educação de adultos para países ocupados ou que foram afetados por conflitos civis.

Financiamento

9. Incentivar os Estados Árabes a priorizar programas de alfabetização e educação de adultos, mobilizar recursos para sua implementação e mobilizar diversas outras fontes adicionais nacionais e externas de financiamento.

10. Criar e apoiar um fundo árabe para financiar projetos de educação de adultos nos Estados Árabes.

11. Incentivar o setor privado a desempenhar um papel no financiamento de programas de alfabetização e educação de adultos.

Qualidade

12. Aperfeiçoar os programas de educação de adultos para que seus resultados atinjam padrões de qualidade e promovam o aprendizado autônomo ao longo da vida.

13. Convocar as universidades e instituições de treinamento a estabelecer programas de formação para educadores de adultos e criar centros especializados em pesquisas e estudos.

14. Desenvolver leis e sistemas para impulsionar o status profissional e social dos educadores de adultos e implementar programas especiais de treinamento a fim de profissionalizar o setor.

15. Incentivar os governos a adotar estratégias para o uso das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem e educação de adultos e recorrer às mesmas para construir sociedades baseadas no conhecimento.

16. Assumir o compromisso de estabelecer uma cultura de qualidade universal, em um ambiente de educação e aprendizagem inspirado pela cultura árabe tradicional, que incentiva a aprendizagem ao longo da vida.

Construção de parcerias

17. Convocar os governos a criar mecanismos mais eficazes a fim de garantir que parcerias sejam formadas entre os diversos atores envolvidos na aprendizagem e educação de adultos.

18. Convocar os Estados Árabes a intensificar suas parcerias com a sociedade civil e o setor privado com vistas a desenvolver programas de capacitação no campo da alfabetização e educação de adultos.

19. Aumentar o envolvimento das populações-alvo em todos os níveis de atividades de educação e aprendizagem e criar um ambiente de aprendizagem atraente.

20. Disseminar histórias inovadoras de sucesso e incentivar a troca de experiências no mundo árabe, assim como a cooperação regional e internacional, priorizando a cooperação Sul-Sul.

Avaliação e monitoramento

21. Incorporar atividades de monitoramento e acompanhamento nas estratégias e políticas de educação de adultos.

22. Convocar os Estados Árabes a estabelecer bancos de dados para fins de planejamento, avaliação e monitoramento e incentivar o estabelecimento de políticas de alfabetização e educação de adultos.

23. Criar uma estrutura comum de referência para a observação, monitoramento e avaliação de programas de educação de adultos em consonância com critérios e indicadores internacionais usados para coleta de dados e levantamentos no campo da educação de adultos.

24. Convocar os Estados Árabes a estabelecer mecanismos nacionais para o monitoramento e a implementação de decisões e recomendações desta conferência.

25. Convocar os Estados Árabes a estabelecer e disponibilizar um mecanismo regional de implementação e monitoramento das decisões tomadas nesta conferência.

26. Convocar os organismos regionais e internacionais – UNESCO, ISESCO, ALECSO e o Escritório Árabe de Educação para os Estados do Golfo (*Arab Bureau of Education for the Gulf States*) – para criar um mecanismo comum de monitoramento e implementação de

recomendações de conferências de educação de adultos, como parte dos esforços para complementar o trabalho em âmbitos nacional e regional, e incentivar os Estados Árabes a receber o apoio necessário.

Todos os dados citados nesse documento são do UNESCO. *Relatório de monitoramento global EPT, 2009*: superando a desigualdade; a importância da governança. Paris: UNESCO, 2008.

PARTE 2

Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe

Sobre este Relatório Regional

Belém, Pará, Brasil, 1º a 4 de dezembro de 2009

Este relatório regional foi preparado como parte do processo que conduziu à Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI), Vivendo e Aprendendo para um Futuro Viável: o poder da educação de adultos (Belém, Pará, Brasil, 1º a 4 de dezembro de 2009), organizada pelo *Institute for Lifelong Learning* da UNESCO (UIL).

O que aconteceu na América Latina e no Caribe em termos de educação, de aprendizagem e da educação de adultos (AEA) em particular, principalmente desde a CONFINTEA V (Hamburgo, 1997)? Houve avanços quantitativos e qualitativos com relação às principais tarefas e desafios identificados há mais de uma década? Quem são os novos atores que intervêm na área? Novas estratégias estão sendo pensadas e implementadas? Como a expansão das modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) afetou a área? Quais foram as lições aprendidas ao longo da década passada? Quais são as principais questões, tendências e desafios para a AEA hoje em vista dos atuais cenários regionais e internacionais? Que parâmetros definem a boa prática em AEA, valorizando a centralidade dos alunos e da aprendizagem, além dos indicadores tradicionais de matrícula, conclusão ou certificação? Como o paradigma proposto, de aprendizagem ao longo da vida, é recebido, interpretado e utilizado nos marcos legislativos, políticas, programas e práticas de educação, capacitação e aprendizagem em geral, e de jovens e adultos especificamente, nos diversos países? Estas são algumas das perguntas que o presente documento aborda e tenta responder. Seu objetivo é ajudar a provocar e organizar uma reflexão

necessária e um debate informado sobre a AEA e a aprendizagem ao longo da vida no nível nacional e regional, ao mesmo tempo levando em conta e participando na discussão e no movimento internacional mais amplo facilitado pelo processo da CONFINTEA VI, de sua preparação e seus encaminhamentos.

Um esboço preliminar deste relatório regional (em espanhol) foi apresentado e discutido na Conferência Regional sobre Alfabetização e na Conferência Preparatória para a CONFINTEA VI – Da alfabetização à Aprendizagem ao Longo da Vida: Rumo aos Desafios do Século XXI, organizada pelo UIL e INEA, no México (10 a 13 de setembro de 2008). Esta versão revisada recebeu insumos dos debates, painéis e contribuições ocorridos durante a conferência. Também recebeu subsídios dos encontros e comentários dos autores de outros relatórios regionais e de capítulos temáticos do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos preparado para a CONFINTEA VI.

Fontes de informação

De acordo com as diretrizes do UIL, as principais fontes de informação para este relatório foram os relatórios nacionais para o CONFINTEA VI preparados por governos, ministérios de Educação e departamentos de Educação de Adultos durante o primeiro semestre de 2008, com base em um questionário distribuído pelo UIL a todos os países e regiões. Vinte e cinco dos 41 países e territórios que compreendem a região apresentaram relatórios: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, EL Salvador,

Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, São Vicente e Granadinas, Santa Lucia, Suriname, Uruguai e Venezuela (um na América do Norte, sete na América Central, dez na América do Sul, e sete no Caribe). A maioria dos relatórios recebidos foi elaborada em espanhol (18); o restante em inglês (5), em português (1) e em francês (1). A maioria foi produzida por funcionários de departamentos de Educação de Adultos, ou por consultores contratados para essa tarefa. No caso do México e da Colômbia, também foram produzidos documentos independentes e complementares por especialistas em AEA. Somente em alguns países – notadamente Brasil e Uruguai – os relatórios foram elaborados por meio de processos participativos que incluíram outros atores além de órgãos governamentais. A sugestão do UIL de que fossem organizadas comissões nacionais foi adotada em poucos casos.

A necessidade de complementar esses relatórios nacionais da CONFINTEA VI com fontes adicionais de informação tornou-se evidente dado que (a) nem todos os países prepararam e submeteram tais relatórios; (b) na maioria dos casos, os relatórios focaram as perspectivas e ações governamentais; (c) muitos adotaram uma abordagem descritiva e pouco crítica; e (d) o foco maior foi nas políticas e normas em vez da implementação. Consequentemente, as informações de apoio foram extraídas de diversos outros relatórios nacionais e regionais e estudos sobre AEA na região que foram produzidos nos últimos anos. Informações disponíveis na internet, nos *sites* dos ministérios da educação e outras instituições e programas relevantes também foram utilizadas.

As principais fontes de informação adicional utilizadas foram extraídas de cinco conjuntos de documentos:

- a) os diversos relatórios preparatórios e de encaminhamento em torno da CONFINTEA V (1997) elaborados na região, incluindo o Marco Regional para a Ação na

Educação de Jovens e Adultos na América Latina e no Caribe (2000-2010) preparados por UNESCO-OREALC, CREFAL, INEA e CEAAL (ver Quadro 4), e o Relatório Regional apresentado na revisão de prazo médio (BANGKOK, 2003);

- b) dezenove relatórios nacionais elaborados por Departamentos de Educação de Adultos para o Plano Ibero-americano para Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos (PIA, 2007-2015) coordenado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI): Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela;

- c) vinte estudos nacionais e um relatório síntese regional sobre o estado da arte da educação de jovens e adultos, produzidos por investigadores independentes no âmbito de um estudo regional do Crefal/Ceal realizado em 2006-2008, incluindo: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela (CARUSO *et al* 2008);
- d) um estudo de campo transnacional, Alfabetização e acesso à cultura escrita por jovens e adultos excluídos do sistema escolar, realizado em nove países da região em 2006-2008 pelo Crefal e pelo Instituto Fronesis: Argentina, Bolívia, Colômbia, República Dominicana, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela (TORRES, 2008b); e

- e) um relatório sub-regional, Alfabetização no Caribe: um Relatório de meia década (2003-2008) coordenado pela UNESCO, e outro, Políticas públicas, estratégias e programas para a alfabetização e educação de adultos nas nações do Caribe 2003-2008, coordenado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) (WARRICAN, 2008, b)².

1. Este relatório regional foi comissionado pelo *Institute for Lifelong Learning* da UNESCO (UIL). Sua produção foi financiada pelo CREFAL (*Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* baseado no México) como uma contribuição à CONFINTEA VI.

2. O primeiro estudo (UNESCO) compreendeu 19 países, incluindo territórios independentes e dependentes. Os independentes são: Antígua & Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Grenada, Guiana, Haiti, São Vicente, Santa Lucia, São Cristóvão e Neves, Jamaica, Suriname, e Trinidad & Tobago. Os dependentes são: Anguilla, Montserrat, Ilhas Virgens britânicas, Ilhas Turks & Caicos e as Ilhas Caimã; estes países não buscaram sua independência da Grã Bretanha. O segundo estudo (OEA) analisou a Comunidade do Caribe (CARICOM), compreendendo 14 países, principalmente nações anglófonas: Antígua & Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Grenada, Guiana, Jamaica, São Cristóvão e Nevis, Santa. Lucia, São Vicente & Granadinas, Trinidad & Tobago, e Haiti (cuja língua oficial é o francês) e Suriname (cuja língua oficial é o holandês, situado na América Sul).

No processo de pesquisa e elaboração deste relatório regional, houve um esforço especial para incorporar todos os países da América Latina e do Caribe, incluindo aqueles que não submeteram relatórios nacionais para a CONFINTEA VI. Foi feito um esforço especial para incorporar os pequenos países e territórios do Caribe que frequentemente estão ausentes das estatísticas, diagnósticos e perspectivas regionais mesmo quando se referem à região como um todo – América Latina e Caribe.

No total, mais de 300 documentos e 150 *sites* foram consultados. Consultas *on-line* específicas e pedidos de colaboração também foram organi-

zados durante a preparação do relatório. Assim, nos casos da Argentina, Bolívia, Chile, Guatemala, México e de Uruguai, os pesquisadores nacionais – a maioria associada ao Ceal ou ao Crefal – colaboraram na preparação de uma análise comparativa dos diversos relatórios e estudos nacionais de AEA produzidos em cada um desses países ao longo dos últimos cinco anos.³

Neste documento, foi evitada a apresentação de informações quantitativas e estatísticas detalhadas, dada sua rápida desatualização e o fato de que esses dados estão facilmente acessíveis na internet. Os leitores interessados podem visitar os *sites* sugeridos consultados para este estudo.⁴

3. A autora agradece aos pesquisadores que fizeram as análises transversais nacionais: Argentina: María Sara Canevari e Andrea Zilbersztain, Universidad Nacional de Luján; Bolívia: Benito Fernández, Wilfredo Limachi e Leocadio Quenta, Associação Alemã para a Educação de Adultos; Chile: Edgardo Alvarez, CEAAL; Guatemala: Francisco Cabrera, CEAAL; México: Gloria Hernández, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; e Uruguai: Jorge Rivas, REFAL.

4. Entre outros na lista dos acrônimos ao final deste relatório estão: Cepal (Comissão Econômica para América Latina e Caribe); Relatórios de Monitoramento Global da EPT; FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação); BID (Banco Inter-Americano de Desenvolvimento); OEA (Organização dos Estados Americanos); OEI (Organização de Estados Ibero-Americanos); PRIE (Projeto Regional de Indicadores da Educação); SITEAL (Sistema de Informação de Tendências em Educação da América Latina); UNESCO-OREALC (Escritório Regional da UNESCO para América Latina e Caribe); UIS (Instituto para Estatísticas da UNESCO).

O cenário regional: uma região específica e altamente heterogênea

A América Latina e o Caribe constituem uma região muito heterogênea e de especificidades evidentes em vários aspectos, sejam eles históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, linguísticos, e também em termos educacionais – o que dificulta a generalização de diagnósticos, conclusões e recomendações para a região como um todo. Ao contrário, o reconhecimento de tal heterogeneidade reforça a necessidade de políticas e programas diversificados que levem em conta os contextos locais.

A região divide-se em duas sub-regiões – América Latina e Caribe – e cada uma delas apresenta, também, heterogeneidade interna. As duas regiões constituem mundos diferentes em muitos aspectos e tem pouco contato entre si, não apenas devido à geografia, mas também por causa das barreiras linguísticas, culturais e históricas. Os países da América Latina estão organizados geograficamente em América do Norte, América Central e América do Sul. Existem também sub-grupos formados sob diversos acordos comerciais e de coordenação supranacional, tais como a Comunidade Andina (CA), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), a Comunidade do Caribe (Caricom), a Organização dos Estados do Caribe Oriental (OECS). Além disso, existem diferentes agrupamentos geopolíticos organizados em torno de diferentes organismos internacionais.⁵

Em uma região habitada por 577 milhões de pessoas (menos de 10% da população mundial – ONU, dados de 2004), a população indígena está estimada em cerca de 40 milhões, organizados em mais de 400 grupos étnicos. México, Bolívia, Guatemala, Equador e Peru possuem os maiores números de populações indígenas. Há também uma importante população afrodescendente em vários países, sobretudo no Brasil e nos países do Caribe.

O espanhol e o português são as duas línguas oficiais na América Latina, e o inglês e o francês são as línguas oficiais no Caribe. Entretanto, outras 600 línguas são faladas por toda a região, bem como variantes padrão e não padrão destas mesmas línguas. Por trás das poucas línguas oficiais, associadas aos respectivos passados coloniais, a região possui complexa realidade linguística frequentemente oculta em diagnósticos e estudos regionais, e que não está devidamente refletida nos programas e políticas educacionais. Contextos multilíngues e multiculturais são comuns na América Latina. O Caribe também possui uma situação linguística variada. Na maioria dos países do Caribe de língua inglesa e francesa, a primeira língua da população é o creole, que está relacionado com o idioma oficial (como na Guiana, Jamaica ou Haiti) ou com um idioma não oficial (como é o caso da Dominica e de Santa Lúcia, onde o inglês é a língua oficial,

5. A América Latina e o Caribe – denominação adotada pela UNESCO e mais comumente utilizada tanto regionalmente quanto internacionalmente – compreende 41 países e territórios, 19 na América Latina e 22 no Caribe, 33 dos quais são Estados-membros da UNESCO.

As Américas compreendem todos os países do Continente Americano, incluindo Canadá e Estados Unidos da América (EUA). Desde a exclusão de Cuba da Organização dos Estados Americanos (OEA), o país não mais participa das atividades e planos ligados à Cúpula das Américas (ou Cúpula Hemisférica) coordenadas pela OEA ou pelos EUA. A Ibero-América compreende 22 países: 19 países na América Latina e no Caribe (ex-colônias da Espanha e Portugal) cuja língua oficial é o espanhol ou o português; e três países na Europa (Península Ibérica): Espanha, Portugal e o Principado de Andorra – o idioma oficial de Andorra é o Catalão. (Esta é a lista de países incluídos no Documento Base do PIA – Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos, OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2006. Porto Rico e Guiné Equatorial (na África) também aparecem na lista de países ibero-americanos no site da OEI. Ver <http://www.oei.es/acercaroei.htm>)

mas a principal língua falada é o kwéyòl, língua creole baseada no francês, do Suriname, onde a língua oficial é o holandês, mas a língua falada é o sranan tongo, uma língua creole baseada no inglês). Entretanto, em todos esses países, exceto o Haiti, a educação – incluindo alfabetização de adultos – é conduzida no idioma oficial (WAR-RICAN, 2008a,b).

A América Latina e o Caribe é a região mais urbanizada no hemisfério sul. Entre 1950 e 2005, a proporção da população que vive em áreas urbanas cresceu de 41,9% para 77,6%. Existem diferenças significativas e sistemáticas entre o meio rural e o urbano na maioria dos países, sendo a diferença na educação apenas uma delas.

Esta também é a região mais desigual do planeta, com a maior diferença entre ricos e pobres. A região possui a maior concentração de milionários (aqueles com mais de 30 milhões em dinheiro, além de propriedades e coleções de arte). A fortuna dessas pessoas está crescendo mais rapidamente que a de seus correspondentes em outras regiões do mundo, e elas são as menos generosas (YNCH; CAPGEMINI, 2008). Em 2007, dados da Cepal informavam que 34,1% da população vivia em situação de pobreza e 12,6% vivia em situação de pobreza extrema. Jovens e adultos que participam dos programas de AEA geralmente pertencem aos citados segmentos da população. Esta é a razão pela qual a educação de adultos tem sido associada, tradicionalmente, com a transformação social e a ação política. Em tempos modernos neoliberais, entretanto, a ação parece estar associada com planos e estratégias destinadas à redução da pobreza, inclusão social e coesão social – segundo as novas terminologias e tendências.

Ocorreu ligeira redução da pobreza entre o período de 2002 e 2007. Entretanto, esse movimento cessou em 2008 devido, sobretudo, à alta mundial dos preços de alimentos e petróleo. Três milhões de pessoas regrediram da situação de pobreza para a situação de extrema pobreza (CEPAL, 2008). De acordo com a FAO (2008), entre 2006 e 2008 a luta contra a fome na região praticamente perdeu todos os avanços alcançados nas duas últimas décadas. Entre 1990 e 2005 a desnutrição na região fora reduzida de 12% a 8%; em 2007, porém, a escassez de ali-

mentos gerou um aumento no número de pessoas que passam fome, totalizando 51 milhões de pessoas, um número próximo dos 52,6 milhões de 1990. Após a eclosão da crise financeira mundial no final de 2008, iniciada nos Estados Unidos e que rapidamente espalhou-se pelo mundo, estima-se que a situação das pessoas pobres piore ainda mais em 2009; e muitos dos avanços conquistados nos anos anteriores serão novamente perdidos (CEPAL, 2008)

A AEA enfrenta muitos desafios econômicos, sociais e políticos na região, incluindo o analfabetismo ainda concentrado nas áreas rurais em alguns países, e entre as mulheres e os povos indígenas; acesso limitado à educação obrigatória – geralmente de baixa qualidade – para jovens e adultos que estejam fora da escola; desemprego; exclusão social; aumento da segregação urbana; migração interna e internacional; violência; racismo e machismo. Assim como no resto do mundo, há um aumento do segmento de idosos.

Em muitos países existe uma preocupação com o aumento do número de jovens inativos – jovens que não estudam e não trabalham (em espanhol, *No Estudia ni Trabaja* tornou-se um acrônimo – NET)⁶. Em 2004, no Paraguai, 65% dos jovens que vivem nas cidades e 78% que vivem nas zonas rurais estavam nessa situação. Na Argentina, em 2005, a proporção era de um em cada vinte jovens. No Brasil, em 2006, o quadro representava 27,1%. No México, em 2007, 30% dos estudantes que completaram a educação secundária continuaram a estudar, 25% encontraram emprego, ao passo que os 45% restantes permaneceram inativos (RIVAS, 2007). Na Jamaica, no período de 1998-2001, entre 24% e 34% dos jovens estavam inativos. Mais da metade residia nas áreas rurais, um quarto vivia abaixo da linha de pobreza e estudou nove anos ou menos, e a metade vivia em domicílios chefiados por mulheres. Cuba, nesse ponto, é o único país que tem políticas governamentais sistemáticas para lidar com jovens que abandonam a escola; eles são atendidos em instituições públicas de educação profissional e capacitação que oferecem aos estudantes a possibilidade de concluir a educação secundária regular enquanto fazem es-

6. Reduzir o desemprego entre os jovens e diminuir significativamente a porcentagem de jovens que não trabalham nem estudam foi um dos compromissos de nível nacional propostos pelo Plano de Ação adotado na 4ª Cúpula das Américas (Mar del Plata, Argentina, 2005). Ver <<http://www.summit-america.org/IV%20Summit/Eng/mainpage-eng.htm>>.

tágio profissional. Cuba é, de fato, o único país da região que mantém uma política de aprendizagem ao longo da vida – do berço à cova – sem, no entanto, assim denominá-la.

A situação da educação e da aprendizagem dentro e fora da escola

A região da América Latina e do Caribe tem, tradicionalmente, boa reputação por sua alta taxa de matrículas nas escolas primárias – quase universal neste momento (97%) – e por apresentar oportunidades para as crianças em idade escolar. As taxas de retenção e conclusão também melhoraram, embora a repetência continue alta, com efeitos sociais devastadores e dispendiosos: estima-se que a cada ano US\$12,000 milhões são desperdiçados com a repetência de alunos nas escolas de nível primário e secundário. (UNESCO-OREALC, 2007).

Outros desenvolvimentos importantes em anos recentes incluem a expansão da educação obrigatória para além dos níveis primário e secundário em muitos países; aumento da atenção à educação na primeira infância e pré-escolar, frequentemente incluindo um ou dois anos de pré-escola dentro da educação básica/ obrigatória; revisão dos currículos; novas iniciativas de formação de docentes; articulação de redes em muitas áreas e campos; aumento de investimentos em infraestrutura escolar e equipamentos, incluindo TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação); e desenvolvimento de sistemas de avaliação de desempenho escolar implementados no nível regional e no nível nacional em muitos países.

O maior avanço quantitativo da década passada foi na educação secundária e terciária (superior): a proporção de jovens de 20-24 anos que concluiu a educação secundária cresceu de 27% para 50%, e a proporção de jovens de 25-29 anos que concluiu ao menos cinco anos da educação terciária (superior) cresceu de 4,8% para 7,4%. Tais aumentos beneficiaram principalmente as classes média e alta (CEPAL, 2007). A conclusão dos estudos sempre é mais baixa entre os pobres, mostrando que a igualdade de oportunidades de educação para todos não é uma realidade.

Quadro I

Educação primária, básica e obrigatória na região

De acordo com a Classificação Internacional Padrão da Educação (Isced, *International Standard Classification of Education*) 1997, a educação básica compreende a educação primária e secundária.

Entretanto, o termo educação básica é usado diferentemente nos diversos países da região. Em alguns países, a educação básica compreende também um ou dois anos de educação pré-escolar. Em muitos países, a educação básica tornou-se equivalente à educação obrigatória, geralmente incluindo 8, 9, 10 ou mais anos de escolaridade. Em alguns casos, a educação básica começa com a educação pré-escolar (ex: Argentina, Colômbia, República Dominicana, Equador, México, Ilhas Turks & Caicos). Em outros (como Cuba, Chile e Argentina) a educação obrigatória hoje inclui a conclusão da educação secundária. No caso dos adultos, o termo educação básica de adultos continua a ser aplicado como equivalente à educação primária. Por exemplo, o Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos – PIA (2007-2015) considera a educação básica como um curso de três anos de duração sendo o primeiro ano dedicado à alfabetização.

Uma tabela de 2006 com descrições dos sistemas escolares na região pode ser encontrada em UNESCO-OREALC (2007).

(Elaborado por R.M.Torres)

A qualidade e a equidade ainda são as principais questões não resolvidas, relacionadas – nesta ordem de importância – (a) à condição socioeconômica, (b) zona de residência (rural-urbano), (c) identidade étnica e (d) gênero, como confirmado por numerosos estudos e avaliações na região. Não há indicações de melhora na aprendizagem dos alunos ao longo da última década em nenhum país, apesar das muitas reformas educacionais e do aumento de investimentos na realização de avaliações, como revelado pelos dois estudos regionais conduzidos pelo Laboratório Latino Americano para a Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE, *Latin American Laboratory*

for the Assessment of the Quality of Education, 1997, 2008). Um terceiro estudo regional está atualmente sendo preparado⁷.

Persiste a desigualdade entre áreas rurais e urbanas, indígenas e não indígenas, e entre gerações (criança/jovem/adulto), com a priorização das crianças em idade escolar, ao passo que jovens/adultos recebem importância secundária nos esforços e orçamentos da educação. Entretanto, como revelado pelos estudos do Llece, fatores associados ao desempenho escolar e acadêmico evidenciam a importância da família, da comunidade e fatores relacionados ao contexto, entre eles a educação dos pais e participação dos mesmos em assuntos escolares.

A paridade de gênero foi alcançada na maioria dos países nos termos dos indicadores quantitativos tradicionais da educação (matrículas escolares, retenção, conclusão e alfabetização de adultos), com exceção dos países e das zonas com altas concentrações de povos indígenas. Em alguns países, especialmente os do Caribe anglófono e também em diversos países latino-americanos, há mais meninas e mulheres do que meninos e homens em todos os níveis de educação; elas também têm melhor desempenho acadêmico, especialmente em idiomas, conforme a tendência mundial dominante (ver, por exemplo, os resultados do PISA). Entretanto, mesmo nos casos em que as estatísticas demonstram paridade ou mesmo vantagem das mulheres, discriminações persistem em áreas qualitativas e “invisíveis” (como expectativas da família e dos professores, currículo, pedagogia, e assim por diante) e são posteriormente estendidas ao mundo do trabalho (poucas oportunidades de emprego e salário mais baixo para o mesmo trabalho). A discriminação de gênero também tende a persistir dentro do campo da AEA, com as mulheres compondo a maioria dos alunos – e dos educadores/facilitadores – nos programas e centros de alfabetização, mas os homens predominam nos níveis de educação superior, nos programas de capacitação técnica e profissional, na capacitação e utilização das TICs e nas oportunidades educacionais não formais que vão além de tarefas simples e do mundo doméstico (INFANTE, 2000; MESSINA, 2001; TORRES, 2008b).

No contexto de regiões em desenvolvimento, a América Latina e o Caribe exibem taxas relativamente altas de alfabetização de adultos (ver Tabela 1). De acordo com estatísticas recentes, 35 milhões de pessoas (a partir de 15 anos de idade) consideram-se analfabetas e 88 milhões não concluíram a educação primária; 4,5 milhões destes têm de 15 a 19 anos de idade (UNESCO-OREALC, 2007). Em 1997, há mais de uma década, esses números correspondiam a 39 milhões e 110 milhões, respectivamente. (Analisando um período maior, entre 1980 e 2000, o número de analfabetos caiu de 45 milhões para 39 milhões de pessoas, isto é, de 20% para 14%.) No Caribe, o índice de alfabetização está abaixo da média regional.

Mais de 14 milhões de pessoas entre 20 e 24 anos de idade não concluíram a 1ª etapa da educação secundária (parte da educação básica e obrigatória em muitos países) e quase 25 milhões de pessoas na mesma faixa etária não concluíram a 2ª etapa da educação secundária. Os países da América Central enfrentam os maiores desafios com relação à conclusão da educação primária e secundária (UNESCO-OREALC, 2007).

Tabela 1:
Taxas estimadas de alfabetização de adultos (a partir de 15 anos de idade) 1985 – 2015

	1985-1994	2000-2006	Projeções para 2015
América Latina e Caribe	87%	91%	93%
América Latina	87%	91%	94%
Caribe	66%	74%	78%

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da EPT, 2009.

O Brasil, o maior país da região e uma das maiores economias do mundo (população total de 185 milhões), tem o número mais alto de analfabetos (aproximadamente 13 milhões de pessoas, 40% do total da região) e tem, atualmente, uma incidência ligeiramente maior de analfabetismo entre os homens (11,4%) do que entre as mulheres (11,1%)⁸. Mais de 68 milhões de brasileiros a partir de 15 anos de idade não

7. Ver LLECE <<http://llece.unesco.cl/ing/actividades/serce.act>>.

8. Dados fornecidos em setembro de 2008 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pelo programa Brasil Alfabetizado.

concluíram a educação primária obrigatória (nove anos, desde 2006), representando quase 50% da população total de jovens e de adultos. Na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, 12 milhões não concluíram a educação primária e quase dois milhões são analfabetos. No Haiti, um dos países mais pobres do mundo, metade da população dos adultos é analfabeta (relatório para a CONFINTEA VI, Haiti). No outro extremo, três países – Cuba, Argentina, e Uruguai – têm um índice de alfabetismo de 97% ou de mais e são considerados, tecnicamente, livres do analfabetismo; a Venezuela foi oficialmente adicionada à essa lista em 2005 (relatórios nacionais para a CONFINTEA VI) e a Bolívia no final de 2008.

Analisando as tendências da educação ao longo das duas décadas passadas, o SITEAL processou estatísticas (dados de 2000 a 2003) com dados desagregados do meio urbano e rural para a população de adultos (a partir de 15 anos de idade) sem educação ou com educação incipiente (conclusão de três anos de escolaridade) em 13 países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, México, Paraguai, Peru e Uruguai (SITEAL, 2007). As situações mais críticas foram encontradas na América Central: na Guatemala, a metade da população de adultos está nessa situação; em El Salvador, na Nicarágua e em Honduras, um terço da população adulta. No Brasil e na Bolívia, 25% da população é analfabeta ou têm menos de três anos de escolaridade; no México, no Paraguai e no Peru, o percentual é de 2%. Argentina, Chile, Costa Rica e Uruguai apresentam as situações mais avançadas. Peru, Bolívia e Chile apresentam as maiores desigualdades entre o meio rural e urbano; nesse caso, a população rural com educação incipiente é três vezes maior do que em áreas urbanas. Há mais pessoas sem educação ou com educação incipiente entre adultos e as gerações mais velhas. Isso é um reflexo do aumento do acesso à escola pelas gerações mais novas ao longo das últimas décadas.⁹

Nos últimos anos tem havido um aumento contínuo dos recursos financeiros alocados para

a educação, mas “tal aumento é o resultado do crescimento da economia e da arrecadação tributária, e não da priorização do setor da educação, posto que a proporção da despesa pública alocada para a educação vem se mantendo estável.” (UNESCO-OREALC, 2007: 21. Traduzido do original em espanhol.) A dívida externa para a educação permaneceu constante: entre 1999 e 2005 os empréstimos do Banco Mundial para educação totalizaram US\$ 400 milhões, mais da metade dos empréstimos do Banco Mundial para a educação em todas as regiões do mundo. Desde 1999, cinco países – Bolívia, Guiana, Haiti, Honduras e Nicarágua – foram integrados à Iniciativa dos Países Pobres Muito Endividados (PPME).

Em termos de impacto e mudança social, o acompanhamento regional da Educação para Todos (EPT) conclui que “a informação disponível mostra que os sistemas de educação não estão contribuindo para reverter as desigualdades sociais, ao contrário, estão reproduzindo-as” (UNESCO-OREALC, 2007, p. 22).

Entretanto, como confirmado por um estudo recente conduzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) baseado na Pesquisa Mundial do Gallup, os latino-americanos estão, em geral, satisfeitos com suas vidas. As populações da Costa Rica e da Guatemala estacam-se como as mais otimistas em todos os aspectos de suas vidas, enquanto os chilenos são os mais pessimistas. Os pobres estão, em geral, mais satisfeitos do que os ricos com as políticas públicas. O paradoxo de aspiração entre as percepções subjetivas e que indicadores dizem está claro no campo da educação. “A maioria dos latino-americanos está satisfeita com seus sistemas de educação porque valorizam mais a disciplina, a segurança e a infraestrutura física de suas escolas do que o desempenho de seus filhos nos testes acadêmicos.” (LORA, 2008, p. ii)¹⁰ As baixas expectativas e demandas das pessoas com relação à educação explicam muitos dos círculos viciosos que reproduzem à pobreza e a desigualdade nessa região, e explicam também a persistência da oferta e demanda de baixa qualidade na educação.

9. Dados fornecidos em setembro de 2008 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pelo programa Brasil Alfabetizado.

10. A Pesquisa Mundial do Gallup examina anualmente cidadãos de 140 países. A pergunta sobre o padrão de vida era: “Você está satisfeito ou insatisfeito com o seu padrão de vida e com as coisas que você pode comprar?” O BID adicionou algumas perguntas específicas relacionadas à qualidade de vida na América Latina e Caribe. No total, 40 000 pessoas em 24 países na região responderam a pesquisa. Ver as publicações do Gallup <http://www.gallup.com/consulting/worldpoll/24046/About.aspx> e do BID <http://iadb.org/publications/>

Avanços e perspectivas da Educação para Todos (EPT) na região

O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT) de 2008 estimou que 18 países na América Latina e no Caribe estavam em uma posição intermediária no que diz respeito à possibilidade de atingir, em 2015, os quatro objetivos incluídos no Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos (IDE): educação primária universal; aumento da alfabetização de adultos; paridade de gênero; e qualidade educacional. Três países – todos no Caribe – já alcançaram tais objetivos, cinco estão próximos de alcançá-los e nenhum está longe de atingi-los. (ver Tabela 2).

Tabela 2: Perspectivas de alcance dos quatro objetivos incluídos no Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos (IDE)

<p>A. Atingiu os quatro objetivos da iniciativa EPT (IDE entre 0,98 e 1,00) Três países: Aruba, Barbados e Cuba</p>	<p>B. Próximo de atingir os quatro objetivos da EPT (IDE entre 0,95 e 0,97) Cinco países: Argentina, Bahamas, Chile, México e Trinidad & Tobago</p>
<p>C. Posições intermediárias (IDE Entre 0,80 e 0,94) Dezoito países: Bolívia, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Equador, El Salvador, Grenada, Guatemala, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, São Vicente e Granadinas, Santa Lúcia, Uruguai e Venezuela</p>	<p>D. Longe de atingir os quatro objetivos da iniciativa EPT (IDE abaixo de 0,80) Nenhum país</p>

Fonte: Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT) de 2008, Unesco, Paris.

Deve-se destacar que os dados educacionais são geralmente de três ou mais anos atrás, e que somente 26 países estão listados nessa tabela. Um país da América Latina (Costa Rica) e muitos países do Caribe (Anguila, Antigua & Barbuda, Belize, Bermuda, Ilhas Virgens Britânicas, Dominica, Guiana, Haiti, Ilhas Caimã, Montserrat, Antilhas Holandesas, São Cristóvão & Neves, Suriname, Ilhas Turks & Caicos) não estão incluídos devido à falta de informações ou informações incompletas.

É importante ter em mente que o Índice do Desenvolvimento da Educação para Todos, criado em 2003 para monitorar a iniciativa em nível mundial, mede a qualidade da conclusão da 5ª série, não em termos de processos de aprendizagem e formação eficientes, uma questão muito problemática nessa região. Isso também deixa de fora dois objetivos da EPT: Objetivo 1 (atenção e educação na primeira infância) e Objetivo 3 (assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos pelo acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de capacitação para a vida.). A explicação dada para as omissões é que os dados não estão suficientemente padronizados para permitir a inclusão deles (Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos – EPT 2006 –, Sumário: 4). O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos de 2009 acrescenta que o monitoramento sistemático do Objetivo 3 e da última parte do Objetivo 4 da Educação para Todos (EPT) (acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos) foi dificultado por problemas de definição e por falta de dados (UNESCO, 2009). Entretanto, a UNESCO detalhou cada um dos objetivos da Educação para Todos (EPT) de forma bastante abrangente.¹¹

Por alguma razão, ambos, a primeira infância e a idade adulta, foram sistematicamente negligenciados no âmbito da Educação para Todos (EPT) desde seu lançamento em 1990 (TORRES, 2000, 2004, 2008a). O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT) 2009, focado na desigualdade, destaca quatro áreas consideradas fundamentais para atingir a Educação para Todos (EPT) até 2015: atenção e edu-

11. Ver a explicação para todos os objetivos da iniciativa EPT na seção da iniciativa EPT na UNESCO <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

Ver também o observatório da iniciativa EPT: Os Mitos e os Objetivos da iniciativa EPT <<http://educacion-para-todos.blogspot.com/>>.

cação na primeira infância (ECCE, *Early Childhood Care and Education*), universalização da matrícula e conclusão da educação primária, a necessidade de assegurar a qualidade e o progresso rumo à paridade de gênero. Dessa vez, a atenção e a educação na primeira infância (ECCE) está incluída. Entretanto, mais uma vez, as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e dos adultos foram deixadas de fora, como se não fizessem parte da Educação para Todos. A idade continua sendo o principal fator discriminante na educação apesar do crescente discurso da aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 2

A idade como fator discriminante ignorado na educação

A idade não é mencionada na Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960), ou no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ou no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966). É também ignorada nas publicações modernas da UNESCO e em outras organizações internacionais, que geralmente destacam a discriminação relacionada à gênero, região, identidade étnica e deficiência.

Ver: Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
<<http://www2.ohchr.org/english/law>>.

(Elaborado por R.M. Torres)

Apesar dos objetivos da Educação para Todos (ver Anexo B) e do Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos não incluírem o aproveitamento do aluno, é interessante notar que esse agrupamento de países de acordo com a iniciativa Educação para Todos coincide em grande parte com o agrupamento que resultou da avaliação realizada pelo Laboratório Latino-Americano para a Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE, *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education*) em 2006 do aproveitamento de alunos das 4^a e 6^a

séries em 16 países na região. Cuba ficou no topo; Chile, Costa Rica, México e Uruguai formaram o grupo 2; Argentina, Colômbia e Brasil, o grupo 3; e os países restantes, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai formaram o último grupo. Ambos os estudos do LLECE conduzidos até agora incluíram somente países de língua espanhola e portuguesa, e não os de língua inglesa e francesa que são a maioria no Caribe.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) e a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA)

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) têm o mérito de ser multissetoriais, não focados em um determinado setor (ver Anexo C). Dois dos oito objetivos dos ODMs referem-se especificamente à educação. Nenhum deles inclui a educação de adultos. Entretanto, a Educação e o Aprendizado e Educação de Adultos (AEA) perpassam todos os ODMs e são condição para a consecução dos mesmos.

A maioria dos países na região atingiu o Objetivo 2, educação primária universal, calculada como a conclusão da 5^a série, isto é, a conclusão de quatro anos de escolaridade. De fato, as escolas primárias que fornecem menos de seis anos de escolaridade – o que acontece em áreas rurais – são rotuladas de escolas incompletas na América Latina. Além disso, não há indicadores de qualidade ou de aprendizagem ligados a esse objetivo. Por essas razões, foi proposta a expansão do citado objetivo para a América Latina e o Caribe.¹² Muitos países também alcançaram – e outros estão próximos de alcançar até 2015 – a paridade de gênero na educação primária e secundária, (Parte do Objetivo 3, promover a igualdade de gênero/ e a autonomia das mulheres), incluindo a paridade de gênero na alfabetização, um dos indicadores desse objetivo.

Com relação a erradicar a extrema pobreza e a fome até 2015, os dados e as projeções da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), de 2007, indicaram que a maioria dos países da região provavelmente atingirá o

12. Ver Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

primeiro e mais importante dos objetivos dos ODMs (CEPAL, 2007). Entretanto, as crises mundiais mais recentes – a crise de alimentos e a crise financeira – estão desafiando todos os cálculos e projeções anteriores, e também anunciam o aumento da pobreza, da fome e do desemprego no mundo e nessa região em particular. [Ver o *site* da Organização Internacional do Trabalho (OIT)].

Planos hemisféricos, regionais e ibero-americanos de educação

Além das iniciativas mundiais, como o movimento Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, existem iniciativas regionais, hemisféricas e Ibero-americanos na educação implementadas em toda a região, cada uma com seu próprio órgão coordenador, marcos, estratégias, objetivos e prazos. A Tabela 3 sintetiza as três iniciativas citadas.

- As Cúpulas das Américas ou Cúpulas Hemisféricas, uma iniciativa do governo dos EUA coordenada desde 2001 pela Organização dos Estados Americanos (OEA), baseada em Washington, reúne os Chefes de Estado e de Governo das Américas. Cinco cúpulas foram conduzidas até o momento: nos EUA (Miami, 1994), na Bolívia (SANTA CRUZ, 1996), no Chile (SANTIAGO, 1998), no Canadá (QUÉBEC, 2001) e na Argentina (MAR DEL PLATA, 2005). Houve também uma Cúpula Especial sediada no México (MONTERREY, 2004) para tratar do crescimento econômico com equidade para o desenvolvimento social, a governança democrática e a redução da pobreza. Desde 1994, os países têm apresentado relatórios de acompanhamento e de implementação dos Compromissos e Planos de Ação emanadas dessas cúpulas (e das várias reuniões ministeriais associadas a elas), que compreendem amplo leque de questões, sendo a educação apenas uma delas.

- Em Miami, a educação foi incluída como a iniciativa 16 no âmbito da plataforma aprovada. Em Santiago, objetivos e metas específicas foram estabelecidas para o acesso universal à educação primária de qualidade para todas as crianças, ao acesso e conclusão da educação secundária de qualidade para jovens, e o acesso à aprendizagem ao longo da vida para a população. A Organização dos Estados Americanos, o Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e o

Banco Mundial (BM) foram instados a fornecer apoio aos países para consecução de tais metas. Em 1999, a 29ª Assembleia Geral da OEA realizada na Guatemala adotou o Programa Interamericano de Educação, e a Secretaria de Educação Pública do governo mexicano assumiu a coordenação do programa. Em Mar del Plata, o foco da cúpula foi a Criação de Empregos para Combater a Pobreza e Fortalecer a Governança Democrática. Entre outras coisas, decidiu-se avançar na erradicação do analfabetismo, na melhoria da capacitação técnica e profissional, e incluir nos currículos escolares o estudo dos princípios e direitos fundamentais do trabalho de acordo com a abordagem de trabalho decente da OIT. Uma avaliação final dessas cúpulas, em 2010, ano adotado como fim do prazo, nos dirá o que foi conquistado ao longo de 16 anos de numerosas reuniões e atividades em muitas áreas e na educação, em particular.

- O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) é um projeto regional coordenado pelo Escritório Regional da UNESCO para Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), localizado em Santiago, Chile. Foi aprovado pelos ministros da Educação em Havana, em 2002, como continuação do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, também coordenado pelo OREALC, encerrado em 2000. O PRELAC tem o objetivo de apoiar a consecução dos seis objetivos da iniciativa EPT na região, até 2017. Foi concebido como um marco de ação, organizado em torno de quatro princípios orientadores – de insumos a estrutura, passando por pessoas, da transmissão de conteúdo ao desenvolvimento humano integral, da homogeneidade à diversidade, e da educação escolar à sociedade educadora – e cinco focos estratégicos para facilitar as mudanças necessárias, promover o diálogo regional, e mobilizar e aumentar a cooperação internacional para essa finalidade. Na 2ª Reunião de Ministros da Educação convocada pelo Prealc, na Argentina, em 2007, os avanços e as realizações, desde 2002, foram avaliados e uma declaração e recomendações foram formuladas para orientar a implementação do Prealc nos anos seguintes.

- As Metas da Educação de 2021 são uma nova iniciativa Ibero-americana, coordenada pela OEI, oficialmente propostas e lançadas em maio 2008 e atualmente sendo discutidas (documento preliminar) em várias reuniões ministeriais e de especialistas, bem como na internet.

Tabela 3: Iniciativas e planos hemisféricos, regionais e Ibero-americanos na educação (1998-2021)

<p>Iniciativa 16 e Programa Interamericano de Educação (firmado na 1ª e 2ª Cúpula das Américas, Miami, 1994 e Chile, 1998)</p>	<p>PRELAC Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (aprovado pelos Ministros da Educação, Havana, 2002)</p>	<p>Metas da Educação 2021 (firmado na 18ª Conferência Ibero-Americana da Educação, El Salvador, Maio de 2008)</p>
<p>1994-2010</p>	<p>2002-2017</p>	<p>2009-2021</p>
<p>Cúpulas das Américas/ Organização dos Estados Americanos (OEA)</p>	<p>UNESCO - OREALC</p>	<p>Cúpulas Ibero-Americanas/ Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Meta 1: acesso universal e conclusão da educação primária de qualidade para todas as crianças; • Meta 2: acesso à educação secundária de qualidade para pelo menos 75% dos jovens e aumento da proporção de jovens que concluem a educação secundária; • Meta 3: oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. 	<p>Cinco focos estratégicos considerados essenciais para atingir os objetivos da iniciativa EPT na Região:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco 1: conteúdos e práticas da educação • Foco 2: Fortalecimento da participação dos docentes na mudança educacional. • Foco 3: converter as escolas em locais de aprendizagem participativa para a comunidade • Foco 4: gestão e flexibilização dos sistemas de educação e oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. • Foco 5: responsabilidade social pela educação para gerar compromisso com o seu desenvolvimento e resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Meta 1: Reforçar e ampliar a participação social na ação educativa • Meta 2: Aumentar as oportunidades educacionais e a atenção às diversas necessidades do aluno. • Meta 3: Aumentar a oferta da educação inicial e melhorar o seu potencial • Meta 4: Universalizar educação primária e a secundária básica e melhorar a qualidade das mesmas. • Meta 5: Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição de competências básicas para o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania democrática • Meta 6: Aumentar a participação dos jovens na educação secundária (2ª etapa), técnica, profissional e superior. • Meta 7: Facilitar a conexão entre a educação e o trabalho/emprego por meio da educação profissional técnica. • Meta 8: Oferecer a todas as pessoas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. • Meta 9: Fortalecer a profissão docente • Meta 10: Ampliar o espaço ibero-americano de conhecimento e fortalecer a pesquisa científica • Meta 11: Investir mais e melhor
<p>http://www.summitoftheamericas.org/ http://www.summit-americas.org/Education/education.htm</p>	<p>http://www.unesco.org/santiago</p>	<p>Traduzido do original em espanhol http://www.oei.es/metas2021/indice.htm</p>

A identidade do campo da aprendizagem e da educação de adultos: terminologias, atores, objetivos, áreas e tendências

Questões conceituais e terminológicas

Educação de adultos

A definição de educação de adultos da UNESCO, dada pela Classificação Internacional Padrão da Educação (ISCED, 1997; ver Anexo A) – que inclui todos os níveis da educação formal, incluindo a educação terciária (superior) – não reflete entendimentos e realidades comuns do termo conforme empregados nessa região. Na maioria dos países latino-americanos, a educação de adultos é associada com os pobres e com necessidades básicas de aprendizagem. A alfabetização, a educação primária ou básica, a (pré) profissional, e os programas não formais de educação dominam o cenário. Em alguns países (incluindo os pequenos, como a Bolívia) a educação de adultos está sendo expandida para incluir, não apenas a educação primária, mas também a secundária. Somente em Cuba, e na Venezuela em anos recentes, e em alguns países de língua inglesa do Caribe ocorre a extensão até o nível terciário (superior). No Caribe anglófono, em alguns países – como Anguilla e Jamaica – incluem também a formação de educadores e capacitação para o setor público na educação de adultos.

O termo Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) – proposto pelo UIL para a elaboração de relatórios nacionais para a CONFINTEA VI – não é conhecido nessa região. Na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, o termo usado é Educação Continuada e de Adultos (ACE,

Adult and Continuing Education), com a idade adulta começando aos 18 anos de idade. O termo mais comum utilizado em toda a América Latina é EPJA – Educación de Personas Jóvenes y Adultas (literalmente: Educação de Pessoas Jovens e Adultas).¹³ Entre os vários termos usados, muitos incluem a palavra jovem, incorporada desde meados da década de 1980 e de 1990 em reconhecimento à crescente presença e importância dos jovens nos programas e classes de educação para adultos, bem como a necessidade de dar atenção e tratamento específicos aos jovens dentro de tais programas.

No Chile e em outros países, o termo oficial continua a ser educação de adultos. No Brasil, o termo por extenso é Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos referem-se à Educação Continuada ou à Educação Popular como o equivalente à educação de adultos. Outros usam o termo Educação Alternativa (por exemplo, Bolívia, Equador, Peru e Nicarágua), Educação Não Regular (por exemplo, Panamá) ou Educação Permanente (por exemplo, Bolívia e Paraguai). A Bolívia define a educação permanente como “aquela que ocorre durante toda a vida, reúne conhecimentos e experiências adquiridas diariamente, individual e coletivamente, e é promovida por iniciativa de grupos sociais organizados em resposta às necessidades e aos interesses na área da Educação Popular.”¹⁴ No Equador, o nome adotado na década de 1980 para o Departamento de Educação de Adultos do Ministério da Educação foi Edu-

13. Durante a preparação deste relatório regional, uma consulta online sobre o tema foi organizada, e concluiu que o termo EPJA deveria ser usado. Os comentários recebidos (em espanhol) podem ser lidos no blog organizado para esse trabalho <http://confinteavi.blogspot.com/>. O documento final da conferência regional do México adotou a sigla EPJA e a traduziu para o inglês como Adult and Youth Education (AYE).

14. Ver o site do Ministério da Educação/Educação Alternativa da Bolívia <http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>.

cação Popular Permanente, que permanece o mesmo até hoje. Em diversos países existem também associações e atividades em torno da educação social, que compreende a educação de adultos, mas o termo não é usado em marcos e documentos oficiais.

Seja qual for o nome adotado, os estudos e relatórios nacionais confirmam a existência de diferentes entendimentos de educação de adultos em toda a região. Três importantes fatores diferenciadores são:

- **Idade:** a maioria estabelece 15 anos como o ponto inicial, mas a escala varia entre 10 e 18 anos. Alguns países têm programas para adolescentes que estão fora da escola (como o Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho – para adolescentes entre 10 e 14 anos de idade – do México e o sub-programa do Peru para adolescentes – de 12 a 18 anos de idade – atendidos pelo Programa de Educação Básica Alternativa). Alguns países ou programas restringem a idade máxima (atuais programas de certificação pelo INEA no México atendem pessoas entre 15 e 34 anos), enquanto outros não estipulam limite de idade.
- **Níveis** cobertos: da alfabetização básica à educação terciária, com a maioria dos países oferecendo atualmente o equivalente à educação primária ou básica. São Vicente & Granadinas elimina explicitamente a educação terciária (superior) de sua definição de educação de adultos e educação continuada (ACE, *Adult and Continuing Education*), entendida como a educação ou a capacitação em esquema de meio expediente para pessoas acima da idade escolar obrigatória para ampliar o conhecimento, competências e a consciência cultural, mas não inclui a educação terciária (SÃO VICENTE & GRANADINAS. Relatório para a CONFINTEA VI, 2008, p.10); e
- **Inclusão** ou não de **capacitação:** alguns países/programas incluem atividades concebidas como educação dentro da AEA, enquanto outros incluem também capacitação. No Haiti, é usado o termo educação e capacitação de adultos (EdFoA, *Éducation et Formation des Adultes*); desde 2006 o nome do ministério tem sido *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle* (MENFP).

Em todos os casos, faz-se referência aos vários promotores e prestadores da AEA, incluindo o governo, a sociedade civil, igrejas e o setor privado com fins lucrativos, com exceção de Cuba, onde o governo é o único prestador. Na maioria dos países, a AEA está oficialmente sob a responsabilidade dos ministérios da Educação. Na Antigua, é a Secretaria da Mulher que organiza os programas da AEA (WARRICAN, 2008b). Nos últimos anos, algumas campanhas nacionais de alfabetização colocadas sob a responsabilidade dos ministérios para o Desenvolvimento Social (por exemplo, Uruguai e Panamá, que utilizam o programa *Yo Sí Puedo*). Programas específicos voltados para jovens ou mulheres estão muitas vezes sob a responsabilidade de ministérios da Família, dos Jovens, das Mulheres, da Inclusão Social, e outros; também, os programas que tratam da capacitação profissional e técnica são frequentemente ligados aos ministérios do Trabalho. Embora geralmente se reconheça que a AEA perpassa setores e ministérios diferentes, informações estatísticas e financeiras raramente são fornecidas ou disponibilizadas ao setor não educacional.

Alfabetização

O alfabetismo é a habilidade de usar informações impressas e escritas para funcionar na sociedade, alcançar objetivos, e desenvolver o próprio conhecimento e potencial (definição de alfabetização pela Pesquisa Internacional da Alfabetização e das Habilidades do Adulto).

A alfabetização é uma área particularmente confusa, caracterizada por terminologias e definições variadas e até mesmo isoladas, como verificado na preparação deste relatório regional pela análise de inúmeros documentos (ver Quadro 3). A falta de consenso internacional no tema, e as mudanças contínuas dos termos e conceitos, também estão refletidas nesta região. Algumas diferenças tradicionais relacionam-se à compreensão usual da alfabetização como alfabetização de jovens/adultos *versus* alfabetização como um conceito mais abrangente, para todas as idades, dentro e fora da escola; a inclusão (ou não) da aprendizagem de operações matemáticas básicas; alfabetização como um estágio *versus* a alfabetização como um processo de aprendizagem ao longo da vida; o escopo da alfabetização, compreendida como alfabetização inicial, básica

ou como conhecimento e uso mais avançado da língua escrita. Alguns especificam o(s) idioma(s) a ser(em) considerado(s) na definição de uma pessoa alfabetizada (por exemplo, o creole no Haiti ou holandês no Suriname). O termo alfabetizações, no plural, foi introduzido nos últimos anos por acadêmicos ligados aos chamados novos estudos da alfabetização; outros, ao contrário, preferem expandir o conceito de alfabetização para incluir as demandas novas e mais amplas colocadas no campo da leitura e da escrita (Torres, 2008b). Também, os termos analfabetismo e a alfabetismo são cada vez mais usados de forma flexível, como equivalente à falta de conhecimento sobre/conhecimento básico de de praticamente qualquer o campo (por exemplo, analfabetismo/alfabetismo digital, analfabetismo/alfabetismo científico, analfabetismo/alfabetismo ambiental, analfabetismo/alfabetismo na saúde, e assim por diante), assim adotando o velho preconceito que associa analfabetismo com ignorância.

Quadro 3 **Seleção de conceitos de alfabetização** **de adultos em países da** **América Latina e Caribe**

Argentina: A leitura e a escrita mecânicas são diferenciadas do processo que permite às pessoas compreender o mundo, sua própria comunidade, seu contexto.

Guatemala: A alfabetização é entendida como o estágio sistemático inicial da educação básica integral. Também implica desenvolvimento de competências e conhecimentos que respondam às necessidades socioculturais e econômico-produtivas da população. A fase inicial consiste em aprender a ler, escrever e resolver problemas matemáticos básicos: a pós-alfabetização é a continuação, o reforço e o estágio de expansão voltados à educação básica integral a qual é motivacional e prática, para fornecer benefícios imediatos à pessoa recém-alfabetizada. A alfabetização e a pós-alfabetização são complementares dentro de um único processo nos idiomas maya e espanhol.

Haiti: Alfabetizar uma pessoa no Haiti é torná-la apta a ler e escrever de maneira fluente,

também no idioma creole, um texto pequeno de aproximadamente 15 linhas, mantendo e desenvolvendo esta habilidade durante toda a vida (Projeto da campanha nacional de alfabetização 2007-2010).

Jamaica: Nova definição de alfabetização: Alfabetismo não é apenas ter a habilidade de ler e escrever, tipo de definição que, por muitos anos no passado, foi a norma. É mais do que isso. A fim de viver e aprender em nossas atuais sociedades, baseadas no conhecimento e na informação intensiva, o alfabetismo precisa agora ser visto como a habilidade de compreender e usar vários tipos de informação, nas várias comunidades; deve ser ligada às práticas sociais e culturais para que a sua definição seja significativa. A alfabetização abrange, entre outras coisas, a habilidade de ler, escrever e compreender em língua nativa; habilidade para resolver problemas matemáticos básicos; a habilidade de compreender imagens e representações visuais como sinais, mapas e diagramas – alfabetização visual; competência com tecnologia da informação e a compreensão de como a tecnologia da informação/comunicação impacta cada ação (por exemplo, usando códigos de barra em bens que adquirimos); além do alfabetismo científico.

México: A alfabetização é um direito humano que cresce a apropriação do conhecimento e favorece a participação em diversas áreas da vida social. Consequentemente, até mesmo no nível inicial, o INEA (Instituto para a Educação de Adultos) acredita que não é suficiente que as pessoas aprendam apenas a assinar ou escrever seu próprio nome; elas necessitam compreender o que estão assinando e, além disso, decidir se querem ou não fazê-lo, porque compreendem a situação.

Santa Lúcia: A alfabetização envolve um conjunto complexo de habilidades para usar e compreender todos os aspectos da comunicação no mundo moderno”. As habilidades da alfabetização não são estáticas e variam de acordo com as necessidades de nossas sociedades mutáveis. O desenvolvimento da alfabetização requer a integração da fala, da escuta, da

leitura, da escrita, da visão e da resolução de problemas. Inclui um leque de competências exigidas para viver em um mundo dinâmico e complexo. O processo de alfabetização começa antes da escola, com a aquisição da primeira língua da criança, e as instituições onde a comunicação se dá em contextos naturais. O desenvolvimento das habilidades da alfabetização continua além da escola, nas oportunidades e potenciais aprendizagens ao longo da vida para o desenvolvimento pessoal e da comunidade.” (Definição adotada na Política e Plano de Alfabetização desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em 2005).

Suriname: Uma pessoa está alfabetizada quando é capaz de ler e escrever, especialmente em holandês (língua oficial do Suriname).

Fonte: relatórios nacionais para a CONFINTEA VI (2008). Traduções para o inglês dos textos originais em francês (Haiti) e em espanhol (Argentina, Guatemala e México). (Elaborado por R.M. Torres)

Persistem as dicotomias tradicionais – analfabetismo/alfabetismo; analfabetismo absoluto/analfabetismo funcional. Entretanto, o conhecimento no campo avançou consideravelmente ao longo das últimas décadas, comprovando a obsolescência de tais pensamentos dicotômicos. A alfabetização é contínua e há níveis variados de domínio da língua escrita, como é amplamente reconhecido hoje.¹⁵

A funcionalidade da alfabetização – termo aprovado oficialmente em 1978 na Conferência Geral da UNESCO, e compreendido como a habilidade de uma pessoa de se “engajar em todas aquelas atividades em que a alfabetização é exigida para o funcionamento eficaz de seu grupo e comunidade e também para permitir a ele ou a ela continuar a usar a leitura, a escrita e cálculos para seu próprio desenvolvimento, bem como da comunidade” (citado no relatório da Iniciativa

EPT. UNESCO, 2006, p. 22) – veio a ser vista sob duas lentes diferentes: associada a determinada quantidade de anos na escola, ou associada ao vínculo entre a alfabetização e a capacitação profissional, o trabalho ou atividades geradores de renda.

Ambas as noções estão presentes na região. A dominante é aquela que associa o analfabetismo funcional a menos de quatro anos de escolaridade (conceito do Siteal de educação incipiente).¹⁶ Entretanto, a ideia de que quatro anos de escola assegurariam a alfabetização funcional foi desafiada e testada empiricamente desde da década 1980, e é cada vez mais questionada pela comunidade do Caribe anglófono (WARRICAN, 2008a). Um estudo pioneiro sobre alfabetização funcional, conduzido pela UNESCO-OREALC no fim da década de 1990, em áreas urbanas de sete países latino-americanos (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela) evidenciou de forma empírica que quatro anos de escolaridade não são suficientes para assegurar habilidades úteis e aproveitáveis de leitura e escrita. O que importa não é apenas o número de anos de escolaridade, mas a qualidade de tal escolaridade (INFANTE, 2000). Há muitos anos, a Cepal vem declarando que pelo menos 12 anos escolaridade são necessários para que a alfabetização possa ser considerada funcional e faça diferença na vida de uma pessoa.

Aprendizagem ao longo da vida

O conceito permanece obscuro ao redor do mundo e tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras. Ele surgiu no hemisfério norte, intimamente relacionado ao crescimento econômico e à competitividade e empregabilidade, uma estratégia para preparar os recursos necessários para sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento (TORRES, 2004).¹⁷

Em geral, o termo aprendizagem ao longo da vida continua a ser trocado pelo termo educação

15. Existem várias propostas para classificar os níveis de alfabetismo e de competências (para uma breve consideração internacional, ver Letelier, 2008). A Pesquisa Internacional de Alfabetização e Habilidades do Adulto (Internacional Adult Literacy and Skill Survey - IALSS), que mede o nível de alfabetização, uso das quatro operações matemáticas básicas e habilidade de resolver problemas, identifica cinco níveis de proficiência. Veja as estatísticas da IALSS no Canadá <http://www.statcan.gc.ca/>. Veja também o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (Literacy Assessment and Monitoring Programme - LAMP), desenvolvido pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics - UIS) com base na pesquisa IALLS: <http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=6409&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201>.

16. No Paraguai, o Censo de 2002 definiu uma pessoa analfabeta como alguém que tem 15 anos de idade ou mais e que não concluiu a segunda série. (Relatório da CONFINTEA VI no Paraguai, 2008).

17. Ver Comissão Europeia/Educação e Treinamento/Aprendizado ao Longo da Vida: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html>.

ao longo da vida sem que se diferencie educação de aprendizagem, como foi o caso no relatório da comissão Delors, bem como em vários documentos e *sites* internacionais; e continua a ser associado a adultos, e não com todo o ciclo de vida, do berço à cova. Apesar da centralidade da aprendizagem ao longo da vida no discurso e nas políticas mais recentes da UNESCO, nem aprendizagem nem aprendizagem ao longo da vida estão explicitamente associadas à iniciativa EPT. De fato, nenhum desses termos foi incorporado ao glossário do Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2009.

A aprendizagem ao longo da vida é mencionada hoje em muitos documentos legais e em programas políticos na região com os mesmos vieses encontrados internacionalmente. A redução da aprendizagem ao longo da vida está presente na maioria das iniciativas e planos nacionais e regionais. A aprendizagem ao longo da vida frequentemente aparece como uma linha independente de ação ou objetivo e não como uma categoria abrangente. Na Estrutura do Ministério da Educação da Jamaica, por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida aparece como uma sexta fase, ao lado das outras cinco fases: primeira infância, primário, secundário, educação superior e educação especial.¹⁸

O fato é que a mudança de paradigma proposta mundialmente – de educação para aprendizagem, de educação de adultos para aprendizagem de adultos – não foi internalizada na região, não só em relação à educação de jovens e adultos como em relação à educação em geral. Por mais que a CONFINTEA V (1997) tenha tido um forte impacto regional, o termo aprendizagem nunca foi introduzido em seus encontros posteriores. EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) foi o termo adotado no Marco Regional para a Ação que se seguiu à CONFINTEA V.

Com base nos documentos e *sites* revisados, a terminologia aprendizagem ao longo da vida parece estar mais disseminada – e mais incorporada às políticas e planos recentes – nos países do Caribe anglófono do que nos países da América Latina. Porém, isso pode estar relacionado ao fato de a aprendizagem ao longo da vida não ter sido

apropriadamente e consistentemente traduzida para o espanhol e para o português, em que o equivalente é uma frase longa, e aprendizagem continua a ser confundida com educação.¹⁹ Além disso, nos países do Caricom, a aprendizagem ao longo da vida parece ter seguido os mesmos marcos adotados nos países europeus – por exemplo o desenvolvimento de recursos humanos. Na Jamaica, por exemplo, onde a política de aprendizagem ao longo da vida foi elaborada em 2005, a aprendizagem ao longo da vida foi orientada para o trabalho e teve como foco o Programa de Equivalência à Educação Secundária (HISEP, *High School Equivalency Programme*). A visão dessa política é Uma Jamaica transformada onde cada pessoa valoriza e participa do aprendizado ao longo da vida para gerar e sustentar a produtividade pessoal em busca do crescimento e do desenvolvimento nacional. A política foi desenvolvida por um comitê especial do Fundo de Emprego e Capacitação de Recursos Humanos (HEART) e a Agência Nacional de Capacitação (NTA), que são instituições que facilitam e coordenam o desenvolvimento da força de trabalho na Jamaica.

Não é fácil encontrar programas que abordam a educação e aprendizagem intergeracional. As situações mais comuns são encontradas no campo da alfabetização, com crianças em idade escolar, adolescentes e jovens ensinando seus pais, vizinhos ou outros adultos a ler e escrever, e a realizar operações matemáticas básicas – como foi o caso no sub-programa realizado pelo Conalfa na Guatemala (UIL, 2008; UIL; DVV, 2008) – e experiências similares em outros países na região (TORRES, 2008b). Porém, programas de educação e aprendizagem para a família e a comunidade, em que membros de todas as idades aprendem juntos ou uns com os outros, são mais raros, e de qualquer forma, difíceis de classificar como educação de adultos.

Objetivos, áreas e modalidades da AEA

Redefinir os objetivos da EPJA como: preparar jovens e adultos para serem cidadãos autônomos, capazes de participar e organizar a si mesmos de maneira coletiva, crítica e criativa,

18. Ver site do Ministério da Educação da Jamaica: <<http://www.moec.gov.jm/index.htm>>.

19. Em espanhol, o equivalente a *Lifelong Learning é Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Tradutores continuam a confundir educação com aprendizagem e a tratá-los como equivalentes. O Primeiro Fórum Mundial sobre Aprendizagem ao longo da vida (Paris, outubro 2008), organizado pelo World Committee for Lifelong Learning (CMEF), foi traduzido para o espanhol como *Foro Mundial para la Educación y la Formación a lo largo de la vida* e, para o francês, como *Forum Mondial pour l'Éducation et la formation tout au long de la vie* <http://www.3worldforum.org/>

localmente e mais amplamente; de assumir as próprias tarefas quando enfrentam mudanças, e de conviverem de forma solidária.

Marco Regional pela Ação pela EPJA na América Latina e no Caribe (2000-2010) (UNESCO- OREALC et al, 2000, p.14).

Como descrito nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI apresentados ao UIL, os objetivos atribuídos à AEA variam consideravelmente de país para país, dependendo da situação política, social, cultural, educacional e do entendimento da AEA em cada contexto e momento nacionais. Objetivos comuns expressos nesses relatórios referem-se à garantia de que a alfabetização e a educação obrigatória sejam vinculados ao mundo do trabalho, e à melhoria das oportunidades de educação e aprendizagem em geral para as pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. Em Cuba, onde o foco está agora na melhoria da educação secundária e superior, os objetivos principais da AEA são a capacitação profissional e a capacitação de trabalhadores e donas de casa, a atenção aos idosos, e a promoção de uma cultura integral e geral para todos os cidadãos. O Peru determinou quatro objetivos principais: redução do analfabetismo, melhoria da educação básica, melhoria da educação superior e promoção da participação dos cidadãos na responsabilização pública. Na Guatemala, um objetivo específico é a reestruturação da alfabetização intercultural bilíngue. Há poucas referências ao pensamento crítico, à percepção social, ao empoderamento, à participação e transformação, que eram comuns nos anos 70 e 80, não apenas no meio não governamental, mas também em documentos oficiais. O Paraguai é um dos poucos países que mencionam o empoderamento e a ação social transformativa como objetivos específicos da AEA.

A associação tradicional da AEA com educação remediadora, compensadora e de segunda chance para os pobres continua a predominar na região. Quatro tendências principais podem ser identificadas na oferta educacional pelos vários atores:

- alfabetização para jovens fora da escola e adultos, especialmente na América Latina, e um pouco menos no Caribe;
- conclusão e certificação da educação obrigatória para jovens e adultos, com equivalência com o sistema escolar formal. Cada país adotará suas próprias metas, estratégias, mo-

dalidades, grupos etários e níveis a serem priorizados, frequentemente oferecendo cursos e escolas noturnas;

- preparação para o trabalho, voltada principalmente para adolescentes e adultos jovens, pela educação (pré)profissional e (pré)técnica, programas de capacitação dos ministérios da Educação e/ou outros ministérios (do Trabalho, Agricultura, Habitação, entre outros) ou diretamente oferecido pelo setor privado; e
- múltiplos tópicos abordados por um leque de programas, cursos e oficinas (como direitos humanos, paz, artes, cultura, saúde, cidadania, liderança, desenvolvimento local, família, ambiente, economia social, TICs, prevenção ao HIV/Aids, vício em drogas e outros).

Muitas outras características centrais para a reforma da educação escolar e para a reforma geral do Estado nas últimas duas décadas também foram incorporadas à reforma da AEA:

- Descentralização: em muitos países, importantes responsabilidades dentro da AEA foram transferidas aos governos provinciais e locais, principalmente financeiras e administrativas. Um bom exemplo é o Brasil nos últimos anos.
- Terceirização: principalmente para organizações da sociedade civil (NGOs, universidades, movimentos sociais e outros) contratadas para desenvolver programas ou tarefas específicas, quase sempre adotando esquemas baseados em resultados. Forte nos anos 1990 e no começo dos anos 2000, a terceirização está sendo revertida em alguns países, especialmente em relação à alfabetização de adultos. Esse é o caso, por exemplo, no Brasil e na Nicarágua, onde os governantes recém-eleitos decidiram retomar a realização de campanhas e programas nacionais de alfabetização; e
- Parcerias de diversas naturezas e escopos entre governo, sociedade civil, grupos religiosos e o setor privado, que foi incorporado como uma característica comum na reforma da educação e na formação de políticas na maioria dos países da região.

Em relação a esse e outros aspectos, há grande variedade de modalidades e combinações na região e em cada país em particular. No Quadro 4 abaixo há o contraste de algumas peculiaridades dos modelos relacionados à AEA no Brasil e no México, os dois maiores países da região.

Quadro 4 Brasil e México: duas realidades e modelos diferentes de AEA

Brasil e México, ambos membros da Iniciativa dos Nove Países mais Populosos lançada em 1993 no âmbito do movimento EPT, mostram realidades, tendências e desenvolvimentos diferentes com relação à educação e à AEA, em particular.

O Brasil é considerado o país mais desigual da região mais desigual do mundo. Essa desigualdade se reflete, evidentemente, na educação em todos os níveis. Ele é um dos dois países que participam da Iniciativa da Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), da UNESCO, voltada para os países com as mais altas taxas de analfabetismo. Entretanto, ele foi o núcleo da Educação Popular e Movimento de Alfabetização (MOVA), iniciado por Paulo Freire em 1989, referência regional em termos de movimentos sociais fortes que reivindicam seus direitos – a educação sendo um deles – e que estabelecem alianças com o governo para garantir tais direitos, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST).

O México tem um modelo altamente institucionalizado de AEA em operação por quase três décadas, descentralizado pelo Instituto Nacional para a Educação de Adultos (Inea), criado em 1981. O Inea tem função normativa, técnica e política, e controla 1% do orçamento da Secretária de Educação Pública (SEP). O instituto atua nos níveis nacional, estadual e local, e tem acordos com os 27 dos 32 estados no país. O Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT, *Modelo Educación para La Vida y el Trabajo*) do Inea, voltado para a população a partir de 15 anos de idade, é considerado um dos mais avançados na região atualmente. Há também um programa especial de MEVyT para pessoas com idade entre 10 e 14 anos.

O Brasil, ao contrário, atua de forma pontual e flexível, com políticas e arranjos administrativos-financeiros que mudam constantemente

ao longo do tempo, especialmente com relação à oferta de alfabetização. O Programa Nacional Alfabetização Solidária (PAS), iniciado em 1997 e cofinanciado pelo governo e pelo setor privado, era responsável por uma ONG, AlfaSol, que operou o programa por nove anos através de convênios com 212 instituições de educação superior e 166 empresas privadas. O programa atual, Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 quando Lula assumiu o governo, e baseado nas lições aprendidas com a experiência da AlfaSol, foi novamente assumido pelo governo com a criação de uma Secretaria Extraordinária para a Erradicação do Analfabetismo (SEEA), com estratégias descentralizadas e a participação importante dos governos municipais. O objetivo do programa é atender 1,5 milhão de pessoas em turmas de alfabetização a cada ano. Somente em 2004 foi criado um Departamento de Educação de Jovens e Adultos dentro do Ministério da Educação, quatro décadas após ter sido eliminado da estrutura formal do ministério.

Há duas décadas, no Brasil e no México, mais da metade das pessoas com 50 anos de idade tinham escolaridade incipiente ou nenhuma escolaridade. Entretanto, o aumento intergeracional do acesso à educação no México foi mais acelerado do que no Brasil. Atualmente, 13% das pessoas com 14 a 24 anos de idade no Brasil estão no grupo da escolaridade incipiente, ao passo que no México a proporção para a mesma faixa etária é de 6%.

Tanto o modelo brasileiro quanto o mexicano de implementação da educação de adultos tem falhas, vantagens e desvantagens. O Brasil se beneficiaria de uma estrutura mais institucionalizada que limitasse as iniciativas pontuais e as constantes mudanças, e o México se beneficiaria de estruturas menos rígidas e burocráticas no lugar dos pesados legados e inércias institucionais, e uma participação social mais significativa. Entretanto, os modelos de educação refletem as particularidades dos países e não podem ser intercambiados; a mudança deve vir de dentro, de suas próprias dinâmicas e da pressão organizada de suas próprias sociedades.

Fontes: (Relatórios nacionais do Brasil e do México para a CONFINTEA VI, 2008; GADOTTI, 2008; IRELAND, 2007, 2008; DI PIERRO, 2008a, 2008b; UNESCO, 2008; SITEAL, n.d.).

Site da Alfabetização Solidária: <www.alfabetizacao.org.br/>.

Site do MEC Brasil: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

Site do INEA no México: <<http://www.inea.gob.mx/>>.

(Elaborado por R.M. Torres)

Articulação entre educação formal e não formal

A educação não formal (ENF) sempre esteve associada à educação de adultos, não sendo utilizada – ou sendo raramente utilizada – na região no contexto da educação de crianças, como é o caso na África e na Ásia, e conforme definido na Isced 1997 (ver Anexo A)²⁰. Contudo, em termos gerais, a associação tradicional entre a educação de adultos e a ENF não é mais válida para a região como um todo, embora possa continuar aplicável para alguns países específicos. A AEA move-se dentro e entre canais formais, não formais e informais de aprendizagem; entretanto, terminologias, dicotomias e estruturas tradicionais dificultam a compreensão de tal dinâmica.

As fronteiras entre a educação formal e não formal nunca foram claras, e são hoje questionadas na AEA por uma série de razões, incluindo:

- a forte tendência de conclusão e certificação de estudos formais – a luta para universalizar a educação primária/básica/obrigatória, e o combate à baixa escolaridade, sub-escolaridade, ou atraso educacional, como alguns países colocam;
- a expansão e a combinação de velhas e novas tecnologias e meios na área, abrindo o caminho para novas modalidades de ensino e aprendizagem que não se encaixam mais nas distinções tradicionais de formal/não formal/ informal;
- as diversas atividades de AEA que ocorrem em instâncias e campos variados, embora não reconhecidas como educação de jovens e adultos; e
- a confusão usual entre os termos não formal e informal aplicados à educação e à aprendizagem.

A ENF não desapareceu; provavelmente ela está mais disponível, flexível, diversificada e onipresente – portanto invisível – do que antes, e parte dela é regulada, oferecida e certificada por órgãos oficiais. Como em outras questões, há uma grande variedade de realidades na região e em cada país. Poucos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI se referem à ENF como uma categoria específica de programas; em vez disso,

os programas são nomeados de acordo com as questões e tópicos que abordam. A ENF é substituída por termos como educação fora da escola, alternativa, aberta, flexível, popular, comunitária e outros. No Peru, a distinção entre EF/ENF é atualmente aplicada à distinção governamental/não governamental, independentemente das modalidades adotadas em cada caso; também, a oferta não governamental é rotulada de educação comunitária (relatório do Peru para a CONFINTEA VI, 2008). O Haiti, mesmo reconhecendo o termo ENF, declara que não há qualquer articulação entre programas de EF e ENF no país (relatório do Haiti para a CONFINTEA VI, 2008).

Em muitos países, a ponte entre a AEA e a cultura escolar tornou-se ainda mais forte e visível em várias frentes: equivalências e certificação oficial por ministérios da Educação; utilização de instituições escolares para fins de AEA (em alguns casos, com políticas e/ou regulamentos específicos para garantir o uso compartilhado da infraestrutura e equipamentos); contratação de professores escolares como educadores de adultos; associando qualidade de ensino na AEA com a certificação formal (formação escolar) do professor; complementando programas regulares com cursos flexíveis ou com capacitação no trabalho, e assim por diante.

A Venezuela é um caso que ilustra bem o questionamento das fronteiras entre EF e ENF em todos os níveis educacionais: desde 2003 a oferta de educação para jovens e adultos teve uma expansão significativa desde a alfabetização até a educação terciária, através de estratégias não formais (as chamadas missões, vinculadas ao Ministério da Educação) e da certificação formal dos estudos. De acordo com dados oficiais de 2008, mais de 4 milhões de venezuelanos foram atendidos nas diversas missões: um milhão e meio na Missão Robinson I (alfabetização), outro milhão e meio na Missão Robinson II (educação primária), mais de 800.000 na Missão Ribas (educação secundária), e mais de 500.000 na Missão Sucre (educação terciária).²¹

Apesar da tendência geral de formalização ou regularização, uma parcela importante da oferta

20. Ver também o site da UNESCO sobre educação não formal, focado na sociedade civil, nas ONGs e especialmente na CCNGO/EPT (Consulta Coletiva a ONGs sobre a iniciativa EPT): <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30233&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

21. Ver VENEZUELA. Ministério do Poder Popular para a Educação. Disponível em: <<http://www.me.gob.ve/>>. VENEZUELA. Ministério do Poder Popular para a Educação. Missão Robinson. Disponível em: <<http://www.misionrobinson.gov.ve/>>.

de AEA pelo governo/Ministério da Educação, em um país como Uruguai – com forte tradição de educação pública e com alta taxa de conclusão de educação secundária – a ENF aparece como uma novidade, um complemento da educação escolar formal, voltada principalmente para adultos. O *Programa Aprender Siempre* (PAS), lançado em 2008 pela Área de Educação Não Formal recentemente criada dentro do Ministério da Educação, consiste em uma série de cursos semanais abertos sobre um amplo leque de tópicos voltados para a população entre 20 e 60 anos de idade (relatório do Uruguai para a CONFINTEA VI, 2008).²²

22. Ver URUGUAI. Ministério da Educação. Departamento de Educação não Formal. Disponível em: <<http://educacion.mec.gub.uy/noformal.htm>>.

A última década: da CONFINTEA V (1997) até a CONFINTEA VI (2009)

2000

Atender as necessidades educacionais de 39 milhões de analfabetos e 110 milhões de adultos e jovens com educação primária incompleta não representa um desafio recente, mas é o resultado de uma dívida que vem crescendo ao longo de muitas décadas. O que quer que se possa e deva fazer por meio da EPJA especificamente e por meio do sistema educacional global em geral será sempre importante, embora insuficiente para enfrentar problemas tão graves. O que se exige – não adicionalmente, mas acima de tudo – são medidas que visam provocar mudanças sociais profundas, remediar a desigualdade social e reduzir tanto a pobreza extrema quanto a riqueza extrema. Orçamentos mais elevados também serão necessários a fim de alcançar os excluídos e, como destacado repetidamente, fazer que todas as iniciativas de reforma educacional assumam plenamente a educação de adultos e jovens como uma modalidade-chave para enfrentar a exclusão educacional e social. Aqueles que detêm poder real teriam que produzir os meios políticos, legais e financeiros para permitir que educadores e outros atores sociais transformem essa intenção em realidade.

Marco Regional para Ação na Educação de Jovens e Adultos (EPJA) na América Latina e Caribe (2000-2010) (UNESCO-OREALC et al., 2000, p. 68).

2003

Na América Latina e no Caribe, a alfabetização foi recentemente revigorada em muitos países. Novas coalizões nacionais e instituições foram formadas especificamente para oferecer educação de jovens e adultos. A cooperação na educação profissional foi iniciada em alguns

países. Os avanços na construção de teorias na educação de adultos na região levaram a uma redefinição das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos, incluindo resolução de conflitos, educação para a paz, cidadania e identidade cultural; também envolvendo a valorização do patrimônio cultural e questões de saúde, direitos humanos e o interculturalismo – não somente para povos indígenas, mas para toda a população. Contudo, ainda há 39 milhões de analfabetos, 11% da população a partir dos 15 anos de idade. A este número devemos acrescentar 110 milhões de jovens e adultos que, não tendo concluído a educação primária, podem ser considerados analfabetos funcionais. Nessa região, 20% das crianças não concluem a educação primária. Apesar de relativamente avançado, embora seu acesso esteja praticamente universalizado, o sistema educacional na América Latina enfrenta um problema significativo de qualidade.

Em: Reassumindo o Compromisso com a Educação e a Aprendizagem de Adultos, Relatório Síntese da Revisão de prazo médio da CONFINTEA V (Bangcoc, 6 a 11 de setembro de 2003), Instituto para a Educação da UNESCO (UIE), 2003.

Uma revisão dos 20 estudos nacionais conduzidos pelo CREFAL e pelo CEAAL em 2006-2007 concluiu que “dez anos após a CONFINTEA V, os dados compilados no estudo regional mostram pouca evolução com respeito à situação diagnosticada há uma década.” (DI PIERRO, 2008b, p. 118). Essa também é a conclusão da pesquisa conduzida para este relatório regional.

Problemas estruturais do diagnóstico e a chamada final incluídos há quase uma década no

Marco Regional para a Ação (2000-2010) são desafios ainda pendentes, enquanto surgem novos problemas sociais/educacionais, e alguns problemas antigos pioraram nacionalmente, regionalmente e globalmente. A conexão entre educação de adultos e desenvolvimento (sustentável) não existe em lugar nenhum. Áreas como meio ambiente e cidadania, enfatizadas no Marco Regional, ainda estão pouco desenvolvidas ou não são incluídas na educação de adultos. A falta de status e articulação no campo da AEA pode estar contribuindo para sua pouca importância em comparação com as outras questões que estão ganhando cada vez mais visibilidade nos últimos anos (CARUSO *et al*, 2008; DI PIERRO, 2008b).

Entretanto, também é verdade que alguns dos avanços identificados em 2000 e em 2003 foram mantidos e expandidos. Suriname é o único país que declara que nada aconteceu no país em termos de AEA na última década (relatório do Suriname para a CONFINTEA VI, 2008).

Na última década, grandes mudanças ocorreram globalmente e regionalmente, com impactos positivos e negativos na educação e especificamente na AEA. O cenário atual é contraditório: há avanços, estagnação e obstáculos em vários aspectos, bem como tendências e desafios identificáveis que podem ajudar a visualizar e traçar melhor o caminho à frente, agora que o futuro é ainda mais imprevisível do que há uma década.

Apesar da intensa atividade provocada na região pela CONFINTEA V (1997), muito poucos relatórios nacionais fazem menção a ela.²³ Esta lacuna também é evidente nos estudos nacionais conduzidos no âmbito do estudo regional do CREFAL-CEAAL (CARUSO *et al.*, 2008). Além disso, poucos mencionam o Marco Regional para a Ação produzido coletivamente na região como um encaminhamento da CONFINTEA V, que especificou diretrizes, estratégias e prioridades para a década de 2000-2010 (ver Quadro 5). Particularmente, não há qualquer menção ao Marco Regional no Caribe anglófono, o que sugere que o Marco Regional reflete basicamente uma perspectiva latino-americana.

De modo geral, a falta de historicidade das políticas e ações é uma questão problemática no

campo da educação e especialmente no campo da AEA. Tudo pode começar do zero, ignorando a experiência passada e as lições aprendidas. A alta rotatividade dos profissionais envolvidos com a educação de adultos, tanto no nível mais alto quanto intermediário e na ponta, facilita a falta de historicidade e continuidade.

Quadro 5 **Marco Regional para a Ação na Educação de Jovens e Adultos (EPJA) na América Latina e no Caribe (2000-2010)**

O Marco Regional para a Ação foi o resultado de um processo de reflexão durante a preparação regional para a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997). Concluiu com uma estratégia regional de implementação dos encaminhamentos da Conferência. Houve três momentos importantes na elaboração desse Marco: a Conferência Regional Preparatória para a CONFINTEA V (Brasília, janeiro 1997), em que grupos e áreas de intervenção prioritárias foram identificadas; as reuniões nacionais e sub-regionais visando a socializar os resultados da CONFINTEA V e a aprofundar o processo de reflexão sobre grupos e áreas prioritárias; e a Reunião Regional Técnica Os Novos Desafios da Educação Permanente na Educação de Jovens e Adultos na América Latina (Santiago, agosto de 2000), quando o Marco Regional foi elaborado.

Nesse processo, foi adotado um marco decenal (2000-2010), que assumiu a educação ao longo da vida como um desafio e as seguintes tarefas: melhorar a distribuição desigual da educação de jovens e adultos; contribuir para a criação de mecanismos para garantir a expressão da demanda previamente escondida; e atender a demanda efetivamente.

Foi elaborado por uma equipe de profissionais e representantes de organizações ligadas à EPJA, a fim de influenciar os formuladores de políticas nesse campo, especialmente os ministérios da educação e outras organizações públicas e privadas. Os representantes de 21

23. O relatório do Paraguai, preparado por uma nova equipe que assumiu com o novo governo, indicou explicitamente: "Não encontramos nenhum documento ou referência à CONFINTEA V nos arquivos da Diretoria de Educação Permanente, nem em consulta com sua equipe." (relatório do Paraguai para CONFINTEA VI, 2008, p. 69).

países latino americanos e caribenhos participaram de sua elaboração, incluindo Haiti e Belize, os únicos dois países não hispanófonos. UNESCO, CEAAL, CREFAL e CINTERFOR/OIT colaboraram, bem como INEA do México e Ministério da Educação do Chile. Quatro grupos prioritários foram identificados: indígenas, camponeses, jovens e mulheres. Sete áreas de intervenção prioritária foram identificadas: 1. Alfabetização; 2. Educação e trabalho; 3. Educação, cidadania e direitos humanos; 4. Educação de camponeses e indígenas; 5. Educação e jovens; 6. Educação e gênero; 7. Educação, desenvolvimento local e sustentável.

Fonte: UNESCO-OREALC/CREFAL/INEA/CEAAL, Marco Regional para a Ação na Educação de Jovens e Adultos (EPJA) na América Latina e Caribe (2000-2010) Santiago, 2000. Ver original espanhol em: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/conf/mar_reg/index.htm>

Reativação da educação de jovens e adultos na região

Desde o final da década de 1980 e ao longo de toda a década de 1990, a AEA praticamente desapareceu nas políticas e ações de educação na maioria dos países da região. Muitos programas de educação de adultos foram interrompidos e departamentos de educação de adultos foram reduzidos ou fechados em vários países (por exemplo, na Argentina, em Belize, na Colômbia ou no Peru). Isso foi, entre outros, o resultado de políticas e recomendações internacionais explícitas do Banco Mundial, que promoveu ativamente o investimento na educação primária para crianças, argumentando – inicialmente com base em um único estudo documental que utilizou dados antigos do Programa Experimental Mundial de Alfabetização (EWLP) da década de 1960 – que as ações de alfabetização de adultos haviam fracassado e que o investimento na educação de adultos era um desperdício (BANCO MUNDIAL, 1995; TORRES, 2000, 2004). Apesar da aprovação, em 1990, da iniciativa mundial Educação para Todos, cujos principais promotores

e parceiros internacionais foram a UNESCO, o Unicef, o Pnud e o Banco Mundial) – que incluiu dois objetivos específicos relacionados à educação de jovens e adultos (ver Anexo B)²⁴ – a maioria dos governos na região e muitas agências internacionais seguiram as diretrizes do Banco Mundial. Desde o final da década de 1990 e início da década de 2000, o Banco Mundial vem retificando ambos os argumentos – as altas taxas de retorno da educação primária e o desperdício e o fracasso da educação de adultos (LAUGLO, 2001; TORRES, 2004)²⁵ – e está atualmente oferecendo empréstimos para programas e reformas da educação de jovens e adultos em países como Chile e México, bem como alguns países do Caribe anglófono.

Desde o final da década de 1990 e início dos anos 2000, tem ocorrido uma reativação visível da AEA na região, em consequência de uma série de fatores externos (para a região e para cada país especificamente, relacionados a atores, iniciativas e objetivos internacionais) e internos, relacionados à política, à estabilidade social e à pressão organizada de atores e grupos interessados no nível local e internacional.

O contexto internacional que conduziu ao cenário regional atual incluiu a expansão e a visibilidade crescente da pobreza, do desemprego, da migração e do protesto social; a falta de atenção dada aos objetivos da AEA e aos fracos resultados dela no âmbito da iniciativa EPT desde 1990; uma base melhor de informações e conhecimento sobre AEA, seus benefícios e seu custo-efetividade; o surgimento do conceito de aprendizagem ao longo da vida como um novo paradigma para a educação; a expansão de tecnologias modernas; e a presença continuada do movimento internacional para a educação de adulto (TORRES, 2004).

A AEA na região enfrenta duas tendências contraditórias: uma forte pressão para a homogeneização (das políticas, modelos, padrões, *benchmarks* e assim por diante, pelas organizações regionais e internacionais que promovem várias iniciativas e planos); e uma chamada para maior diversificação, inovação, políticas e intervenções

24. Objetivo 6 da iniciativa EPT, aprovado em 1990 (Jomtien) – disseminação de informação através da mídia de massa e de todos os meios disponíveis – não foi incluído na avaliação da década EPT 1990-2000, e foi eliminado dos objetivos EPT aprovados no Fórum Mundial de Educação em 2000 (Dacar).

25. Ver o site de Educação de Adultos (Adult Outreach Education) do Banco Mundial, disponível como toolkit desde junho de 2005: <<http://go.worldbank.org/2F6VWCXNJ0>>. Ver também a seção do Banco Mundial sobre aprendizagem ao longo da vida: <http://www1.worldbank.org/education/ao longo da vida_learning/>.

sensíveis a gênero, idade, contexto, língua e cultura, a fim de responder a necessidades e grupos específicos dentro de cada país.

A região também enfrenta agora uma ênfase exagerada na alfabetização. Há um imenso leque de programas e planos nacionais, regionais e internacionais de alfabetização de jovens e adultos. Há uma proliferação de eventos e encontros sobre o tema e de inventários de boas ou melhores práticas coletadas em anos recentes e disponíveis em publicações e *sites*.²⁶ Há uma produção excessiva e uma duplicação desnecessária de diagnósticos em AEA no nível nacional, alimentando os diversos programas e planos. A alfabetização de adultos foi o tópico selecionado pela Campanha Global para a Educação para a Semana Global de Ação 2009 (20 a 26 de abril).²⁷ O excesso de visibilidade da alfabetização agrava o problema da falta de atenção e visibilidade de muitas e variadas áreas de AEA que têm menos impacto político.

A reativação da AEA na região é refletida pelo seguinte:

Ímpeto renovado da alfabetização de jovens/adultos

Muitos países estão atualmente implementando programas ou campanhas nacionais de alfabetização, mesmo alguns dos países com forte tradição de sistemas públicos, altos padrões de educação e taxas de analfabetismo menores do que 3%, como Argentina e Uruguai, considerados tecnicamente livres de analfabetismo há algum tempo. A exceção é Cuba, declarado território livre do analfabetismo há quase meio século (1961), bem como vários países no Caribe anglófono, onde o foco governamental na alfabetização está no sistema formal (relatórios nacionais

para a CONFINTEA VI; Warrican, 2008a). Também existem programas nacionais, subnacionais e locais implementados por governos locais, grupos religiosos, sindicatos de professores, ONGs, movimentos e organizações sociais (CARUSO et al., 2008; TORRES, 2008b).

Após quase duas décadas dos objetivos de redução do analfabetismo no âmbito da agenda EPT (1990-2015), uma nova onda nova de erradicação do analfabetismo tomou conta da região. Por um lado, esse impulso está relacionado ao surgimento de vários governos progressistas nos últimos anos, que reavivaram a associação tradicional entre campanhas de alfabetização e processos progressivos e revolucionários. Nos últimos anos/meses, países como Venezuela, Bolívia, Nicarágua, Panamá e Equador lançaram campanhas ou programas nacionais visando a erradicação do analfabetismo, os primeiros quatro usando o programa cubano *Yo Sí Puedo*. Por outro lado, há o surgimento de novos atores supranacionais e internacionais engajados na educação de adultos e especialmente na alfabetização de adultos na região, notadamente o governo cubano e seu programa *Yo Sí Puedo*, a Organização dos Estados Ibero-Americanos e o Plano Ibero-Americano para a Alfabetização e a Educação Básica de Jovens e Adultos (PIA) coordenado pela OEI (ver Tabela 4). A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012), coordenada pela UNESCO, também pode fornecer um marco internacional para esse ímpeto renovado.

26. CEAAAL: Banco de métodos e abordagens de alfabetização: <<http://ceaal.org/content/blogcategory/33/122/>>. Convenio Andrés Bello (TÁXI): Carteira de Alfabetização: <<http://www.micrositios.net/cab/index.php?idcategoria=1091>>. Fundación Santillana: Register your experience: <<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/paginas/registra.asp>>.

OEI/SEGIB. Prêmios para a Alfabetização Ibero-americana (Experiências em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos): <<http://www.oei.es/concursoalfabetizacion/index.html>>.

27. UNESCO: práticas eficazes de alfabetização: <<http://www.unesco.org/ui/alfabetizao/programmes/>>.

UNESCO-OREALC. Red Innovemos. <<http://www.redinnovemos.org>>.

Ver GCE. The Big Read: <<http://www.campaignforeducation.org/en/big-read>>. A Campanha Global para a Educação (Global Campaign for Education – GCE) descreve alfabetização como "aquisição e uso de habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, e desse modo o desenvolvimento da cidadania ativa, a melhoria da saúde e da subsistência, e a igualdade de gênero."

Tabela 4: Principais iniciativas supranacionais de alfabetização e educação básica implementadas na região (2003-2015)

	<i>Yo Sí Puedo</i> (Sim, eu posso)	PIA Plano Ibero-americano para a Alfabetização e a Educação Básica de Jovens e Adultos
Início/lançamento	2003 (Venezuela – Missão Robinson)	2007 16ª Cúpula Ibero-Americana Documento Base do PIA aprovado na 176ª Cúpula Ibero-Americana (Santiago, Chile, novembro 2007)
Prazo	2003 – sem prazo	2007 - 2015
Parceiros	Governo venezuelano (desde 2005)	Convênio Andrés Bello (CAB)
Escopo	Internacional: implementado em 27 países até 2008, a maioria na América Latina e Caribe ²⁸	Ibero-americano; 18 países hispanófonos e lusófonos na região, além do Haiti no Caribe (admitido em junho de 2008) ²⁹ , e três países na Europa: Espanha, Portugal e Andorra
População-alvo	População analfabeta e semi-alfabetizada em países do terceiro mundo (estimada em 1.5 bilhão de pessoas)	34 milhões de analfabetos e 110 milhões de pessoas com educação primária incompleta (considerados analfabetos funcionais)
Objetivos	Erradicar o analfabetismo e garantir seis anos de educação primária	Declarar a Ibero-América território livre do analfabetismo e oferecer a jovens e adultos a possibilidade de concluir a educação básica e continuar o aprendizado ao longo da vida
Metodologia de alfabetização	<i>Projeto Yo Sí Puedo</i> (vídeo-aulas, cartilha, manual e facilitador)	Nenhum método especificado
Custos estimados	Não especificado	<i>Per capita</i> : US\$40 por aluno anualmente. Total necessário até 2015: US\$ 4 bilhões (450 milhões anualmente ao longo de um período de nove anos)
Site	< http://www.iplac.rimed.cu >	< http://www.oei.es/alfabetizacion_pia.htm >

(Elaborado por R.M.Torres)

28. O relatório de Cuba para CONFINTEA VI indicou que entre 2003 e 2008 mais de 3 milhões de pessoas tinham participado do programa *Yo Sí Puedo* nos 27 países e nos vários níveis do programa.

29. Haiti, cuja língua oficial é o francês, não é um país ibero-americano. Após uma pressão regional, incluindo uma campanha organizada pelo CEAAL, a OEI incluiu o Haiti no PIA (resolução adotada no Congresso Ibero-Americano de Alfabetização realizado em Havana em junho de 2008). Desde essa época, entretanto, de acordo com autoridades do Haiti, o auxílio da OEI ainda não se materializou. Em fevereiro de 2009, o governo do Haiti, através da Secretaria Nacional de Alfabetização, anunciou que, devido a severas restrições orçamentárias, o objetivo de oferecer alfabetização a 3 milhões de pessoas até o ano 2010 seria reduzido a 250.000 pessoas. Anunciou também que o governo não solicitaria ajuda externa, pois "a educação é uma questão de soberania nacional" (traduzido do francês original). Agence Haitienne de Presse (AHP), Port-au-Prince, 9 de fevereiro, 2009.

Há outras iniciativas supranacionais de alfabetização de adultos iniciadas nos anos 1990, como os Programas de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PAEBA) aprovados em 1992 na 2ª Cúpula Ibero-Americana. O programa, que visa a atingir objetivos limitados, começou na República Dominicana e em El Salvador, e foi mais tarde expandido para Honduras (1996-2003), Nicarágua (1997-2003), Paraguai (2000 em diante) e Peru (2003 em diante). Há também o Projeto Regional de Bi-alfabetização em Questões Produtivas, Ambientais, de Gênero e de Saúde Comunitária iniciado em 1998 pelo UNFPA/Cepal na Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Guatemala, Paraguai e Peru (TORRES, 2008b).³⁰

Também, desde 2006 dois países na região – Brasil e Haiti – participam da Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE, *Literacy Initiative for Empowerment*) da UNESCO (2006-2015), um marco estratégico global para a implementação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização a fim de alcançar os objetivos da iniciativa Educação para Todos (EPT), com foco específico em adultos, crianças e adolescentes fora da escola. A iniciativa LIFE é coordenada pelo UIIL e seu foco são os 35 países no mundo com os níveis mais altos de analfabetismo.

A alfabetização de uma perspectiva educacional e cultural mais ampla

Como tendência, a alfabetização de jovens e adultos é vista de uma perspectiva mais ampla de educação primária, básica e continuada, em que a alfabetização é considerada uma etapa inicial ou o primeiro nível de um programa regular de educação, que em alguns casos compreende alguns anos de educação primária, e em outros inclui também a educação secundária (atualmente parte da educação obrigatória em vários países). Em muitos países, o que era chamado de alfabetização passou a ser chamado Nível 1 e Níveis 2 e 3 da pós-alfabetização de um programa regular, geralmente adotando modalidades de aceleração.

Um exemplo dessa tendência pode ser encontrado na Jamaica. O conhecido Movimento

Jamaicano para o Avanço da Alfabetização (Jamal) foi transformado em 2006 na Fundação Jamaicana para a Aprendizagem ao Longo da Vida (JFLL, *Jamaican Foundation for Lifelong Learning*), agora engajada na expansão de seus programas básicos tradicionais de alfabetização e operações matemáticas básicas para incluir um amplo leque de oportunidades educacionais para indivíduos a partir dos 15 anos de idade, resultando na melhoria da educação básica e continuada e certificação do nível secundário para 250.000 jamaicanos ao longo dos próximos cinco anos (relatório da Jamaica para a CONFINTEA VI; ANDERSON, 2008). O PIA da OEI, o programa cubano *Yo Sí Puedo* e a iniciativa LIFE da UNESCO também propõem ir além da alfabetização inicial. A declaração da Bolívia como território livre do analfabetismo, em dezembro de 2008 – com o Programa Nacional de Alfabetização *Yo Sí Puedo*, que durou dois anos e meio, conduzido em espanhol, quechua e aymara, com apoio de Cuba e da Venezuela – foi acompanhada do anúncio do seguimento do programa *Yo Sí Puedo*, começando no início de 2009 e oferecendo a conclusão da educação primária em dois a três anos.³¹ O mesmo processo seguirá a campanha nacional de alfabetização da Nicarágua De Martí a Fidel (2007-2009), e a declaração da Nicarágua como livre do analfabetismo em julho de 2009. O atual governo do Equador também estabeleceu julho de 2009 como prazo para erradicar o analfabetismo no país.

O interesse em melhorar os ambientes letrados começou a ser considerado nas políticas e programas de alfabetização em diversos países. Nas ações de alfabetização no Caribe anglófono, as políticas de leitura e linguística tendem a formar um pacote em vez de linhas de ação isoladas usuais (relatórios nacionais para a CONFINTEA VI; Warrican, 2008a). Na Venezuela, dois milhões e meio de Bibliotecas Familiares, contendo 25 livros cada uma, foram distribuídos aos graduados da Missão Robinson I, em 2004-2006. No Peru, 700 bibliotecas comunitárias itinerantes (100 livros cada uma) foram criadas em 2008 nos distritos que alcançaram objetivos de alfabetização planejados no âmbito do Programa Nacional

30. Sobre PAEBAs ver <<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=2&area=coop-ib>>.

Para o Projeto de Bi-alfabetização ver CEPAL: <http://www.eclac.cl/Celade/bialfa/CE_BiAlfa-que00e.htm> e <http://www.eclac.cl/bialfa/>>. Ver também UNFPA Bolívia: <<http://www.unfpa.org.bo/Intervencion/BiAlfa.htm>>.

31. Ver mais no site do Ministério da Educação e Culturas da Bolívia: <<http://www.minedu.gov.bo/>>.

de Mobilização para a Alfabetização (Pronama). No Brasil, uma série de materiais de leitura para novos leitores, produzidos por meio de um Concurso Nacional de Literatura para Todos, foi publicada pelo Programa Brasil Alfabetizado, visando a alcançar mais de um milhão de alunos em 2007, no âmbito de um convênio entre o Ministério da Educação e os Correios do Brasil; além disso, bibliotecas e telecentros rurais foram implantados em várias áreas, e agentes de biblioteca/leitura foram capacitados, incluindo carteiros (Relatório Nacional de AEA; Ireland, 2007). Na Colômbia, a escolha de Bogotá como Capital Mundial do Livro em 2007 foi um gesto de reconhecimento pelas iniciativas múltiplas e altamente inovadoras implementadas pela prefeitura da cidade para transformar a leitura em bem público (TORRES, 2008b).

Passos para uma institucionalização mais clara da AEA

Por uma lado, tem havido progresso em termos de legislação e políticas públicas na maioria dos países, como indicado em diversos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI. Há maior reconhecimento do direito à educação (gratuita), bem como à diversidade linguística e cultural e à interculturalidade. A educação de jovens e adultos foi incluída, com linhas de ação específicas e objetivos, nas reformas e planos nacionais de educação recentemente implementados na região, alguns dos quais decenais (como na Argentina, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Equador e Paraguai). No Paraguai, o Plano Estratégico para a Reforma da Educação 2020 inclui duas áreas prioritárias: educação básica escolar e educação básica geral, a última abrangendo educação comunitária, alfabetização bilíngue e educação básica para jovens e adultos (especialmente para falantes nativos do guarani), e programas especiais para os adolescentes fora da escola (de 10 a 13 anos de idade) (relatório do Paraguai para a CONFINTEA VI). Por outro lado, há países, como Belize, que ainda não possuem um órgão nacional de coordenação para AEA (relatório de Belize para a CONFINTEA VI, 2008).

Em alguns países – Cuba e México há um tempo considerável, e mais recentemente países como Chile, Venezuela, Bolívia ou Paraguai – a AEA está mais institucionalizada, com políticas e instituições que apontam para a construção de

um sistema ou subsistema de educação de adultos, no lugar das habituais medidas e intervenções descontinuadas pontuais. Todos passaram ou estão passando por reformas significativas da AEA em anos recentes. Na Bolívia, o processo de transformação da educação de adultos começou experimentalmente em 1997, após um Congresso Nacional sobre Educação Alternativa. Desde 1999, um novo currículo foi desenvolvido para a educação primária, secundária e técnica de adultos, e implementado em mais de 400 centros no país, com o auxílio da Associação Alemã para a Educação de Adultos.

O financiamento vem de várias fontes: governo, igrejas, setor privado, movimentos sociais e agências internacionais. Na maioria dos países, o governo desempenha o papel principal, especialmente nos níveis básicos de educação. A Jamaica reporta que 86,8% do orçamento de AEA é financiado pelo Ministério da Educação, e o restante vem de outros ministérios e uma pequena parcela da cooperação internacional. Em muitos casos, as organizações da sociedade civil e grupos religiosos são financiados ou subsidiados com recursos públicos. No Chile e no México, empréstimos significativos do Banco Mundial financiam a implementação e reforma da AEA.

Em diversos países há avanços em termos de informação, documentação, monitoramento e avaliação de programas de AEA. Para os países participantes na região, o PIA criou um contexto favorável para estimar custos e construir uma plataforma supranacional comum para garantir financiamento para o PIA. Um sistema de indicadores para monitorar sua implementação – aprendizagem do aluno, fatores de sucesso na implementação do plano no nível do país, e o impacto total do PIA – foi anunciado pela OEI (LETELIER GALVEZ, 2008).

Novos atores e parcerias

As parcerias entre governos nacionais, agências internacionais, ONGs, universidades, grupos religiosos e o setor privado, com papéis diferenciados entre eles, adotam esquemas diversos em cada país (como contratação e terceirização, subsídios públicos ou privados, incentivos e isenções tributárias). Em alguns países, as parcerias entre governo e sociedade civil para a AEA incluem ou já incluíram sindicatos de professores e movimentos sociais fortes (na Argentina, no Brasil e Equador).

Novos atores, como o governo espanhol/OEI espanhol e o governo cubano/IPLAC, são os atores mais importantes no cenário regional da AEA neste momento, especialmente no campo da alfabetismo e da educação básica, com seus respectivos planos e programas (ver Tabela 4). O Convenio Andrés Bello (CAB), uma organização intergovernamental, focalizou na integração supranacional, baseada em Bogotá e ligada à OEI e à Segib, também apoia a alfabetismo de adultos entre seus 12 países-membros: Argentina, Bolívia, Colômbia, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Espanha e Venezuela.³² A Organização dos Estados Americanos também está reativando os compromissos com a alfabetismo de adultos incluídos no marco das Cúpulas das Américas e nos objetivos de educação adotados na Segunda Cúpula (Chile, 1998) (Ver Tabela 3). A 37ª Assembleia Geral ordinária da OEA (Cidade de Panamá, junho de 2007) resolveu

apoiar os Estados-membros através das áreas técnicas da Secretaria-geral com responsabilidade específica na matéria, em seus esforços para erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação, em coordenação, quando for o caso, com outras organizações regionais ou internacionais com iniciativas na área. (OAS, 2008)³³

Mais e melhores informações e conhecimento sobre a AEA

Houve um crescimento considerável na pesquisa e na documentação no nível nacional, subregional e regional em anos recentes. As respostas a perguntas sobre pesquisa, nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI, revelam a falta de informação na área, exceto nos casos em que os elaboradores dos relatórios são pesquisadores, acadêmicos ou especialistas em AEA. Revelam também uma distribuição altamente desigual de recursos de pesquisa e experiência entre os vários países. Os países grandes como Brasil e México apresentaram muitas pesquisas e estudos. No Brasil, a produção acadêmica sobre AEA cresceu exponencialmente na última década, com 39 núcleos de pesquisa funcionando em instituições de educação superior em todo o país; esse crescimento acadêmico parece estar

relacionado à criação, em 1999, de um Grupo de Trabalho sobre Educação de Adultos dentro da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). O México apresentou diversos diagnósticos conduzidos na Península Maia em 2001-2006 em torno do modelo bilíngue indígena do Inea, o MEVyT Indígena Bilíngue (MIB), que resultou em mudanças importantes nos módulos educacionais do programa. No Chile, os estudos apresentados foram comissionados pelo Ministério da Educação e são relacionados à operação do programa atual, incluindo a avaliação de impacto (satisfação do aluno, autoestima, percepção da família, emprego, renda, participação cidadã). Cuba apresentou 12 programas de pesquisa relacionados a todos os níveis e áreas da AEA na ilha, assim como ao trabalho internacional realizado pelo Iplac. A Argentina destacou um estudo de custos que constatou grandes diferenças entre as diversas províncias no país. A Jamaica apresentou dois estudos cruciais relacionados à AEA que são realizados anualmente: a Pesquisa da Força de Trabalho, conduzida desde 1968, e a Pesquisa Jamaicana de Condições de Vida, realizada pela primeira vez em 1988. Os países pequenos tinham somente algumas teses de mestrado ou doutorado para apresentar, ou mesmo nada. No Haiti, a pesquisa em educação de adultos ainda não foi inventariada no país e em Belize não há nenhuma documentação nacional que reúna os dados necessários de todos os vários tipos de programas de AEA oferecidos. (relatórios do Haiti e de Belize para a CONFINTEA VI, 2008)

Diversas organizações internacionais e regionais têm promovido pesquisa, especialmente vinculada às iniciativas e planos de AEA que coordenam ou apoiam. Este é o caso da UNESCO – com relação às atividades coordenadas pela UNESCO, como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, a iniciativa LIFE e CONFINTEA – e da OEI com relação ao PIA e a outros planos apoiados pela cooperação espanhola na região.

O CREFAL e o CEAAL uniram esforços para produzir um relatório regional sobre a educação de jovens e adultos, que incluiu 20 estudos nacionais analítico-descritivos (CARUSO *et al* 2008).

32. Ver Convenio Andrés Bello (CAB): alfabetização para o desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.micrositios.net/cab/index.php?idcategoria=628>>.

33. Ver OEA. Educação. Disponível em: <<http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=239&language=en-US>>.

O Crefal também apoiou um estudo de campo transnacional sobre alfabetismo e acesso à cultura escrita de jovens fora da escola e adultos em nove países na região (TORRES, 2008b). Criou um Prêmio para as Melhores Teses de Graduação, Mestrado e Doutorado, mantém diversas publicações sobre AEA, como a *Interamerican Journal on Adult Education e Decision*, e lançou uma nova coleção – *Paideia Latinoamericana* – que compila o trabalho de renomados autores latino-americanos da área. O Ceaal mantém suas redes regionais de ONG, e suas diversas sub-redes e núcleos de coordenação sub-regional, além de suas revistas e boletins regulares, como *La Piragua* e *La Carta del CEAAL*.

Avanços na avaliação

A avaliação tornou-se um aspecto central dos sistemas e reformas escolares na região desde a década de 1990. Sua incorporação na AEA é relativamente recente. Infelizmente, em geral, as tendências tendem a acompanhar aquelas adotadas pela reforma da educação escolar, como o foco em resultados e pouca atenção aos processos e conteúdos; ênfase em dados quantitativos (por exemplo, matrícula e conclusão) em vez de na aprendizagem e no impacto real na vida dos alunos; avaliação da implementação do programa e não das políticas, cooperação internacional, e assim por diante.

Brasil, El Salvador, México e Chile conseguiram algum avanço em termos de avaliação no campo da educação de adultos. No Brasil, um Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), baseado na avaliação das habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas básicas entre a população adulta (15 a 64 anos de idade),³⁴ é desenvolvido anualmente, desde 2001, por duas conhecidas instituições privadas. Em El Salvador, a medida da realização da aprendizagem foi incorporada para os diferentes níveis no programa Alfabetização e Educação Básica de Adultos (Paeba). No México, o Inea desenvolveu seu próprio sistema de avaliação para os diversos programas. O Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT), por exemplo, tem três fases de avaliação: diagnóstico, para avaliar o que os alunos

sabem antes de ingressarem no programa; formativo, para identificar as realizações e as áreas que necessitam de apoio adicional; e, finalmente, para verificar o que os alunos aprenderam ao final de cada módulo. No Chile, a avaliação de resultados dos alunos é realizada no âmbito do Sistema Nacional para a Avaliação da Aprendizagem e Certificação de Estudos, que inclui todos os programas e modalidades de AEA, e adota uma abordagem baseada em competências. Foram avaliados 260.000 pessoas até 2008. México e Chile adotaram esquemas baseados em resultados para determinar o pagamento das instituições e do corpo docente contratado para programas da AEA, *Plazas Comunitarias* no caso mexicano e *ChileCalifica* no caso chileno; o pagamento é aprovado somente se os alunos terminam e são aprovados no curso, nível ou programa. Também, no México e no Chile, a validação e a certificação do conhecimento anterior – adquirido fora do sistema escolar, por meio de meios não formais e informais – estão atualmente implementados. No caso mexicano, o Acordo 286 emitido pela Secretária de Educação Pública (SEP em 2000 estabeleceu regras e critérios para tal reconhecimento em diversas ocupações. Desde então, a demanda por certificação da aprendizagem não formal e informal aumentou significativamente entre a população de trabalhadores interessados em continuar sua educação, embora o serviço esteja disponível principalmente em áreas urbanas; a informação, orientação e assistência pessoais necessárias mal chegam às áreas rurais (relatório do México para a CONFINTEA VI, 2008).

Articulação entre educação/capacitação e trabalho como um importante campo de pesquisa, política pública e ação

A articulação entre a educação, a economia e o trabalho tornou-se um importante campo de interesse, formulação de política e ação na região, especialmente para jovens e adultos, e no âmbito da preocupação geral com a pobreza, o desemprego e a exclusão social. A economia social ganhou mais atenção como modelo econômico alternativo que gera abordagens alternativas à

34. Ver INAF. Instituto Paulo Montenegro: <<http://www.ipm.org.br/>>. E INAF. Ação Educativa: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1344>.

educação e capacitação ligadas à produção, à comercialização, à troca e outras atividades geradoras de renda-geração para famílias, cooperativas e comunidades organizadas. Existem muitas instituições e *sites* focados nesses tópicos, compilando experiências inovadoras.

Em vários países, os programas de alfabetização são vinculados a atividades de capacitação específica ou em geração de renda. Na Argentina e na Colômbia há programas de governo que combinam alfabetização, educação básica e trabalho: o *Programa Nacional de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos* (PNABYT), há vários anos em operação em Buenos Aires, combina a conclusão da educação básica com capacitação para o trabalho; o programa na Colômbia funciona em vários departamentos do país, com apoio da OEI. No Brasil há o Programa Pescando Letras, que oferece alfabetização para homens e mulheres que trabalham com a pesca artesanal, e o Projeto Alfa-Inclusão, oferecido pelo Ministério da Educação e a Fundação Banco do Brasil, que combina alfabetização e capacitação para atividade empreendedora com o objetivo de gerar renda e garantir sustentabilidade em assentamentos rurais e urbanos.

Um Projeto de Educação e Capacitação Técnico-Profissional (ETVETP) está em funcionamento há muitos anos no âmbito das Cúpulas das Américas, coordenado pela OEA. Programas de capacitação (pré)profissional, técnica ou profissional são oferecidos na maioria dos países, adotando vários tipos de programas e modalidades, em muitos casos com abordagens e colaboração transetorial, associando educação formal e não formal, bem como educação formal e capacitação no trabalho. Um desses programas é *Chile Califica*. Uma avaliação de impacto conduzida no Chile com respeito à conclusão da educação secundária no programa do governo *Chile Califica* revelou efeitos positivos na autoestima, na percepção da família, no ambiente de trabalho e na cidadania, bem como na renda (um aumento de 9,7%, resultando não de um aumento no número de vagas, mas na disponibilidade de um novo

emprego). Esse impacto positivo foi maior entre as mulheres e os alunos mais jovens; para os adultos masculinos o impacto foi ligeiramente negativo (relatório do Chile para a CONFINTEA VI, 2008).

Mais atenção aos grupos especiais

É visível a atenção dada em anos recentes a adultos com deficiência, migrantes e população carcerária. O uso de tecnologias tradicionais e modernas facilitou essa tarefa, especialmente com adultos com deficiência e com a população migrante.

A atenção à educação no sistema penitenciário, mencionada em quase todos os relatórios nacionais, aumentou desde 2006 no marco do programa EUROsociAL da Comissão Europeia; educação no contexto carcerário ou de confinamento é uma de suas linhas de ação.³⁵ A Rede Latino-Americana da Educação nas Prisões (RedLECE), financiada pela Comissão Europeia e pelo Ministério da Educação francês, inclui Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai. A RedLECE reconhece a educação no sistema penitenciário como um direito humano de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO Brasil; OEI Brasil, 2008).

Iniciativas voltadas para adultos cegos, com deficiência visual ou com deficiência auditiva estão sendo desenvolvidas em muitos países nos últimos anos. Em Antígua e Barbuda, por exemplo, destaca-se uma iniciativa do governo que inclui tecnologias e instalações especiais e que beneficia a Associação de Pessoas com Deficiências (*site* de Antígua e Barbuda).

A partir de nossas próprias observações em campo, constatamos que a educação de adultos é um campo inclusivo em si mesmo. Pessoas de todas as idades e etnias; pessoas excluídas do sistema escolar e convencidas de que não conseguem aprender; pessoas com deficiências físicas ou mentais; migrantes, pessoas desabrigadas e órfãos são integrados nesse centro e encontram um lugar onde são acolhidos, incentivados e tratados com afeto (TORRES, 2008b).

35. "EUROsocial é um programa de cooperação técnica da Comissão Europeia para apoiar a coesão social na América Latina através do compartilhamento de experiências entre administrações públicas responsáveis pela administração da Justiça, da Educação, do Emprego, da Tributação e da Saúde". Ver <<http://www.programaeurosocial.eu/>>.

A chegada de novas tecnologias

Nos últimos anos, os meios audiovisuais se disseminaram na área de AEA, principalmente com o programa de alfabetização e pós-alfabetização *Yo Si Puedo* apoiado por Cuba e implementado em vários países, e utilizado pela primeira vez em larga escala na Venezuela, em 2003. Os computadores e a internet estão alcançando o campo, particularmente para a população mais jovem, com o México abrindo caminho com seu programa de *Plazas Comunitarias* (ver Quadro 6). Os telecentros ou infocentros (diferentes dos *cybercafés*, que são privados e visam lucro) são incorporados aos programas de educação básica em áreas urbanas e rurais em diversos países latino-americanos. Em áreas rurais remotas, usinas de energia ou painéis solares foram instalados, por exemplo, na Bolívia e no México. Para melhor ou para pior, em muitos lugares hoje é mais fácil encontrar um *cybercafé* ou um telecentro do que uma biblioteca, um computador do que um livro (TORRES, 2006, 2008b). O rádio, aliado poderoso da educação de jovens e adultos por várias décadas, continua a ter lugar central em muitos países, e é destacado especialmente nos relatórios da Bolívia, do Haiti e do Paraguai.

Quadro 6: *Plazas Comunitarias* do México

No México, as políticas de educação de adultos que tratam da conclusão de estudos formais iniciaram na década de 1980 e foram implementadas, entre outros, pelo Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA), pelos Centros para a Educação Básica de Adultos, pelos Centros para a Educação Fora da Escola, pelo Escolas Primárias para Trabalhadores, Escolas Noturnas e pelo Programa Pós-Primário Rural do CONAFE. De acordo com o Censo Populacional e Habitacional de 2005, naquele momento 30,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais (quase metade da população nessa faixa etária) não haviam concluído a educação secundária. Destas, 5.747.813 eram analfabetas, 9.826.391 não haviam concluído a educação primária, e 14.573.460 não haviam concluído a educação secundária. O programa *Cero Rezago Educativo*, parte do Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT) implementado pelo INEA, visa a incorporar

três milhões de jovens e adultos (de 15 a 34 anos de idade) que não terminaram a educação secundária. O objetivo é reduzir essa lacuna em 4,9%.

As *Plazas Comunitarias* são parte dessa estratégia. São espaços modernos equipados com computadores e internet, uma biblioteca de vídeo e outras mídias, situadas em localidades rurais e periurbanas. São operadas por um promotor e por uma equipe de técnicos em informática; e dispõem de conselheiros que ajudam os alunos a aprender. A aprendizagem é em grande parte independente e autoinstrucional, seguindo os módulos digitados do MEVyT. Existem atualmente mais de 3.000 *Plazas Comunitarias* no país. As *Plazas Comunitarias* são consideradas hoje a iniciativa de TIC de maior destaque na região. Elas buscam resolver dois problemas de uma só vez: a lacuna educacional e a lacuna digital. As *Plazas* já foram estudadas e avaliadas, e essas avaliações revelam problemas operacionais e de contextualização. Por exemplo, o uso de TICs como o principal recurso instrucional exclui muitos adultos; uma dissociação entre o processo de aprendizagem e o uso de computadores (SALINAS et al, 2004, 2006; TORRES, 2008b). Atualmente, a *educação básica* no México compreende três anos de educação pré-escolar, seis anos de educação primária e três anos de educação secundária.

Fonte: INEA. <<http://www.inea.gob.mx>>. (Elaborado por R.M. Torres)

Cooperação Sul-Sul

A cooperação Sul-Sul – mencionada como uma área fraca e não desenvolvida no encontro de seguimento à CONFINTEA V em Bangcoc (UIE, 2003) – está se enraizando na região, sob a liderança de Cuba. Desde 2002, o governo cubano, por meio de seu Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC), tem oferecido seu sistema de alfabetização e pós-alfabetização *Yo Si Puedo* (YSP), implementado inicialmente no Haiti utilizando rádio, e mais tarde expandido para a Venezuela e outros países por meio de vídeo-aulas. Desde 2005, o governo venezuelano se juntou Cuba para apoiar a Bolívia, onde o sistema YSP começou em 2006, e mais tarde a Nicarágua, em 2007.

No contexto da iniciativa LIFE, desde 2006 o Brasil (Ministério da Educação e UNESCO Brasil) e Cabo Verde, na África, adotou um papel de articulação para a cooperação Sul-Sul com os países lusófonos na África também selecionados no âmbito da LIFE, como Guiné-Bissau e Moçambique.

O programa *Telesecundaria* do México é um exemplo forte e pioneiro de cooperação Sul-Sul intergovernamental na área de AEA na região. A experiência começou no México, em 1968, e se expandiu notavelmente nas últimas quatro décadas. Não é um programa de educação a distância, mas um programa escolar presencial que utiliza a televisão e aulas televisadas. Oferece acesso à educação secundária a meninos e meninas nas áreas rurais que de outro modo não teriam essa oportunidade ou teriam que migrar para a cidade, como é o caso na maioria dos países na região. Até o ano 2000, o *Telesecundaria* atendia mais de um milhão de alunos no México e havia sido expandido para os estados do sul dos Estados Unidos e vários países da América Central e do Sul (Torres e Tenti, 2000).³⁶

Algumas fragilidades e limitações antigas e novas

Os avanços coexistem com limitações antigas e novas que podem ser vistas como desafios para o futuro.

O baixo status da educação de jovens e adultos continua a ser mal-entendido

A educação de adultos continua a ser mal-entendida e tratada inadequadamente. Seu baixo status tradicional está relacionado à combinação de dois fatores que caracterizam a maior parte da população-alvo da AEA: idade (em relação às crianças), e *status* socioeconômico. As estimativas de custos de programas e planos raramente consideram infraestrutura, equipamento ou mesmo trabalho remunerado. Devemos lembrar que a educação de adultos é frequentemente e indevidamente considerado um regime especial com outras áreas que desafiam classificações tradicionais e que continuam a ter suas especificidades ignoradas, como a “educação intercultural bilíngue, a educação especial e escolas multissérie”

(UNESCO-OREALC, 2007, p. 16-17). Na Bolívia, por exemplo, a Diretoria Nacional de Educação Alternativa compreende Educação de Adultos, Educação Permanente e Educação Especial. O baixo status social e a falta de especificidade atribuída à educação de adultos permeiam todas as áreas e explicam a crônica falta de financiamento e a pouca atenção à infraestrutura, aos educadores da AEA, à pesquisa na área, e assim por diante.

Grandes lacunas entre a política e a implementação

As informações apresentadas na maioria dos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI enfocam políticas e legislação, dados estatísticos e descrição das atividades, mas são limitadas em termos da implementação real das políticas e programas. A partir de pesquisas e conhecimento direto da área adquirido na linha de frente, sabemos que há uma lacuna imensa entre o que é recomendado e o que é realmente feito. Um estudo de campo sobre alfabetização e acesso à cultura escrita por jovens fora da escola e adultos em nove países da região conduzido em 2006-2008 concluiu que as “políticas nesse campo se tornaram autônomas, com quase nenhum contato com a prática real na linha de frente” (TORRES, 2008b).

Exceto a Colômbia, todos os países na região incluem o direito à educação pública gratuita em suas Constituições nacionais (TOMASEVSKI, 2006). No Equador, a nova Constituição (2008) garante a educação gratuita até a educação terciária. No Brasil, as autoridades públicas são legalmente responsáveis por garantir o direito à educação para todos os cidadãos. Entretanto, o direito à educação gratuita de qualidade continua a ser negada a uma parcela grande da população na maioria dos países. Observatórios, muitos dos quais focados em questões educacionais e alguns incluindo também a AEA, proliferaram na região nas últimas duas décadas, em um esforço para garantir controle social maior sobre as políticas, além de mais participação social na formulação e validação das políticas.

De modo geral, a análise detalhada e as conclusões sobre políticas relacionadas à AEA na última década são limitadas por uma série de

36. veja mais no site de Telesecundaria: <<http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx>>.

fatores que estão refletidos nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI, incluindo:

- diferenças na apresentação de informações detalhadas e organizadas sobre o tema;
- referência na maioria dos casos somente a políticas e marcos legais recentes ou atuais, sem perspectiva histórica e dinâmica que revele sua fragilidade e instabilidade, com políticas de curta duração que frequentemente avançam e recuam sem um progresso claro;
- o fato de que muitas chamadas políticas não são realmente políticas, mas listas de desejos e objetivos frequentemente não traduzíveis em planos ou programas, ou sem estimativas de custos ou alocação orçamentária;
- a falta de consulta à sociedade na determinação de políticas públicas em geral e na maioria dos países; e
- a mencionada lacuna entre o que está escrito formalmente e o que ocorre na realidade.

A grande vulnerabilidade política, financeira e administrativa da AEA

A educação de jovens e adultos continua a ser altamente vulnerável às mudanças políticas e administrativas nacionais e locais, bem como às mudanças nas prioridades internacionais. Isto implica uma ameaça permanente à continuidade das políticas e dos programas, e à construção de capacidades nacionais e da experiência prática acumulada.

Um elemento-chave da vulnerabilidade é a escassez de recursos financeiros disponíveis para implementar planos e alcançar os objetivos prometidos com qualidade e equidade. Isso se aplica à educação em geral e à AEA particularmente. Somente Anguila, Bolívia, Cuba, Guiana, São Vicente & Granadinas, Santa Lúcia e Venezuela gastam mais de 6% do PIB em educação (UNESCO-OREALC, 2007; CEPAL, 2007; dados mais recentes fornecidos por UIS). Os orçamentos para educação são geralmente mais elevados no Caribe do que na América Latina. Poucos relatórios para a CONFINTEA VI e estudos nacionais fornecem informações concretas sobre financiamento e custos da AEA, nem

mesmo para programas dos ministérios da Educação. Alguns países indicam que não possuem orçamento separado para AEA (por exemplo, Belize). A falta de informação e transparência é marcante no caso do setor privado. Entre os países que fornecem informações, ou para os quais há alguns dados, estão aqueles cujos orçamentos da AEA representam menos de 1% da despesa com educação, como México, Peru e Porto Rico, e aqueles onde o orçamento de AEA está entre 2,5 e 3,6% da despesa com educação, como Bolívia, Costa Rica, Cuba e Venezuela (DI PIERRO, 2008b). A partir de seus próprios dados, o Brasil calcula que, em termos de orçamento, um aluno adulto equivale a 0,7% de uma criança na escola primária (relatório do Brasil para a CONFINTEA VI, 2008).

Nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI e nos estudos nacionais do Crefal-Ceaal, há pouca informação sobre a contribuição financeira das agências bilaterais e multilaterais para a AEA, usos e impacto. Há muitas organizações internacionais de todo tipo atuando na região, incluindo ONGs e fundações internacionais. Entre os mais mencionados nos relatórios para a CONFINTEA VI: Banco de Desenvolvimento do Caribe, Cepal/Eclac, Cida, União Europeia, BID, OEA, OEI, Onud, UNESCO, Unfpa, Unicef, Usaid, Banco Mundial e OMC. O relatório da Nicarágua apresenta uma lista de 52 organizações internacionais que cooperam na área de AEA no país. Belize menciona embaixadas estrangeiras que fornecem apoio financeiro para a AEA, e se refere explicitamente às embaixadas do México e da Venezuela, que apoiam “o ensino de espanhol e do inglês a adultos a fim de aumentar sua participação econômica” (Relatório de Belize para a CONFINTEA VI, 2008).³⁷

Ao contrário dos programas do setor privado e empresarial, os programas de governo geralmente não cobram taxas, e muitos oferecem acesso gratuito a equipamentos e materiais. Ocasionalmente, os participantes têm que arcar com alguns dos custos relacionados aos materiais utilizados em programas de capacitação e educação profissional, como mencionado no caso da Gua-

37. É importante mencionar que USAID está fortemente engajada na alfabetização escolar em muitos países na região, especialmente através dos Centros de Excelência em Formação de Docentes (CETT, *Centers for Excellence in Teacher Training*), anunciados pelo presidente Bush em abril de 2001, atuando na região da América Latina e Caribe para melhorar a qualidade do ensino de leitura em sala de aula nas três primeiras séries, com ênfase nos países mais pobres e comunidades em desvantagem. As atividades são implementadas através de três centros regionais baseados na Jamaica (Caribe), Honduras (América Central), e Peru (Região Andina). Ver <http://www.usaid.gov/about_usaid/presidential_initiative/teacher-training.html>.

temala. Também, vários países estão adotando políticas ou planos de compensação vinculados à educação, como o *Plan Jefes y Jefas de Hogar* da Argentina, a Missão de Robinson e outras missões de educação da Venezuela, e o Programa de Oportunidades do México, que começou em 2002. Também houve menções a bolsas de estudos, subsídios para transporte, alimento ou compra de materiais para programas específicos (por exemplo, no Chile), bem como subsídios para adolescentes grávidas ou mães solteiras (como na Costa Rica).

Com relação ao financiamento, na literatura nacional revisada não foram encontrados parâmetros financeiros nacionais específicos para AEA. No nível internacional, a Campanha Global para a Educação (GCE, *Global Campaign for Education*) propôs no mínimo 3% do orçamento da educação a ser alocado para ações de alfabetização de adultos a fim de alcançar o objetivo da iniciativa EPT de reduzir o analfabetismo pela metade até 2015 (GCE, 2005). Regionalmente, o Documento Final da Conferência Regional do México (CONFINTEA VI, 2008) solicitou os mesmos 3%, mas para a AEA em geral, não somente para a alfabetização. Isto é, são dois parâmetros muito diferentes. Por outro lado, muitos países estabeleceram parâmetros financeiros para o setor de educação em suas constituições, legislações e políticas. A maioria visa a alcançar, ao longo de vários anos, o mínimo de 6% do PIB alocado à educação, de acordo com a recomendação da UNESCO. Portanto, está claro que a luta por mais recursos financeiros devotados à AEA deve ser associada à luta por mais recursos financeiros sustentados e atenção dedicados à educação como um todo.

Pouca atenção aos educadores de adultos e sua profissionalização

O baixo status e as más condições de capacitação e trabalho dos educadores de adultos continuam a ser um círculo vicioso importante no campo da AEA. O período dourado (entre a década de 1950 e a década de 1980) quando o Crefal teve um papel chave na preparação do quadro profissional da AEA na região, ficou no passado. Um estudo regional conduzido em 2000 concluiu que “na América Latina não existem educadores profissionais atuando na educação de adultos, apesar dos avanços do conhecimento no

campo; também não há recursos suficientes dedicados à capacitação e desenvolvimento desses profissionais” (Madrugal, 2000:1. Traduzido do original espanhol). Este continua a ser o caso, de acordo com informações apresentadas pelos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI e por outros estudos nacionais e regionais sobre o tema. Os requisitos para educadores de adultos estão mais rigorosos em alguns países, incluindo uma formação profissional na área de educação ou conclusão da educação secundária, e não apenas a educação primária; esses pré-requisitos tendem ser mais flexíveis nas áreas rurais e nos programas de alfabetização, que continuam a funcionar na maioria dos casos com voluntários jovens ou comunitários.

A formação oferecida geralmente é curta e de baixa qualidade. Suas limitações são ainda mais visíveis no caso de educadores indígenas preparados para os programas de educação intercultural bilíngue, que muitas vezes foram formados nas línguas oficiais, conhecem suas línguas nativas, mas nunca aprenderam a escrever nelas (MOYA, 2001).

A disponibilidade de tecnologias audiovisuais e digitais reduz ainda mais a importância da profissionalização e da formação inicial e prática, e reduz a importância dada ao ensino propriamente, à interação presencial e à socialização com os pares no processo de ensino e aprendizagem.

Continua a questão de definir qual é o perfil, a formação e o capacitação desejáveis para alguém especializado em educação de jovens e adultos, e se a posse de um certificado oficial está associado a bom ensino, dado que:

- conhecimentos e habilidades específicas são exigidas para a educação de adultos, que não são simplesmente uma extensão daquelas exigidas para ensinar crianças;
- a qualidade da formação inicial e a prática de docentes na região é muito baixa, conforme verificado por uma série de avaliações de professores (conhecimento e desempenho) em diversos países, e
- a crescente falta de credibilidade de títulos e diplomas acadêmicos nacionais e internacionais, hoje facilmente vendidos e comprados em muitos países.

Pouca disseminação, uso e impacto dos resultados de pesquisas e avaliações

Os trabalhos de pesquisa, documentação e avaliação não são suficientemente e tempestivamente disseminados dentro e fora dos círculos acadêmicos. Existem circuitos diferenciados de informação e conhecimento, um mais próximo das estruturas burocráticas e o outro mais próximo das instituições acadêmicas e de pesquisa.

No caso do Chile, as autoridades oficiais reconhecem que “os resultados de avaliações não têm tido influência direta sobre a formulação de legislação e de políticas públicas; contudo, têm tido um impacto maior sobre o desenvolvimento de programas” (relatório do Chile para a CONFINTEA VI, 2008, p. 22). De modo geral, há pouca evidência de que os resultados das pesquisas estejam informando e influenciando a formulação de políticas, a capacitação ou a prática docente. Mais e melhores informações e conhecimento não contribuíram para modificar o senso comum há tanto tempo enraizado na área, incluindo as percepções e as terminologias negativas associadas ao analfabetismo (como flagelo, praga, escuridão, cegueira, grilhão, erradicação e outros), a associação entre analfabetismo e ignorância, entre número de anos de escolaridade e alfabetismo funcional, e entre a educação de adultos, a educação não formal e a corretiva. Um exemplo claro é o estudo empírico transnacional sobre alfabetismo funcional conduzido pela UNESCO-OREALC no final da década de 1990 (INFANTE, 2000), que mostrou os vários níveis e as dimensões envolvidas no domínio da leitura e da escrita e como quatro anos de escolaridade são insuficientes, mas não teve o necessário seguimento e disseminação. Não impediu que governos, sociedade civil e organizações internacionais continuem a reproduzir as dicotomias analfabetismo/alfabetismo, analfabetismo absoluto/funcional.

Uma outra limitação da maioria dos diagnósticos e das recomendações é que continuam a ser baseados em revisões da literatura, com pouco vínculo com as realidades e quase nenhuma conexão com a pesquisa empírica. Também, os estudos e relatórios regionais raramente consideram a região como um todo: muitos se referem somente à América Latina, excluindo o Caribe anglófono e francófono; por outro lado, os relatórios que se referem ao Caribe normalmente

incluem somente a Caraicom (Comunidade do Caribe) ou a Organização dos Estados Caribenhos Orientais (OECS), deixando de fora Cuba, República Dominicana e frequentemente o Haiti.

Discriminação de idade no campo da AEA

Houve uma época em que os jovens tinham de se adaptar aos programas e às classes de educação de adultos. Agora que os jovens estão no centro dos esforços da AEA, isto está levando a uma discriminação de idade mais forte na área, em contradição com o discurso da aprendizagem ao longo da vida. Há forte tendência de se priorizar os segmentos mais jovens da população de adultos, estabelecendo limites de idade (40, 35, em alguns casos menos), e segmentando as oportunidades educacionais por idade. Tipicamente, a alfabetização é oferecida aos adultos e às gerações mais velhas – onde as taxas de analfabetismo são de fato mais altas – ao passo que outros programas são oferecidos aos adolescentes e adultos mais jovens. Cuba é o único país que menciona as pessoas idosas como um grupo prioritário em termos de atenção educacional e cultural do governo. Uruguai – conhecido por sua alta proporção de adultos e idosos – também está expandindo a idade dos alunos dentro da programação da AEA.

Do ponto de vista da relação custo-efetividade, as pessoas com mais de 40 ou 50 anos de idade são pessoas velhas, que não valem o investimento. Da perspectiva do desenvolvimento humano, são cidadãos, trabalhadores, pais e avós que sustentam famílias e são vitais para a família, a comunidade e o desenvolvimento nacional. Nas famílias pobres, os avós não são pessoas à espera da aposentadoria ou da morte; frequentemente agem como pais substitutos para milhões de crianças e adolescentes que são deixados para trás por pais e mães que trabalham ou que migram para sustentar não somente suas famílias, mas também as economias nacionais em muitos países na região.

Negligência continuada de povos indígenas e de realidades linguísticas

O Marco Regional para a Ação (2000-2010) identificou quatro grupos prioritários: povos indígenas, camponeses, jovens e mulheres (ver Quadro 5). Jovens e mulheres foram priorizados nas políticas de AEA ao longo da década passada;

grupos indígenas e afrodescendente continuam a ser negligenciados, como consistentemente demonstrado por evidência empírica e por estatísticas relacionadas à escola e à educação fora da escola (UNESCO-OREALC, 2007; LLECE, 2008). O racismo continua presente, apesar de avanços importantes na legislação nacional e internacional, incluindo a aprovação em 2007 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.³⁸

Os dados sobre analfabetismo no Brasil apresentam um retrato claro do diferente status socioeconômico-educacional dos brancos (taxa de analfabetismo de 7,1%), negros (16%) e indígenas (18%) no país (relatório do Brasil para a CONFINTEA VI, 2008). No México, o índice de analfabetismo entre grupos indígenas é de 36,1%, ao passo que o índice nacional de analfabetismo é de 8,4% (relatório do México para a CONFINTEA VI, 2008). Retratos similares podem ser obtidos para outros países multiétnicos, multilíngues e pluriculturais na região. Alguns relatórios governamentais – aqueles preparados para o UIL e também aqueles preparados para a OEI no PIA – que sequer mencionam a existência e a situação educacional de grupos indígenas, embora constituam minorias importantes e ativas em países como Argentina, Chile e Colômbia. Mesmo em países com alta proporção de população indígena, como México, Equador ou Peru, há poucos programas que honram o direito de aprender em sua própria língua e cultura. Em geral, não é fácil encontrar programas interculturais bilíngues abrangentes para jovens e adultos na região.

Também, a educação bilíngue intercultural (EBI) continua sob a falsa premissa de que as populações indígenas estão confinadas às áreas rurais. Também há indígenas estabelecidos em áreas urbanas, especialmente nas grandes cidades latino-americanas, como resultado do forte movimento migratório rural-urbano na região.

Os materiais de alfabetização do programa *Yo Sí Puedo* (vídeo-aulas, cartilhas e manuais) foram traduzidos para algumas línguas indígenas, como quechua e aymara, para uso na Bolívia, e também para o creole, no caso do Haiti; entretanto, como

bem se sabe, a tradução não é a melhor maneira de tratar da educação em contextos bilíngues e multilíngues/multiculturais. A Guatemala – um país com uma das maiores populações indígenas na região – relata que os programas de alfabetização no país estão sendo conduzidos atualmente em 17 (das 21) línguas maias, com materiais preparados e disponíveis em todas elas. Este é um passo importante. Entretanto, a falta ou a insuficiência de materiais de leitura em línguas indígenas (nas bibliotecas, na mídia de massa, na internet e assim por diante), além da sala de aula ou dos programas de alfabetização/pós-alfabetização, continua a ser um obstáculo grande, não resolvido, cuja solução depende não somente de questões técnicas, mas principalmente de questões políticas.

Negligência continuada das áreas rurais

Apesar da retórica da equidade, e do consenso em relação à necessidade de priorizar a população rural, tanto os programas educacionais formais quanto os não formais continuam a enfatizar as áreas urbanas e periurbanas, assim mantendo e até aprofundando a desigualdade educacional urbana-rural em vez de reduzi-la.

Desigualdades escolares e de AEA entre as áreas urbanas e rurais estão presentes em quase todos os países na região, como revelam as estatísticas regionais sobre alfabetização e conclusão da educação primária e secundária pelas populações de jovens e adultos. A probabilidade de jovens e adultos nas áreas rurais que recebem pouca ou nenhuma educação é duas vezes maior do que nas áreas urbanas, e em alguns países três vezes maior (SITEAL, s.d.).

Peru é o país com a maior desigualdade escolar urbana-rural, de acordo com o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explanatório (LLECE, 2008). A desigualdade é refletida também entre os jovens e a população: a escolaridade média nas áreas rurais é 4,4 anos, comparada com 9,2 nas áreas urbanas. O relatório do Peru para a CONFINTEA VI (2008) reconheceu que “praticamente todas as instituições educacionais que atuam na educação de adultos estão localizadas nas cidades, portanto, são estão acessíveis a uma porcentagem importante de pessoas que precisam delas, especialmente populações rurais,

38. Ver a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007): <<http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=23794&Cr=indigenous&Cr1=>>.

analfabetas e indígenas” (traduzido do espanhol original). No Brasil, o número de analfabetos nas áreas urbanas é de 9,7 milhões contra 4,7 milhões nas áreas rurais; entretanto, em termos de porcentagem, as áreas rurais têm quase três vezes mais analfabetos – 26,3%, em contraste com 8,7% nas áreas urbanas. Países como Jamaica relatam que os índices de desemprego e de jovens desocupados são significativamente mais altos nas áreas rurais.

Ao mesmo tempo, é nas áreas rurais e nas condições mais precárias que algumas das experiências educacionais mais inovadoras e desafiadoras podem ser encontradas na região.³⁹

Baixa cobertura dos programas

A cobertura de programas de AEA, incluindo aqueles implementados por governos nacionais e locais, continua a ser muito limitada para atender as necessidades reais e as demandas efetivas. Um estudo recente na América Latina, baseado em pesquisas domiciliares e censo populacional em 17 países, revelou a oferta muito limitada do governo de educação formal e não formal a jovens que nunca foram à escola ou que a abandonaram. Apesar de ser uma faixa etária prioritária, menos de 10% dos jovens de 20 a 29 anos de idade que não terminaram a educação secundária frequentam algum programa educacional (UNESCO-OREALC, 2007).

No Peru, estima-se que 1,9% da demanda potencial por AEA foi atendida em 2002 (Caruso *et al* 2008). Em países grandes como Brasil e México, dada a magnitude dos problemas, todos os esforços parecem pequenos e os avanços lentos. De acordo com o relatório do Brasil para a CONFINTEA VI, somente 10% da demanda foi atendida em 2008. Chile, um país pequeno e com esforços continuados em AEA, estima que quatro milhões de adultos chilenos não concluíram o ensino básico ou médio; em 2008, o programa de educação de adultos, em todas as suas modalidades, alcançou 200.000 pessoas anualmente. Nesse ritmo, levaria 20 anos para alcançar essas quatro milhões de pessoas (relatório do Chile para a CONFINTEA VI, 2008).

Qualidade e aprendizagem permanecem questões distantes

Os indicadores quantitativos (matrícula e retenção, número de grupos organizados, materiais ou equipamentos distribuídos, e outros) predominam como indicadores de realização e sucesso – portanto de seleção e definição de boas práticas ou práticas exemplares – em educação. Um número mínimo de participantes geralmente é estabelecido como requisito para iniciar um programa ou abrir um centro, equipá-lo e contratar um facilitador, o que muitas vezes leva a artifícios para atender tais exigências quantitativas (por exemplo, manipulação de estatísticas, ou completando a lista com membros da família, amigos ou pessoas que não são parte da população alvo) (TORRES, 2008b).

Em programas de alfabetização, objetivos nacionais e internacionais continuam a ser estabelecidos em termos de erradicação ou redução dos índices de analfabetismo, em vez de em termos de aprendizagem, de alcance de um nível sustentável de alfabetismo e de garantia de uso efetivo da leitura e da escrita. A velocidade (da duração do programa, do capacitação dos facilitadores e assim por diante) tende a ser colocada no centro e mais valorizada do que a aprendizagem real; a conclusão do programa, e até mesmo o número de matrículas, muitas vezes são incluídos nas estatísticas de alfabetização (TORRES, 2008b). Além disso, os participantes com experiência escolar ou de alfabetização anterior, e que não são incluídos nas estatísticas oficiais do analfabetismo, também são contados como novos alfabetizados. Estes e outros problemas recorrentes se somam à tradicional falta de confiabilidade das estatísticas de alfabetização.

São poucos os casos em que programas e campanhas de alfabetização de adultos foram avaliados em profundidade, incluindo uma avaliação interna e externa, bem como atenção a todos os atores envolvidos no processo; um desses casos é a Campanha Nacional de Alfabetização do Equador *Monsignor Leonidas Proaño* (1988-1990).⁴⁰ Atualmente, poucos países – incluindo o Chile – começam a incorporar monitoramento e avaliação como componentes sistemáticos da oferta

39. Apenas para mencionar alguns: o modelo da Pedagogia da Alternância para a educação secundária de jovens surgiu e foi especificamente elaborado para áreas rurais, estando em funcionamento há muitos anos em vários países na região; o programa multi-série Escuela Nueva na Colômbia, propagação de Escuela Nueva a diversos outros países; CONAFE e Telesecundaria em México, entre outro. Estes e outras experiências inspirando foram compilados no blog: <<http://otraeducacion.blogspot.com/>>.

40. Sobre a Campanha Nacional de Alfabetização do Equador Monsignor Leonidas Proaño ver: <http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm>.

educacional do governo. A experiência mostra que a ênfase na conclusão, nos resultados e na certificação tem o risco de se transformar em um fim em si mesmo, perdendo de vista e até mesmo sacrificando a aprendizagem.

Alfabetização: quanto mais rápido, melhor?

Dois exemplos da ênfase renovada na quantidade e na velocidade nos últimos anos:

1. Parte da atração do programa cubano de alfabetização e pós-alfabetização baseado em material audiovisual *Yo Sí Puedo* é que propõe alfabetizar uma pessoa em oito semanas; também propõe reduzir o tempo e o esforço necessários para a capacitação dos facilitadores da alfabetização.

2. O Banco Mundial elaborou propostas altamente controversas de alfabetização de crianças e adultos que adotam a velocidade de leitura como o principal indicador de aquisição da habilidade de leitura e de efetividade do método, independente da compreensão efetiva do que foi lido. Os indicadores propostos para crianças na escola primária são os seguintes: 2ª série – 60 palavras por minuto; 3ª série – 90 palavras por minuto; 4ª série – 110 palavras por minuto.

Para mais informações ver:

BANCO MUNDIAL. *Proposta para Peru*. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/MFIEBQMLW0>>.

BANCO MUNDIAL. *Aumentando a alfabetização de adultos: um foco na velocidade e na precisão da leitura*. Disponível em:

<http://www-wds.worldbank.org/servelet/main?menuPK=64187510&pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&entityID=000011823_20061012154432>.

(Elaborado por R.M. Torres)

Deficiências continuadas dos programas de educação/capacitação técnica e profissional

Há algum tempo tem havido dúvidas e críticas com relação à efetividade desses programas; diversas organizações internacionais comissionaram estudos e avaliações de impacto dos programas que apoiam. Também há conflitos e discussão entre manter ou reintroduzir adolescentes e jovens nas escolas (muitas vezes contra a sua vontade) – as mesmas escolas inalteradas que inicialmente os expulsaram – ou em facilitar sua

entrada no trabalho. Um estudo do IPE de 52 programas em 14 países latino-americanos concluiu que os programas de educação/capacitação voltados para preparar jovens para o trabalho:

- adotam uma visão simplista da inclusão de jovens no mercado de trabalho;
- alcançam somente uma proporção pequena da população alvo potencial;
- adotam uma abordagem estreita focada em capacitação específico; e
- não levam em conta suficientemente a importância da educação formal, da competitividade do mercado de trabalho e da escassez de empregos decentes (JACINTO, 2007, 2008).

A ascensão da visão do lucro e de mecanismos de mercado

Há um declínio visível do voluntariado, da mobilização social e do compromisso político tradicionalmente vinculados à história da AEA nessa região. Em muitos países, as ONGs e outras organizações da sociedade civil são contratadas e pagas pelos governos para implementar programas de AEA. Por outro lado, a tendência de credenciamento e certificação dos estudos formais (conclusão da educação primária/básica/secundária) atraiu o setor privado que visa lucro, introduzindo taxas e outros mecanismos de mercado no campo. Os esquemas de pagamento por resultados também foram introduzidos por governos/ministérios da Educação em países como México (*Plazas Comunitarias*) e Chile (*ChileCalifica*), com abordagens, resultados e impactos inovadores, embora controversos (DI PIERRO, 2008; SALINAS et al, 2006).

Principais problemas de coordenação nos níveis nacional, regional e internacional

Os processos de descentralização e a diversificação da oferta educacional aumentaram os problemas de coordenação e articulação entre os diversos atores nacionais: setores e níveis do governo, órgãos governamentais e não governamentais, empresas que visam lucro e empresas sem fins lucrativos, ONGs, universidades, igrejas e outros.

Ao mesmo tempo, o aumento da cooperação internacional e Sul-Sul na área de AEA, e no campo da alfabetização especificamente, tornou mais evidente a falta de colaboração e do paralelismo entre os diversos atores regionais e interna-

cionais. Cada um deles tem sua própria seleção dos países, objetivos, metas, prazos, diagnósticos, abordagens, metodologias e mecanismos de relatoria e financeiros. Isso fica ainda mais evidente hoje em dia no campo da alfabetização de adultos, com tantos atores, planos e iniciativas atuando no cenário regional, muitas vezes se sobrepondo nos mesmos países. Esse é o caso da OEI/PIA e do programa *Yo Sí Puedo* apoiado por

Cuba. Além disso, Brasil e Haiti são associados às três iniciativas: *Yo Sí Puedo* cubano, OEI/PIA, e LIFE da UNESCO.

A batalha contra o analfabetismo tem uma longa história nessa região, uma história que inclui muitas iniciativas internacionais – que visam erradicar ou reduzir o analfabetismo – com prazos e datas variados e confusos (ver Tabela 5).

Tabela 5: Objetivos regionais e internacionais de alfabetização de adultos (1980-2015)

MPE Grande Projeto de Educação na América Latina e no Caribe	EPT Educação para Todos		UNLD Década das Nações Unidas para a Alfabetização		PIA Plano Ibero-americano para a Alfabetização e a Educação básica de Jovens e Adultos
	Jomtien	Dacar		LIFE Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento	
1980-2000	1990-2000	2000-2015	2003-2012	2006-2015	2007-2015
OREALC-UNESCO	UNESCO-Unicef-Pnud-Banco Mundial		UNESCO	UIL-UNESCO	OEI
Erradicar o analfabetismo até 2000	Reduzir o analfabetismo à metade até 2000	Reduzir o analfabetismo à metade até 2015	Reduzir o analfabetismo à metade até 2012	Reduzir o analfabetismo à metade até 2015	Erradicar o analfabetismo até 2015

(Elaborado por R.M. Torres)

Expectativas com relação à CONFINTEA VI e perspectivas futuras para a AEA (conforme os relatórios nacionais para a CONFINTEA VI apresentados pelos governos)

O questionário do UIL distribuído aos governos incluiu uma seção sobre expectativas com relação à CONFINTEA VI e perspectivas para a AEA em seus respectivos países. Mais da metade dos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI juntaram as duas perguntas, entendendo-as como intimamente ligadas.

As respostas variaram consideravelmente de país para país, incluindo desde questões ope-

acionais domésticas a questões regionais e internacionais complexas. De modo geral, os relatórios nacionais para a CONFINTEA VI forneceram uma visão geral de algumas das necessidades e desafios mais importantes para a AEA na região. Somente um país (Peru) mencionou o Marco Regional para a Ação na Educação de Jovens e Adultos 2000-2010 (ver Quadro 5) como referência para identificar avanços regionais e desafios pendentes em campo.

Poucos relatórios oficiais se referiram a questões como pobreza, migração, desemprego, HIV/Aids, ou a crise de alimentos e de petróleo.⁴¹ A AEA tende a ser vista isoladamente e de dentro, com suas muitas necessidades, sem a de-

41. É importante destacar que esses relatórios nacionais para a CONFINTEA VI foram elaborados no primeiro semestre de 2008, antes do surgimento da grande crise financeira internacional em outubro 2008.

vida atenção a seus contextos e objetivos sociais. Alguns relatórios pareceram principalmente focados na consecução de objetivos internacionais como a iniciativa EPT e os ODMs.

A necessidade de fortalecer a cooperação e a articulação, bem como de construir sinergias (entre o governo e a sociedade civil, e entre setores) dentro e entre países, tanto regionalmente quanto internacionalmente, surgiu como uma preocupação forte e disseminada nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI. Também foi sugerida a melhoria da formação e da profissionalização dos educadores da AEA (Equador, Nicarágua) e dos profissionais da AEA em geral (Santa Lúcia). Peru e Suriname se referiram à necessidade de identificar e priorizar determinados temas de pesquisa, nacionalmente e regionalmente. Peru e Honduras mencionaram a responsabilização e a necessidade de controle social com relação à AEA. Nicarágua expressou preocupação com o resgate do valor de abordagens de educação não formal no país. Suriname foi o único país que mencionou a necessidade de *benchmarks*. São Vicente & Granadinas gostaria de ver melhorias na educação a distância e o setor privado assumindo 75% do financiamento da AEA no país. Panamá chamou atenção para a educação pública em HIV/Aids. A expectativa principal de Belize para a CONFINTEA VI é a compilação de um relatório que documente o status atual de AEA/ACE no nível regional e internacional, resultando na elaboração de um plano de ação para a AEA desenvolvido para a região e na criação de uma rede regional e internacional de prestadores de AEA.

Chile e México destacaram a necessidade de tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade. México recomendou mais protagonismo dos atores no campo da AEA. Paraguai disse que espera um compromisso político mais claro dos governos para a AEA a fim de reverter a exclusão e a desigualdade, para desenvolver políticas de educação baseadas na Educação Popular – recuperando a intencionalidade transformativa política da educação – e para incentivar uma participação mais ampla de atores sociais na definição de programas de AEA.

Embora as situações bilíngues e multilíngues sejam a norma na região, e um campo de extrema complexidade, poucos relatórios se referiram aos desafios étnicos e linguísticos relacionados à AEA e a serem abordados na CONFINTEA VI.

Entre as exceções estavam Santa Lúcia (necessidade de melhorar a alfabetização em kweyol, a língua nacional), Bolívia, Equador, Panamá e Paraguai.

Identificar, documentar, disseminar e intercambiar boas práticas – também chamadas de inovadoras, inspiradoras ou efetivas – foram identificados como demanda popular e expectativa concreta relacionada à CONFINTEA VI, na América Latina e no Caribe.

A maioria dos países considera que se beneficia do conhecimento e da experiência de outros países, ao passo que alguns países (especialmente Cuba, Venezuela, e Chile) consideram que contribuem com suas próprias experiência e lições aprendidas. Brasil, o país anfitrião da CONFINTEA VI e um dos poucos países onde o relatório nacional para a CONFINTEA VI foi elaborado em colaboração com organizações da sociedade civil, obviamente vê esta como uma oportunidade de fortalecer seu próprio processo interno, com melhoria da coordenação, aumento do diálogo e participação mais forte dos movimentos sociais.

Três países fizeram referências específicas à UNESCO: Jamaica instou o aumento e a melhoria da assistência técnica da UNESCO aos países na área de AEA; Uruguai propôs a criação de um órgão especializado para fornecer assistência técnica aos países dispostos a seguir as recomendações da CONFINTEA VI; e México solicitou que visões ampliadas da alfabetização e da educação básica, que a criação de ambientes letrados e que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida permeiem a UNESCO como um todo e que sejam refletidos em todos os seus órgãos e linhas de ação.

O relatório nacional da Jamaica apresentou uma declaração claramente articulada sobre a CONFINTEA VI:

A CONFINTEA VI deve resultar em: um marco global de política para ação em educação e aprendizagem de adultos redefinido e realista; objetivos operacionais claramente definidos e objetivos estratégicos propostos como marcadores de processo e que ajudarão a alcançar os objetivos; metas/resultados regionais e nacionais claramente articulados a serem alcançados dentro de prazos especificados; e compromisso de ajudar com iniciativas novas no nível nacional, dando atenção às falhas/desafios e aprendendo com os sucessos desde a CONFINTEA V.

Revisitando a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) na América Latina e no Caribe: alguns desafios gerais

Esta seção é baseada nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI e em literatura consultada para a preparação deste relatório regional, assim como no próprio conhecimento, na pesquisa empírica e na experiência da autora em mais de 30 anos de atuação regional e internacional na área.

A AEA plenamente assumida como parte do direito à educação

O direito à educação tem sido tradicionalmente associado às crianças e à escola (primária), embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) declare que

Toda ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (artigo 26).

Reconhecer e exigir a AEA como um direito implica trabalhar pela disseminação de informações e mobilização em torno de tal direito. Até agora, os quatro As propostos para avaliar o direito à educação – disponibilidade (*availability*), acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade – (Pacto Internacional pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966a⁴²; TOMASEVSKI, 2006) têm focalizado as crianças e a escola, mas podem e devem ser ampliados para englobar todos os níveis, campos e modalidades da educa-

ção, incluindo a educação de jovens e adultos. Particularmente, podem ser muito úteis como critérios para definir a prática melhor, boa, ou exemplar, levando em conta as perspectivas e a satisfação dos alunos, o acesso efetivo, a implementação real, a qualidade da provisão, relevância e pertinência e o impacto nas vidas dos alunos, suas famílias e comunidades (em vez de apenas orçamento alocado ou custos, número de matrículas e número de alunos que concluem, infraestrutura, distribuição de materiais e equipamentos, características inovadoras, uso de tecnologias modernas, ou aplicação de testes) (ver Quadro 8).

Quadro 8 Disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade como critérios para identificar a melhor prática

A **disponibilidade** se refere à existência de oportunidades educacionais e culturais efetivas, incluindo as condições básicas necessárias para a operação do programa ou do centro, como infraestrutura, mobiliário, equipamento, educadores treinados, materiais e mídias de ensino e de aprendizagem. A oferta de educação para jovens e adultos frequentemente não está disponível onde é mais necessária. Muitos programas são pequenos, cobrem somente determinadas áreas ou grupos, são ações pontuais ou funcionam somente du-

42. Ver: Comentário geral sobre a implementação do Pacto Internacional pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument)>.

rante determinado período de tempo, e não chegam aos grupos mais difíceis de alcançar, especialmente em áreas rurais e remotas.

A **acessibilidade** tem várias dimensões. A acessibilidade econômica implica educação gratuita: nenhuma taxa, materiais de aprendizagem disponíveis gratuitamente, subsídios para cobrir outros custos associados ao estudo e à aprendizagem (como transporte e alimento). A acessibilidade física inclui programação adequada, assim como os meios necessários para chegar efetivamente ao local onde a atividade ocorrerá (como distância de casa ou do trabalho, estradas adequadas, condições de segurança e meios para pessoas portadoras de deficiência física) ou as mídias necessárias no caso da educação a distância (rádio, televisão, computador). A acessibilidade curricular e pedagógica inclui acesso e compreensão efetivos dos alunos com relação aos conteúdos, metodologias, instrumentos de avaliação e tecnologias usadas no processo de ensino e aprendizagem.

A **adaptabilidade** é importante, pois nem tudo que está disponível e acessível é relevante ou pertinente para as pessoas que deverão ser alcançadas. A oferta educacional deve se adaptar às realidades, expectativas e possibilidades dos alunos, e não o contrário. O calendário, os conteúdos, as línguas, as mídias, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação e os procedimentos devem ser adaptados às condições específicas de cada caso: zona geográfica, estação do ano, clima, idade, gênero, etnia e cultura, histórico educacional, disponibilidade de tempo, motivação, ritmos e estilos de aprendizagem, necessidades especiais e assim por diante. Isso exige conhecimento das realidades locais, capacidade de prever e corrigir situações, empatia e consulta às pessoas, e sua participação na tomada de decisão. A adaptabilidade tem a ver com diferença e desigualdade. Responder à diversidade requer flexibilidade e diversificação em todas as esferas, aceitando diferenças individuais e sociais como condição para a eficácia de qualquer intervenção. Responder à desigualdade considera adicionalmente o desafio da equidade, que significa dar mais e melhor àqueles que têm menos, a fim de compensá-los por sua si-

tuação de desvantagem. Políticas, programas, estratégias e parâmetros homogêneos e de tamanho único reforçam a desigualdade. Os desafios maiores de adaptabilidade são encontrados nas áreas rurais (dispersão da população, distâncias grandes, frequente falta de serviços básicos como eletricidade, pobreza, trabalho pesado, cansaço), entre grupos indígenas (línguas e culturas não hegemônicas, subordinação e isolamento das mulheres em muitas comunidades e culturas), entre populações errantes (trabalhadores migrantes, pessoas sem terra, pessoas deslocados por causa de, por exemplo, conflitos ou desastres naturais), entre grupos altamente heterogêneos (em termos de idade, histórico educacional, língua, cultura e assim por diante) e entre grupos com necessidades especiais, que exigem condições, estratégias e materiais específicos. As combinações dessas características tornam a atenção diferenciada mais complicada.

A **aceitabilidade** depende dos alunos e beneficiários dos programas e está relacionada fundamentalmente com sua satisfação. Este é o teste final das políticas e dos programas. A relevância (para que) e a pertinência (para quem) da oferta educacional são aspectos centrais da educação de qualidade e de seu potencial transformativo. A satisfação está associada a muitos fatores, nem todos diretamente relacionados à aprendizagem, como a autoestima, a dignidade, a família e o respeito, a socialização e a interação social com os pares, o divertimento, o rompimento da solidão e do isolamento. Para muitas mulheres e donas de casa, a hora da aula é uma oportunidade de escapar das rotinas diárias do lar. Para muitos jovens, o centro de educação é uma experiência reabilitadora após uma experiência escolar traumática. Para muitos participantes, especialmente homens, não é aceitável ir a uma escola aprender, pois se sentem tratados como crianças e expostos publicamente, e preferem aprender em casa ou em lugares menos visíveis. Idealmente, todos os programas devem incorporar mecanismos confiáveis para avaliar a satisfação dos alunos com o programa, além de indicadores como retenção e conclusão. Os altos índices de abandono que prevalecem em muitos programas de AEA podem ser indica-

tivos de problemas combinados de acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade, que não conseguem superar as condições adversas daqueles que se matriculam e que estão dispostos a agarrar uma oportunidade educacional. O grau e a qualidade da participação dos beneficiários potenciais são aspectos-chave da adaptabilidade e da aceitabilidade da oferta educacional. Assim, os alunos se tornam parceiros efetivos em todos os aspectos e fases da elaboração e programação da política, incluindo a concepção, o planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação. Em vez de programas para, é essencial construir programas de, com e dentro.

(Elaborado por R.M.Torres)

Superando a ideia de déficit relacionada aos alunos adultos e à aprendizagem de adultos

A abordagem à AEA de forma corretiva e compensatória está intimamente relacionada à ideia de déficit da população atendida. Portanto, é necessária uma visão renovada dos jovens e adultos como sujeitos da AEA: de ignorantes, pobres, em desvantagem, vulneráveis, em risco, a sujeitos de direitos, que possuem e recriam conhecimento essencial para a vida e para a preservação do planeta. A sabedoria e o conhecimento dos camponeses e indígenas estão de muitas maneiras relacionados à sobrevivência, produção, justiça, educação comunitária, proteção do meio ambiente e a vida boa (*sumak kausay* em quechua).

Entre as contribuições mais importantes, talvez devamos considerar seu conceito de educação integral e integrante, a atenção dada à proteção ambiental, a democratização dos relacionamentos em sala de aula e as possibilidades de aplicar o conhecimento à vida diária, partindo de seus próprios conhecimentos e assumindo os novos conhecimentos de maneira seletiva e positiva (MOYA, 2001, p. 6).

Milhões de donas de casa e mães solteiras sabem manter a família com um dólar por dia. Adolescentes que vivem nas ruas, e que trabalham, têm conhecimento prático mais avançado de matemática e habilidades de vida do que adolescentes que concluíram a educação secundária (CARRAHER et al, 1991). Os povos indígenas frequentemente são bilíngues ou multilíngues, condição intelectual e cultural mais rica do que o monolinguismo. Estes são apenas exemplos para argumentar que aqueles “sem educação formal ou com educação incipiente” não devem ser vistos apenas como alunos potenciais e com necessidades, mas também como educadores potenciais dentro e além de suas comunidades e culturas. Isso é parte do reconhecimento do significado e da importância da educação intercultural.

A equidade orientando efetivamente políticas, programas e práticas

Do ponto de vista da equidade, é preciso reverter as tendências atuais, dando prioridade e especificidade às áreas rurais, aos povos indígenas e aos grupos afrodescendentes. É aí que estão concentradas a ausência, a baixa qualidade e a deficiência de oportunidades de educação e escolaridade em todos os países e especial naquelas com grandes populações nativas, como Bolívia, Equador, Guatemala, México e Peru. Os povos indígenas não são necessariamente minorias étnicas e não podem ser incluídos na lista usual de grupos especiais; muitos deles são nacionalidades com suas próprias histórias, línguas, culturas e territórios, frequentemente cruzando fronteiras nacionais e se espalhando por vários países; muitos são organizados como movimentos sociais e políticos fortes no nível nacional e regional. Em contextos bilíngues ou multilíngues, seu direito à educação inclui o direito de aprender em suas próprias línguas e culturas, bem como nas línguas oficiais predominantes em cada caso. Muitos expressam e defendem publicamente seu desejo de não serem incluídos ou integrados, mas de serem respeitados em sua diversidade e autonomia.⁴³

43. Ver, por exemplo: UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: UNESCO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2006. (Coleção Educação para Todos). A nova Constituição do Equador (setembro de 2008) reconhece pela primeira vez que Equador é um país plurinacional, não somente pluricultural e multilíngue, como estipulado na Constituição anterior (1998). Na Bolívia, hoje, onde o Presidente da República é um Aymara nativo e onde uma campanha nacional de alfabetização de dois anos (2006-2008) ocorreu em Quechua, Aymara e espanhol, há pessoas falantes de Quechua e Aymara que argumentam que estas são culturas orais e que a alfabetização é uma imposição (TORRES, 2008b).

A paridade de gênero enfrenta novas questões e desafios

A paridade de gênero é uma questão para mulheres e homens, portanto exige políticas e programas específicos para o contexto e medidas de discriminação positiva para meninos e homens em vários países e áreas, da educação inicial à educação terciária e incluindo a AEA. Estatisticamente, a discriminação educacional das mulheres continua ligada às áreas rurais, às populações indígenas e às mulheres mais velhas. A defesa do direito das mulheres à educação básica está, portanto, associada a um quadro mais amplo que inclui povos indígenas, organizações de camponeses, adultos e idosos. Além disso, defender esse direito hoje implica ir além dos indicadores quantitativos usuais da educação e tratar de questões qualitativas e um tanto invisíveis, bem como da transição entre a educação e o trabalho. Por outro lado, embora a necessidade de políticas e programas de discriminação positiva para meninos e homens vem sendo reivindicada há muito tempo pelos estados do Caribe anglófono, há diversos países onde meninos e homens enfrentam situações de desvantagem em termos de acesso e conclusão da escola e de programas fora da escola, bem como em termos de avanço educacional. Como mencionado anteriormente, Brasil, o maior país da região, tem hoje mais homens analfabetos do que mulheres analfabetas.

Maior diversificação das políticas e dos programas, em vez de um tamanho único

A tensão entre a homogeneização e a diversificação frequentemente reflete a tensão entre a larga e a pequena escala, o governamental e o não governamental. As organizações internacionais frequentemente preconizam planos universais, modelos tamanho único, o que funciona e o que não funciona e as melhores práticas em geral e para qualquer circunstância. A homogeneização da educação e da cultura é cada vez maior e mais facilitada pelo processo de globalização. É fundamental resgatar e desenvolver a diversidade e a especificidade dentro de tais tendências globalizadoras e homogeneizadoras. A elaboração de políticas, prioridades, estratégias e indicadores

que assumem e defendem a diversidade e a flexibilidade é essencial para a ação governamental e não governamental, uma dimensão necessária da equidade, qualidade e efetividade das políticas e dos programas. Vale mencionar a criação, em 2004 no Brasil, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), onde está situado o Departamento de Educação de Adultos. Aqui, a “diversidade expressou um conceito forte, não apenas de inclusão educacional mas, sobretudo, de respeito e valorização das múltiplas nuances das diversidades étnicas e raciais, de gênero, sociais, ambientais e regionais do Brasil” (IRELAND, 2007:5).

Vinculando a educação de adultos ao sistema escolar

Muitas pesquisas e avaliações continuam a confirmar a inter-relação óbvia entre a educação das crianças e a educação dos adultos/pais. A abordagem dupla da alfabetização – com jovens/adultos e com crianças – tem sido há muito tempo reconhecida e recomendada pela UNESCO como a única maneira de alcançar a alfabetização universal e sociedades letradas. Entretanto, a alfabetização/educação de crianças e a de adultos continuam a ser vistos como campos e objetivos separados dentro da própria UNESCO. De fato, estão separados na formulação dos objetivos da iniciativa Educação para Todos (EPT). O Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2006, intitulado Alfabetização para a Vida, focalizou um objetivo específico, a alfabetização de adultos (Objetivo 4 da EPT). Dentro da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a alfabetização foi inicialmente concebida dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, “até a presente data, o foco tem sido principalmente nos adultos” (UNESCO, 2007, p. 5). A construção de políticas e de pontes práticas entre a alfabetização de crianças e de adultos permanece um grande desafio nacional e internacional. A batalha contra o analfabetismo permanecerá uma batalha sem fim a menos que esforços sejam dirigidos às crianças e aos adultos simultaneamente – isto é, educação básica para todos (ver Quadro 9).

Quadro 9

As duas batalhas da Nicarágua para erradicar o analfabetismo nas últimas três décadas (1980-2009)

A Nicarágua é, na região, um caso paradigmático para se aprender em termos de o que fazer e o que não fazer no campo da alfabetização. Em 1980, após a derrubada da ditadura de Somoza pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN), a Cruzada Nacional pela Alfabetização Heróis e Mártires pela Libertação da Nicarágua mobilizou a nação inteira por cinco meses e reduziu a taxa nacional de analfabetismo de 50% para 12% no país. Crianças fora da escola, a partir de 10 anos de idade, foram aceitas, bem como idosos, sem limite de idade, assim oferecendo a todos uma oportunidade e um direito que lhes havia sido negado por décadas. Por seus méritos inegáveis, a Cruzada ganhou o Prêmio Internacional Nadezdha Krupskaya da UNESCO.

Duas décadas e meia mais tarde, e após 16 anos de governos neo-liberais, o analfabetismo se expandiu outra vez de forma alarmante, junto com a pobreza, que afeta a metade da população. A Nicarágua é hoje o segundo país mais pobre da América Latina e do Caribe, após o Haiti. Tem também a proporção mais alta de dívida externa *per capita* do mundo (PNUD. Relatório de desenvolvimento humano, 2007-2008). Com a FSLN outra vez no governo, uma nova campanha nacional – De Martí a Fidel foi lançada, dessa vez usando os sistema audiovisual cubano *Yo Sí Puedo*. O objetivo da campanha é ensinar 500.000 nicaraguenses a ler e escrever, e declarar a Nicarágua território livre do analfabetismo em 19 de julho 2009, nas comemorações do 30º aniversário da Revolução Sandinista.

A experiência da Nicarágua fornece algumas das principais lições aprendidas no campo da alfabetização no mundo ao longo das últimas décadas. Não é possível avançar para ser uma sociedade letrada sem: uma política de longo prazo de alfabetização que articule a escola e as estratégias fora da escola, com crianças e com adultos, que seja concebida não como um único programa ou campanha mas como uma

política pública sustentada; a criação de um ambiente letrado que permita o desenvolvimento e o uso continuados de habilidade de leitura e escrita por toda a população na escola, no lar, na comunidade, no trabalho, através da mídia e em toda parte; e um modelo econômico, social e político que assuma um compromisso não somente com a erradicação do analfabetismo, mas também com a erradicação da pobreza.

Sobre a Cruzada 1980, ver: <<http://www.sandinovive.org/cna/index.htm>>.

Sobre a nova campanha de alfabetização, ver: <<http://www.cnanicaragua.org.ni/Campana-Nacional-de-Alfabetizacion.html>>.

(Elaborado por R.M. Torres)

As avaliações regionais realizadas pelo LLECE, e avaliações internacionais, como Pisa, mostram consistentemente resultados escolares melhores associados a duas variáveis relacionadas a adultos/pais: pais alfabetizados ou educados; e participação dos pais em questões relacionadas à escola. Ambos são aspectos que a AEA precisa abordar, sendo o segundo um tanto negligenciado ou subestimado na perspectiva da educação de adultos. Pais com mais escolaridade, e um clima positivo geral na família e na comunidade, fazem diferença não somente na vida dos pais, mas também na vida dos filhos. O objetivo de universalização da educação primária, priorizado tanto na iniciativa EPT quanto nos ODM, é inseparável da educação e desenvolvimento dos adultos, da família e da comunidade. Quando confrontados com a escolha entre educação de crianças *versus* educação de adultos, todos os pais naturalmente escolheriam as crianças. Mas nenhum adulto dever ter de fazer essa escolha; ao contrário, deve-se explicar que não há tal opção e que a educação é para os pais um direito e um dever. Todas as crianças têm direito a ter pais educados.

Vinculando a educação de adultos e atenção, educação e desenvolvimento na primeira infância

Existem vínculos óbvios entre atenção, educação e desenvolvimento na primeira infância (ECCED, *Early Childhood Care, Education and Development*) e a educação de adultos. A ECCED tem a ver com trabalho com os pais, especial-

mente as mães, para melhorar seu potencial e desempenho real como pais em determinados contextos culturais e sociais. Embora tais atividades geralmente sejam vistas e catalogadas a partir da perspectiva das crianças (proteção, responsabilidade parental, práticas educação dos filhos e criação de ambientes favoráveis à criança), são na verdade e em grande parte atividades conduzidas por adultos e orientadas para adultos.⁴⁴ Tanto a ECCED quanto a AEA são marginalizadas nas políticas e estatísticas da educação (claramente é o caso das políticas da EPT) porque ambas estão situadas nos extremos da idade escolar e porque em ambos os casos “os dados não estão suficientemente padronizados” (UNESCO, 2006, p. 4).

A necessidade de construir alianças fortes entre crianças novas e adultos dentro das políticas e dos programas de aprendizagem na família e na comunidade é evidente. O argumento não é favorecer a ECCED para reduzir o fracasso escolar por parte das crianças pobres, como o Banco Mundial coloca, mas sim para assegurar melhores vínculos familiares, bem-estar e aprendizagem inter-geracional, e facilitar o *sucesso* das crianças na escola (TORRES, 2004, 2008a).

Quadro 10
Vinculando os pais com seus filhos
pequenos pela educação:
Três exemplos

Cuba: *Educa tu hijo* (eduque seu filho) é um programa social nacional coordenado pelo Ministério da Educação, lançado em larga escala em 1992-93, que visa garantir a atenção à educação de crianças de até seis anos de idade que não frequentam creches ou instituições pré-escolares. A estratégia envolve a família como o principal agente educacional, bem como a comunidade local e vários setores e instituições sociais relevantes. O programa funciona de forma voluntária, por meio de Grupos de Coordenação nos níveis nacional, provincial, municipal e comunitário. É um programa co-

munitário, intersetorial, multidisciplinar e interinstitucional. As famílias são capacitadas e auxiliadas para executar o programa em seus próprios lares, incluindo a fabricação dos brinquedos e materiais educacionais com elementos que podem ser facilmente encontrados ou reciclados. Até 2008, quase um milhão de crianças de até seis anos de idade foram atendidas pelo programa (70% da população nessa faixa etária no país), sendo 11.000 crianças com necessidades especiais, e um total de 876.216 famílias participantes. O Unicef contribui com aproximadamente 10% dos fundos; o restante foi coberto pelo governo cubano. O modelo *Educa tu hijo* foi adaptado no Brasil (PIM, Rio Grande do Sul), Equador (Creciendo con Nuestros Hijos – CNH), México (San Luis Potosí, onde os livros foram traduzidos para o idioma náhuatl) e também Colômbia, Guatemala e Venezuela (Siverio Gómez, 2008).

Para saber mais acesse: <<http://www.redinnovemos.org/content/view/364/70/lang,sp/>> e <<http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>>.

Equador: A Campanha Nacional de Alfabetização Monsignor Leonidas Proaño (1988-90) contou com alunos da escola secundária como os principais facilitadores de alfabetização e seus professores como coordenadores das brigadas de estudantes. Para o programa em espanhol, dois tipos de brigadas de estudantes escolares foram organizados: aqueles (estudantes do último ano da escola secundária) responsáveis pela alfabetização em si, e aqueles responsáveis por tomar conta das crianças pequenas, em uma sala de aula ou local próximo, enquanto as mães e pais participavam das aulas. Ambos os tipos de brigadas receberam capacitação específica, foram supervisionados e receberam certificação oficial por seu trabalho social. No sub-programa na língua quechua, sob a responsabilidade da Diretoria Nacional para a Educação Bilingue Intercul-

44. Há muitos programas interessantes que tratam das relações entre os pais (mães)-filhos e relações familiares. Entretanto, não podem facilmente ser captados como educação de adultos pois são classificados como educação inicial, educação pré-escolar ou desenvolvimento da primeira infância, e mesmo os educadores de adultos frequentemente não vêem nem reivindicam esses programas como AEA. Um exemplo claro é programa cubano *Educa tu hijo*, incluído aqui em um quadro. O programa aparece classificado como uma inovação em Desenvolvimento de Currículo no site da UNESCO Red Innovemos: <<http://www.redinnovemos.org/content/view/364/70/lang>>. e sob Educação Inicial no site da OEI: <<http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>>.

tural (DINEIB), as próprias organizações comunitárias organizaram o atendimento às crianças pequenas.

Para saber mais acesse: <http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm>.

Bolívia: *Yuyay Jap'ina* (Nos apropriando do conhecimento, em quechua) é um programa implementado com apoio do Unicef, desde 1992, em áreas rurais dos Departamentos de Potosí e Cochabamba. O programa, inspirado no famoso modelo *Warisata* que revolucionou a educação indígena na Bolívia, oferece educação primária intercultural bilíngue aos pais, particularmente às mulheres, com 15 a 45 anos de idade. É complementado pelo programa *Kallpa Wawa* (Fortalecendo as Crianças, em quechua), voltado para crianças pequenas e sob a responsabilidade de educadores treinados em primeira infância. Ambos os programas são vistos como parte de uma estratégia única voltada para o desenvolvimento da família e da comunidade.

Para saber mais acesse: <<http://www.unicef.org/bolivia/>>.

(Elaborado por R.M.Torres)

Aprendendo a trabalhar e defendendo o direito ao trabalho (decente)

Há muitas lições aprendidas e sistematizadas no campo da educação e da capacitação profissional e técnica que precisam ser levadas em conta antes de se improvisar e avançar. Vincular a capacitação a oportunidades de trabalho concretas, incorporando habilidades pessoais e sociais nos currículos, ao lado de habilidades técnicas, acompanhar os jovens em seu processo de entrada no mercado de trabalho, e reconhecer que códigos e rituais de trabalho ligados ao emprego são aprendidos no processo real de trabalhar, são algumas das muitas recomendações derivadas de análises de programas concretos em diversos países da região (Jacinto, 2007). Em um contexto global e regional, o desemprego tornou-se natural e o trabalho decente tornou-se escasso

e um direito negado a milhões de jovens e adultos – mesmo aqueles que têm educação formal e formação sólida. A defesa do direito ao trabalho é o complemento necessário não somente ao direito das crianças e adolescentes à educação escolar relevante que as prepara para o trabalho e para a vida, mas também à defesa do direito dos trabalhadores à educação continuada e à capacitação para poder lidar com as mudanças no mundo do trabalho.

Mais e melhor uso de tecnologias tradicionais e modernas

O rádio, ferramenta educacional pioneira e anteriormente forte na região para fins de AEA, acabou cedendo lugar às tecnologias audiovisuais e digitais. Entretanto, o rádio continua a ser o meio mais difundido na região, alcançando as áreas mais remotas e os setores mais pobres, mesmo quando a eletricidade não está disponível. Portanto, é preciso fortalecer o rádio, encontrando seu novo papel nos tempos atuais e combinando-o com outras tecnologias, como algumas instituições e programas estão já fazendo (por exemplo, os Institutos Radiofônicos *Fe y Alegría* (IRFAs) dos Jesuítas, funcionando há muitos anos e em diversos países).⁴⁵ Por outro lado, as tecnologias audiovisuais e digitais disponíveis não estão sendo plenamente utilizadas. Há problemas de planejamento, distribuição e implementação nos países e programas que investiram nelas para fins de AEA. É essencial adotar abordagens mais coletivas e comunitárias ao uso das TICs, e aprender com a experiência da escola com computadores e internet, que começou há aproximadamente uma década, com muitas lições positivas e negativas das quais a educação de adultos pode se beneficiar a fim de evitar as mesmas ilusões e erros. Também, os telefones celulares, que são amplamente difundidos na região e alcançam os setores mais pobres da sociedade, ainda não foram utilizados em seu potencial de informação, comunicação e educação, especialmente entre os jovens e para fins de leitura e escrita.⁴⁶

45. Rádio Santa Maria, na República Dominicana; Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) em diversos países; e Radio San Gabriel na Bolívia, são alguns exemplos pioneiros de maior destaque e duração do uso de rádio atualmente sendo utilizados para fins de AEA.

46. De acordo com dados recentes (2008), na América Latina mais de 400 milhões de pessoas possuem telefone celular. Mais de 80% usam os celulares somente para receber chamadas, que não têm custo.

Mais esforços para empoderar as pessoas em vez de fazer lobby

Influenciar as políticas de educação tornou-se uma tendência marcante entre atores da sociedade civil. Os esforços são geralmente voltados para tentar influenciar os responsáveis pelas decisões nacionais e internacionais, por meio de *lobby* e *advocacy*, evidência de pesquisas, participação em reuniões, elaboração e edição de documentos e declarações. Isso reflete e reforça a ideia da política e da tomada de decisão como algo elitista, como tarefa burocrática e tecnocrática, em vez de um processo que precisa e deve estar aberto à participação e à consulta dos cidadãos. É essencial trabalhar e influenciar não somente para cima (formuladores de políticas, autoridades), mas também e especialmente para baixo (organizações de base, movimentos sociais) para fortalecer a capacidade das pessoas de participar na formulação de políticas, exigir ativamente seus direitos, com suas próprias vozes e sem mediadores, e moldar seus próprios programas. Tal mobilização social informada e organizada de baixo para cima não somente é mais eficaz, mas também é um processo de construção de cidadania (TORRES, 2007). A correlação encontrada na região entre educação de baixa qualidade, expectativas baixas e satisfação com uma educação de baixa qualidade (LORA, 2008) exige mais esforços para assegurar mais e melhor educação para os pobres, para que eles possam distinguir melhor a educação de boa qualidade da educação de má qualidade e exercer seus direitos.

Revitalizando o espírito da educação popular

Isso significa fortalecer o caráter alternativo da AEA e do Movimento de Educação Popular na região, reconhecendo a dimensão política da educação para a transformação social. Está claro que a educação em si e por si só não trará as mudanças econômicas e sociais necessárias para construir sociedades mais equitativas e justas. Renovar as estratégias implica renovar a visão e renovar o esforço. No contexto regional atual, o Paraguai, sob um novo governo progressivo, embarcou em um processo participativo que tenta reviver a educação popular no país, de uma perspectiva governamental, não somente para a

educação de adultos e não formal, mas também para o sistema de educação como um todo, dentro e fora da escola.

Tratar das questões conceituais e terminológicas na área

Problemas conceituais e terminológicos acompanham a área da educação de adultos desde o início, e continuam a ser um desafio não somente no nível mundial, mas também na região, em particular. A necessidade de um entendimento comum dos conceitos de alfabetismo funciona e desenvolvimento, bem como a necessidade de um Sistema Padronizado de Relatório de Dados, eram preocupações e problemas centrais no planejamento e na implementação do Programa de Alfabetização Experimental Mundial em meados da década de 1960 (UNESCO, 1977). A proposta de um glossário internacionalmente aceito para a AEA foi feita diversas vezes no passado, e desenvolvida para os países no hemisfério Norte (por exemplo para a Europa: Federighi, 1999). Nenhum debate ou consenso foi realizado nas regiões do hemisfério Sul, em que os termos e as tendências foram importados geralmente do Norte sem uma discussão interna apropriada sobre relevância ou adaptação a realidades específicas. As definições e classificações elaboradas pela ISCED da UNESCO claramente continuam a atender às realidades, ideologias e aspirações dos países industrializados. O glossário fornecido no último *Relatório de Monitoramento Global da EPT* (2009) ignora os termos aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida, que estão no cerne da educação e da transformação educacional nos tempos atuais.

O processo da CONFINTEA VI pode fornecer uma oportunidade valiosa de tratar de antigos e novos termos, conceitos e tendências, e de aprovar uma terminologia comum (e a tradução em diversas línguas relevantes, incluindo as indígenas) que leve em conta as diversas realidades da região. A identidade da área está em jogo, incluindo a revisão de categorias como formal/não formal/informal, fora da escola, alternativo e popular e de idade como uma categoria central para identificar a área.⁴⁷ Sem o desenvolvimento de um entendimento comum, uma língua comum

47. A Classificação Padrão Internacional da Educação (ISCED) não classifica níveis de educação por idade dos participantes. Educação primária (ISCED 1), secundária inferior (ISCED 2) ou secundária superior (ISCED 3) são classificadas como tal mesmo que os alunos sejam adultos (ver Anexo A).

e metodologias estatísticas comuns, os avanços em todas as esferas serão limitados e não comparáveis.

Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida

Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida foi o título da Conferência Regional preparatória (México, 10 a 13 de setembro de 2008). Isso representa na verdade um enorme desafio para a região, onde a alfabetização de adultos é atualmente enfatizada em excesso, com um leque de iniciativas e planos nacionais e supranacionais espalhados por toda a região e que funcionam de modo um tanto descoordenado. Entrementes, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida não foi assimilado e continua a ser associado apenas com adultos. Embora mencionado nas políticas e nos instrumentos legais, a aprendizagem ao longo da vida permanece um conceito distante, associado com o hemisfério Norte, faltando relevância e contextualização no hemisfério Sul. Ainda falta um debate amplo, informado e contextualizado sobre a aprendizagem ao longo da vida, mesmo em círculos acadêmicos.

Assumir a aprendizagem ao longo da vida como um paradigma para os sistemas de educação e aprendizagem implicaria, entre outras coisas (TORRES, 2004):

- perguntar, refletir e debater sobre o significado e as implicações da adoção/adaptação desse paradigma no hemisfério Sul e na região em particular;
- compreender que ao longo da vida compreende um *continuum* que vai da primeira infância até a terceira idade. Aprendizagem/educação ao longo da vida não são equivalentes a aprendizagem/educação de adultos – na verdade, a AEA é uma parte da aprendizagem ao longo da vida;
- passar do foco tradicional no ensino e nos professores para um foco na aprendizagem e nos alunos, aceitando que os alunos são os atores mais importantes e que nem toda a aprendizagem resulta do ensino e da educação, e que aprendizagem é muito mais do que educação;
- adotar aprendendo a aprender como um princípio fundamental das políticas, culturas e práticas da educação, que implica uma revolução pedagógica;

- derrubar as barreiras entre educação e capacitação. Do ponto de vista da aprendizagem e dos alunos, tais diferenças são irrelevantes e percebidas como um *continuum*, como é a alternância ou a simultaneidade entre estudo e trabalho, ambos sendo oportunidades de aprendizagem;
- reorganizar os parâmetros de tempo e idade tradicionalmente associados à educação; reorganizar e articular espaços onde a aprendizagem ocorre durante toda a vida – lar, comunidade, sistema escolar, trabalho, meios de comunicações, participação social, artes, esportes, recreação, leitura e escrita, ensino, aprendizagem autônoma, uso de TICs e assim por diante. Isto significa articular a aprendizagem formal, não formal e informal;
- reconhecer, valorizar e validar a aprendizagem que ocorre na vida cotidiana fora do sistema escolar e dos canais formais;
- abordar os alunos não como alunos individuais e isolados, organizados por idade – crianças, jovens, adultos, idosos – mas como famílias e comunidades, buscando construir famílias que aprendem e comunidades que aprendem;
- aumentar, em vez de inibir, a aprendizagem intergeracional na família, na comunidade, no trabalho e no sistema escolar; e
- repensar a educação como uma política transsetorial que perpassa todas as outras políticas e setores, em vez de manter a educação como uma política específica a um setor.

Algumas conclusões e recomendações

A partir das informações e da documentação abundantes disponíveis e de nosso próprio conhecimento e experiência de trabalho na área e em campo, fica claro que o grande salto quantitativo e qualitativo, há muito necessário na educação de jovens e adultos na região, não ocorreu e ainda está por vir. Talvez a mudança mais significativa e generalizada na última década seja a tendência de maior institucionalização da AEA – com seus prós e contras – e, mais especificamente, a transição das intervenções iniciais de alfabetização para os programas regulares de educação com equivalências ao sistema escolar e certificação formal dos estudos, algo que era raro, resistido e até mesmo inconcebível para muitos há poucos anos (especial para aqueles que associavam a educação de adultos com a educação não formal e, portanto, não estruturada e não certificada).

A Agenda para o Futuro aprovada na CONFINTEA V (1997), ampla em sua visão e extremamente ambiciosa em suas propostas para a aprendizagem de adultos, não foi implementada na região. Tampouco foi implementado o Marco Regional para a Ação para a Educação de Jovens e Adultos 2000-2010 elaborado por especialistas e órgãos especializados da América Latina e do Caribe como seguimento da CONFINTEA V. A mudança da educação para a aprendizagem e a adoção da aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma de educação e capacitação ainda estão longe das realidades regionais.

Os relatórios e estudos nacionais e internacionais descrevem muitas atividades relacionadas à AEA ocorrendo na região na última década e especialmente nos últimos anos e meses. Entretanto, muitas atividades não significam necessa-

riamente avanços e desenvolvimento. O ativismo tem sido marcante no campo da AEA, frequentemente relacionado a pouco planejamento e coordenação, atividades pontuais que carecem de continuidade, monitoramento, sistematização, avaliação e *feedback*. O fato de países se engajarem de tempos em tempos e repetidamente em iniciativas de erradicação do analfabetismo ou redução do analfabetismo, revela a descontinuidade e a incapacidade das políticas de lidar com a alfabetização/educação básica de forma sustentada e integral, articulando a educação escolar e fora da escola, de crianças e de adultos, como parte de uma estratégia única de educação para todos.

De qualquer modo, quase para cada avanço que pode ser identificado, há um porém.

- Dada a distância reconhecida entre discurso/ políticas/leis e prática, a inclusão da AEA em políticas, reformas e marcos legislativos recentes no papel não devem levar a suposições sobre implementação efetiva.
- Os ganhos quantitativos – por serem pequenos – são geralmente ofuscados por problemas de qualidade e equidade.
- A priorização dos jovens acabou por marginalizar adultos e idosos, assim como a priorização das mulheres acabou por marginalizar os homens em diversos países e programas.
- O reconhecimento da importância da alfabetização colocou-a tradicionalmente no cerne dos esforços de AEA, e a alfabetização está atualmente sendo excessivamente enfatizada em muitos países, com muitos programas implementados em paralelo e falta de direcionamento de esforços.

- As realizações da alfabetização raramente são sustentadas e complementadas com políticas e estratégias voltadas para tornar a leitura e a escrita acessíveis à toda a população, dando atenção a suas necessidades, línguas e culturas específicas.
- Muitos programas de capacitação profissional e técnica continuam a ignorar questões complexas envolvidas na transição entre a educação e o trabalho, e no mundo do trabalho.
- O impulso importante para a conclusão da educação de primária/secundária e de certificação dos estudos precisa ser acompanhado pelos esforços necessários para garantir a aprendizagem efetiva, significativa e útil.
- Muitos atores envolvidos frequentemente não geram parcerias genuínas, mas, sim, falta de coordenação, competitividade, duplicação de esforços e mau uso dos recursos.
- A experiência indica que a descentralização e a terceirização não trazem necessariamente as vantagens prometidas.
- O contraponto da expansão das TICs para fins de AEA é a improvisação, mau uso das tecnologias, critérios mal definidos para decidir qual a melhor combinação a ser utilizada em cada caso específico e – o mais grave – negligência do relacionamento pedagógico interpessoal essencial.
- A relação custo-efetividade aplicada à AEA frequentemente é entendida e traduzida como mais barato e mais rapidamente, assim ampliando e reforçando um círculo vicioso de baixa qualidade e poucos resultados.

Muitas práticas selecionadas como boas ou melhores práticas estão desatualizadas, com base em documentos, pareceres de especialistas ou autoavaliação dos próprios atores, e carecem de evidência empírica sobre sua implementação, seus resultados e percepções dos participantes. Poucas passariam o teste dos quatro As – disponibilidade (*availability*), acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade. Por outro lado, muitas experiências relevantes ainda não foram sistematizadas e continuam desconhecidas devido à falta crônica de tempo e recursos na área da AEA, seu compromisso com a ação e suas muitas urgências.

Em geral, as propostas e ações mais inovadoras e transformadoras vem dos movimentos sociais e outros atores sociais organizados, e não do governo. Entretanto, é importante lembrar que inovador não é necessariamente efetivo ou generalizável. As inovações são específicas, geralmente locais e de pequena escala, evoluem sob determinadas condições, e não podem ser facilmente ampliadas a uma larga escala ou replicadas em outros contextos.

Ao mesmo tempo, a inércia não afeta somente os governos, mas também a sociedade civil e as agências internacionais ligadas à educação e ao campo da AEA, em particular. A iniciativa Educação para Todos (EPT), coordenada mundialmente pela UNESCO, sempre negligenciou as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, apesar de sua inclusão na iniciativa EPT, primeiramente em 1990 (Jomtien) e mais tarde em 2000 (Dacar). A EPT, a cada ano desde 2003, reconhece esse descuido. Entretanto, reconhecê-lo não mudou a situação. O Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2009, lançado em novembro de 2008, e sua divulgação mundial que coincide com o ano da Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI), continua a ignorar a AEA, não a considerando de importância estratégica para a consecução da Educação para Todos até 2015 (UNESCO, 2009).⁴⁸

Dois mitos importantes devem ser revistos: de que são necessárias mais evidências e de que são necessários mais recursos financeiros para se obter a atenção que a AEA merece. Na verdade, há décadas há evidências teórica e empírica suficientes do que deve e já deveria ser considerado senso comum e orientação clara para a tomada de decisão e para a ação: a AEA tem efeitos diretos e positivos sobre a autoestima e as oportunidades de vida dos alunos adultos, além de influir positivamente no bem-estar de seus filhos (conforme expresso pelos indicadores relacionados à mortalidade e morbidade infantil, parto, práticas de puericultura, acesso à escola, resultados dos alunos e assim por diante), de suas famílias e comunidades. Aqueles que têm conhecimento de primeira mão sobre educação, sobre o campo da AEA e sobre a cultura política na região sabem que a falta da atenção à AEA não se deve à insu-

48. Ver "Comentários do ICAE sobre o Relatório EPT 2009 GMR da UNESCO" (ICAE, 2008).

ficiência de dados, de evidências ou falta de clareza conceitual, como argumentado de forma inconsistente no Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2009.⁴⁹ O que se sabe sobre a AEA – teoricamente e empiricamente, no nível regional e internacional – é mais do que suficiente para saber o que precisa ser feito e deve ser feito bem. O déficit principal está relacionado à ação, não à informação e ao conhecimento.

Por um lado, como as avaliações no campo da educação escolar reiteram, não há qualquer conexão direta e necessária entre mais recursos financeiros e melhor educação. É necessário não somente mais – o único aspecto geralmente destacado – mas melhor uso dos recursos disponíveis, precisamente por serem escassos. Devem ser elaborados parâmetros de boa despesa e boa cooperação internacional em AEA.

Por outro lado, o déficit financeiro geralmente colocado no centro dos obstáculos e das possibilidades no campo da educação e da AEA em particular é somente uma manifestação de um déficit muito maior e mais complicado, o déficit político, ou seja, a permanente falta de vontade política de tornar a educação de qualidade e a aprendizagem para todos prioridade nacional e compromisso com o empoderamento e o bem-estar da população, com a justiça social e com o desenvolvimento nacional. A eclosão da recente crise financeira mundial mostrou muito claramente o que a vontade política pode fazer: bilhões de dólares foram imediatamente disponibilizados para salvar bancos e mercados financeiros, aqueles bilhões que nunca estão disponíveis para resolver os problemas estruturais das populações mais carentes e vulneráveis. Portanto, a prioridade real é abordar o déficit político, não somente dos governos nacionais, mas também da comunidade internacional e das agências internacionais que tomam decisões globais e influenciam agendas internacionais e nacionais.

De qualquer modo, quaisquer que sejam os problemas identificados, não podem ser atribuídos unicamente à AEA como um campo, mas aos contextos políticos, sociais e econômicos nos quais a AEA está inserida. A AEA lida com

as situações mais desvantajosas e com os segmentos mais vulneráveis da sociedade, os mais afetados pela pobreza, exclusão e subordinação em muitos aspectos: político, econômico, social, cultural ou linguístico. Também está relacionada com a subordinação associada às condições de sua principal população-alvo, que resulta em pouca atenção e priorização nacional e internacional em termos de orçamento e em geral. O quanto mais pode ser feito ou melhorado sob as circunstâncias concretas de cada caso é uma pergunta aberta com pelo menos uma resposta clara: a menos que mudanças econômicas e sociais importantes ocorram nas condições gerais da população atendida pela AEA, a AEA não poderá cumprir sua missão. É hora de repensar a equação: a educação por si só não pode combater a pobreza e a exclusão, a menos que políticas econômicas e sociais específicas e intencionais – não apenas programas compensatórios – sejam implementadas para lidar com esses problemas de maneira radical.

Apesar dos avanços em termos de políticas transversais e colaboração com outros atores governamentais, a AEA continua a ser percebida como pertencendo ao setor da educação, e o setor da educação continua a ser percebido isoladamente. A natureza transversal da AEA, de sua articulação com amplo leque de áreas e atividades econômicas e sociais, permanece invisível, embora o campo continue a ser identificado principalmente como de adultos e como educação, perdendo de vista as várias dimensões e as várias identidades dos alunos jovens e adultos: como membros da família e da comunidade, pais, vizinhos, trabalhadores, produtores, alunos, educadores, agentes sociais e culturais, consumidores e cidadãos. Além disso, a crescente especificidade dos jovens como pessoas separadas e diferentes dos adultos, e a visibilidade crescente de uma agenda específica para os jovens em múltiplas áreas, em nível nacional, regionais e internacional, exigem a reformulação completa de todas estas categorias *vis-à-vis* a agenda e o marco de aprendizagem ao longo da vida.

Estamos enfrentando tempos especialmente difíceis no mundo todo. Os desafios da sobrevi-

49. "Há pouco acordo sobre como definir as noções de aprendizagem de adultos e habilidade de vida, e que atividades de aprendizagem incluir." Habilidade de vida e habilidade de subsistência, ambos aspectos da aprendizagem de adultos, assumiram diferentes significados em diferentes países." Também, "o fato de não terem sido estabelecidas metas quantitativas claras em Dacar, além da meta principal de alfabetização, pode ter contribuído para a falta de urgência. Além disso, a redação do compromisso é ambígua. Alguns entendem o objetivo 3 como um chamado para o acesso universal a programas de aprendizagem e de habilidades de vida, mas outros, incluindo os elaboradores do Marco de Dacar, não entendem tal intenção." (UNESCO, 2009, 2008, p. 91).

vência são maiores não apenas para as pessoas, mas para o planeta. Todos os desafios estão relacionados à educação e à AEA de forma específica e crucial, pois não é somente o futuro que está em jogo, mas também o presente.

Este não é o momento para mais mudanças de paradigma; é o momento de resgatar, entender e lidar com as diversas visões ampliadas e renovadas formuladas no passado para a educação básica (1990), a educação e aprendizagem de adultos (1997), a educação e capacitação técnica e profissional (1999), a alfabetização (2003) e a educação em geral, ainda não apropriadas e traduzidas na prática.

Este não é o momento para pesquisa não substancial ou repetitiva para fornecer evidência adicional para convencer aqueles que tomam decisões e definem políticas no papel. É o momento da ação, da ação melhor e mais refinada baseada, em primeiro lugar, no que já sabemos. É hora de investir nas pessoas, nas capacidades e nas qualidades daqueles engajados na AEA em todos os níveis, não somente os facilitadores e não somente aqueles que trabalham na ponta, mas também aqueles que atuam no planejamento, na organização e na gestão.

Esta é uma oportunidade de refletir, discutir e adotar uma linguagem comum, conceitos e terminologias em comum que permitam nos comunicarmos melhor, trocar nossas ideias, comparar nossas práticas e continuar aprendendo.

É hora de resgatar os objetivos e metas reais, e diferenciar prioridades de requisitos fundamentais. Além dos indicadores de matrícula, retenção, conclusão e certificação, a missão da educação é promover a mudança pessoal e social por meio da aprendizagem, da conscientização, do pensamento crítico criativo, da ação informada e comprometida. A AEA tem uma missão transformadora fundamental que foi perdida e deve ser recuperada, exigindo não apenas ação pedagógica, mas social e política, e participação social mais ampla, mais forte e mais significativa na discussão, definição, acompanhamento e avaliação das políticas e dos programas.

As novas ameaças impostas hoje pelas várias crises mundiais – alimentar, energética, ambiental e financeira – agravam o cenário regional e a situação dos pobres em particular, fazendo surgir demandas novas e mais urgentes sobre a AEA. Informação, comunicação, educação e aprendi-

zagem podem fazer hoje a diferença entre a vida e a morte, a esperança e o desespero, para milhões de jovens e adultos na América Latina e no Caribe que continuam a ter negados os direitos humanos mais básicos, incluindo o direito a uma educação gratuita, relevante e de qualidade e a aprendizagem durante toda a vida como meio de emancipação e transformação pessoal, familiar, comunitária e social.

Acrônimos

ALADIN. Rede de Documentação e Informação sobre Aprendizagem de Adultos: <<http://www.unesco.org/education/aladin/>>.

CARICOM. Comunidade do Caribe: <<http://www.caricom.org/>>.

CEAAL. Conselho de Educação de Adultos da América Latina: <[http://www.ceaal.org do adulto/](http://www.ceaal.org/do/adulto/)>.

CONFINTEA VI. Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: <<http://www.unesco.org/en/confintea/>>.

CREFAL. Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe: <<http://www.crefal.edu.mxdacooperacao/>>.

ECLAC/CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe: <[http://www.eclac.org do/](http://www.eclac.org/do/)>.

EPT GMR. Relatórios de Monitoramento Global da Iniciativa Educação para Todos: <<http://www.unesco.org/en/education/efareport/>>.

EU. União Europeia: <<http://europa.eu/>>.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. <<http://www.fao.org/>>.

GCE. Campanha Global para a Educação: <<http://www.campaignforeducation.org/>>.

ICAE. Conselho Internacional para a Educação de Adultos: <<http://www.icae2.org/>> e <<http://www.icae.org.uy/>>.

BID. Banco Inter-Americano de Desenvolvimento: <[http://www.iadb.org de/](http://www.iadb.org/de/)>.

IIPE-UNESCO Buenos Aires: Instituto Internacional para o Planejamento Educacional. <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>>.

OIT. Organização Internacional do Trabalho: <<http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>>.

INEA. Instituto Nacional para a Educação de Adultos, México: <<http://www.inea.gob.mx/>>.

IPLAC. Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho – Cuba, Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho da República de Cuba: <<http://www.cubagob.cu/> <<http://www.iplac.rimed.cu/>>.

ISCED. Classificação Internacional Padrão da Educação. <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm>.

LLECE. Laboratório Latino-Americano para Avaliação da Qualidade da Educação. <<http://llece.unesco.cl/ing/>>.

LAMP. Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização: <http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=6409&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201>.

OEA. Organização dos Estados Americanos: <<http://www.oas.org/>>.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico: <http://www.oecd.org/home/0,3305,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html>.

OECS. Organização dos Estados do Caribe Oriental: <<http://www.oecs.org/>>.

OEI. Organização dos Estados Ibero-Americanos: <<http://www.oei.es/>>.

OREALC. Departamento Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe: <[http://www.unesco.org/santiago do](http://www.unesco.org/santiago/do)>.

PIA. Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos. <http://www.oei.es/alfabetizacion_pia.htm de Ibero-americano>.

PISA. Programa para Avaliação Internacional de Alunos: <<http://www.pisa.oecd.org>>.

PREALC. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe. <http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

PRIE. Projeto Regional de Indicadores da Educação: <http://www.prie.oas.org/english/cpo_indicadores.asp>.

SEGIB. Secretaria Geral Ibero-Americana: <<http://www.segib.org/>>.

SITEAL. Sistema de Informação de Tendências em Educação da América Latina. <<http://www.siteal.iipe-oei.org/>>.

UIL. Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida. <<http://www.unesco.org/uil/>>.

UIS. Instituto de Estatísticas da UNESCO. <<http://www.uis.unesco.org>>.

LIFE. Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento, UNESCO: <<http://www.unesco.org/uil/en/focus/litinfoemp.htm>>.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: <<http://www.undp.org>>.

UNFPA. Fundo das Nações Unidas para População: <<http://www.unfpa.org>>.

UNLD. Década das Nações Unidas para a Alfabetização: <<http://www.unesco.org/education/litdecade>>.

USAID. Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional. <<http://www.usaid.gov/>>.

BM. Banco Mundial: <<http://go.worldbank.org/2F6VWCXNJ0>>.

Abreviaturas

AEA – Aprendizagem e Educação de Adultos
 ECCED – Atenção, Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância (*Early Childhood Care, Education and Development*)
 EPT – Educação para Todos
 IDE – Índice de Desenvolvimento da EPT
 EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
 PIB – Produto Interno Bruto
 IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
 LLL – Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning*)
 ODMs – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
 ME – Ministério da Educação
 ENF – Educação Não Formal
 EPU – Educação Primária Universal
 ESU – Educação Secundária Universal

Referências

- ANDERSON, K. *Literacy in Jamaica: a view*. Montevideo: ICAE, 2008. Disponível em: < <http://www.icae.org.uy/eng/icaeconfiniteasemkaycinco.html> >.
- CABELLO MARTINEZ, M. J.(Ed.). *Educación de jóvenes y adultos en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Complutense de Madrid, RIEJA, 2006.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIE-MANN, A. *En la vida diez, en la escuela cero*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- CARUSO, A. et al. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*: informe regional Pátzcuaro, Mexico: CREFAL-CEAAL, 2008.
- CEBIAE..Construyendo propuestas de políticas de alfabetización desde las experiencias de Bolivia. In: FORO DEBATE, La Paz, 22-23 Mar. 2006. *Memo-ria...* La Paz: CEBIAE, 2006.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago, Chile: CEPAL, 2007.
- CEPAL. 2008. *Panorama Social de América Latina 2008*. Santiago, Chile.
- DI PIERRO, M. C. (Ed.). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil*: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008a.
- _____. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. In: CARUSO, A. et al. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*: informe regional Pátzcuaro, Mexico: CREFAL-CEAAL, 2008.
- FAO. 2008. *World Food Insecurity 2008*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2008.
- FEDERIGHI, P. (Ed.). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UIE, EAEA, 1999.
- FERREIRO, E.. *Alfabetización de niños y adultos*: textos escogidos. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL, 2007. (Colección Paideia Latinoamericana; 1).
- GADOTTI, M. *MOVA por um Brasil alfabetizado*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GCE. *Writing the Wrongs, International Benchmarks on Adult Literacy*. London: Global Campaign for Education, ActionAid, 2005.
- ICAE. *CONFINTEA VI: Key Issues at Stake*, 2008a. Disponível em: <www.icae2.org/files/icaestra-tegicdoc_final.pdf>.
- _____. *Comments of ICAE on the UNESCO 2009 GMR EFA Report*. 27 November, 2008b. Disponível em: <<http://www.icae2.org/?q=en/node/315>>.
- INFANTE, R.; ISABEL, M. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO-OREALC, 2000.
- IRELAND, T. *Brazil: non-formal education; country profile commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008*. Brasília: UNESCO, 2007.
- _____. *Literacy in Brazil: From Rights to Reality*” *International Review of Education*, Dordrecht, Springer, v.54, n. 5/6, 2008.
- JACINTO, C. From education to employment: Working it out in Latin America, *IIEP Newsletter*, v. 25, n. 4, 2007.
- _____. *Enfoques y estrategias de la capacitación laboral de jóvenes desempleados en América Latina. ¿Algo ha cambiado en años recientes?* Paris: IIEP-UNESCO, 2008.
- KALMAN, J. Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información, Santiago: UNESCO, 1999. (Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe; 50).
- LAUGLO, J. *Engaging with Adults: the case for increased support to adult basic education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: The World Bank, 2001. (Africa region human development working paper series).
- LETELIER GÁLVEZ, M. E. *La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente*: documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos. La Paz: OEA, 2008..
- LORA, E.(Ed.). *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2008.
- MADRIGAL GOERNE, J. J. *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina*: un estudio exploratorio, comparativo y participativo. Mexico: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- LYNCH, M.; CAPGEMINI. *World Wealth Report 2008*. USA: [s.n.], 2008.

- MESSINA, G. *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Santiago: UNESCO, 2001.
- MESSINA, G.; PIECK, E.; CASTAÑEDA, E. *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO-OREALC, Red Innovemos, 2008.
- MOYA, R. *Cultura y lengua en la alfabetización de poblaciones indígenas*. Lima, Peru: [s.n.], 2001.
- NUÑEZ, J. *Una pedagogía de los saberes campesinos*. Venezuela: Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Línea de Investigación Campesinos, Educación y Ruralidad (CER), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), [s.d.].
- OAS. *Report on literacy and adult education actions*. Quito, Ecuador: Organization of American States, 2008.
- OEI. 2006. *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*: documento base. España: Organization of Ibero-American States, 2006. Disponible em: <http://www.oei.es/alfabetizacion/documento_base.pdf>.
- PRIE. *Educational Panorama 2007: achievements and challenges*. Mexico: Regional Education Indicators Project, OAS, UNESCO-OREALC, Mexican Secretary of Education, 2007. Disponible em: <<http://www.prie.oas.org>>.
- RIVAS DÍAZ, J. Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, Mexico, CREFAL, v. 29, n. 1, 2007..
- SALINAS, B. Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: resultados de la aplicación piloto de un modelo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 11, n. 28, 2006.
- _____. et. al. *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina: los telecentros, conceptos, estudios y tendencias*. Mexico: Universidad de las Américas, CEAAL, UNESCO, 2004.
- SCHMELKES, S. *La Educación de adultos y las cuestiones sociales: antología*. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL, 2007.(Colección Paideia latinoamericana; 2).
- SITEAL. *El analfabetismo funcional entre la población adulta de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires, OEI, [s.d.]. Disponible em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_12.asp>.
- _____. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires, OEI, 2007.
- SIVERIO GÓMEZ, A. M. *Cuba: Educa a tu hijo*. La Habana: UNESCO, 2008.
- TOMASEVSKI, K. *The State of the Right to Education Worldwide: free or fee; 2006 global report*. [s.l.]: [s.n.], 2006. Disponible em: <<http://www.katarinatomasevski.com/>>.
- TORRES, R. M. The challenges of early childhood education. *Early Childhood Matters*, The Hague, Bernard van Leer Foundation, n. 110, 2008a.
- _____. *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. [s.l.]: Fronesis, 2006. Disponible em: <www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf>.
- _____. Incidir en la educación. *Educación y Ciudad*, Bogotá, IDEP, n.12, 2007.
- _____. Incidir en la educación. *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago, v. 5, n. 16, 2007.
- _____. *Lifelong Learning in the South: critical issues and opportunities for adult education*.. Stockholm: Sida, 2004. (Sida studies; 11).
- _____. Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system: a cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, Dordrecht, Springer, v. 54, n. 5/6, 2008b.
- _____. *One decade of Education for All: the challenge ahead*. Buenos Aires: IIPE Buenos Aires-UNESCO, 2000.
- _____; TENTI, E. Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. In: CONAFE. *Equidad y calidad en la educación básica: la experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. Mexico, D.F.: CONAFE, 2000.
- UIE. *Recommitting to Adult Education and Learning: synthesis report of the CONFINTEA V mid-term review*, Bangkok, Sep. 6-11, 2003. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2003.
- UIL. *Family literacy: a global approach to lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2008.
- UIL; DVV INTERNATIONAL. *Family Literacy: experiences from Africa and around the world*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2008.
- UNDP. *Human Development Report 2007/2008*. New York: UNDP, 2008. Disponible em: <<http://hdrstats.undp.org/countries/>>.
- UNESCO. *Convention against Discrimination in Education*. Paris: UNESCO, 1960 Disponible em: <http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d_c_educ.htm>
- _____. *EFA Global Monitoring Report, 2006: literacy for life*. Paris; UNESCO, 2006.
- _____. *EFA Global Monitoring Report, 2007: strong foundations: early childhood care and Education*. Paris: UNESCO, 2007.
- _____. *EFA Global Monitoring Report, 2008: Education for all by 2015; will we make it?* Paris: UNESCO, 2008.
- _____. *EFA Global Monitoring Report, 2009: overcoming inequality: why governance matters*. Paris: UNESCO, 2009.

_____. *International Covenant on Civil and Political Rights*. Paris: UNESCO, 1966b Disponível em: <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ccpr.htm>.

_____. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Paris: UNESCO, 1966a. Disponível em: <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ceschr.htm>.

_____. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 1997. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm> e em: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf>.

_____. *Programa Experimental Mundial de Alfabetização: avaliação crítica*. Mexico: UNESCO, 1977.

_____. *United Nations Literacy Decade (2003-2012): progress report 2006-2007* Paris: UNESCO, 2007. (Executive Board; 177 EX/8).

_____; OEI. *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos humanos, libertad y ciudadanía*. Brasília: UNESCO, OEI, 2008.

UNESCO-OREALC. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago: UNESCO-OREALC, 2007.

UNESCO-OREALC et al. *Regional Framework for Action on Adult and Youth Education (EPJA) in Latin America and the Caribbean (2000-2010)*. Santiago: UNESCO-OREALC,; CEAAL, CREFAL, INEA, CINTERFOR-OIT, 2000.

UNITED NATIONS.. *The Universal Declaration of Human Rights*. New York: UNO, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/Overview/rights.html>>.

WARRICAN, S. J.. *Literacy in the Caribbean: a mid-decade (2003-2008) report (draft)*. West Indies: University of the West Indies (UWI), 2000a.

_____. *Public Policies, Strategies and Programmes for Literacy and Adult Education in Nations of the Caribbean 2003-2008: working document*. West Indies: University of the West Indies (UWI), 2008b

WORLD BANK. *Priorities and Strategies for Education: a world bank review*. Washington, D.C.: The World Bank, 1995.

Anexo A

Glossário: Algumas definições na Classificação Internacional Padrão da Educação (ISCED 1997)

Educação de adultos (ou educação continuada ou recorrente) – Todo o corpo de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, seja formal ou não, seja uma extensão ou uma substituição da educação inicial nas escolas, faculdades e universidades bem como no estágio profissional, por meio do qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento com a finalidade de: (a) concluir um nível de educação formal; (b) adquirir conhecimento e competências em um campo novo; (c) reciclar ou atualizar seu conhecimento em um campo particular.

Educação formal – Educação fornecida no sistema das escolas, faculdades, universidades e outras instituições educacionais formais que geralmente constitui uma escada contínua de educação em tempo integral para crianças e jovens, geralmente começando na idade de cinco a sete anos e continuando até 20 ou 25 anos de idade. Em alguns países, os degraus superiores dessa escada são constituídos por programas organizados de emprego de meio expediente e participação de meio expediente no sistema regular da escola e da universidade: tais programas vieram a ser conhecidos como sistema duplo ou termo equivalente nesses países.

Educação não formal – Qualquer atividade educacional organizada e sustentada que não corresponde exatamente à definição de educação formal acima. A educação não formal pode, portanto, ocorrer dentro ou fora das instituições de educação e atender pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode abranger

programas educacionais que oferecem alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências de vida, competências profissionais e cultura geral. Os programas de educação não formal não seguem necessariamente o sistema de escada, e podem ter diferentes durações.

Educação para pessoas com necessidades especiais – A intervenção e o apoio educacional voltado para a educação de pessoas com necessidades especiais. O termo educação para pessoas com necessidades especiais veio substituir o termo educação especial. O termo mais antigo era entendido principalmente em referência à educação de crianças portadoras de deficiência oferecida em escolas ou instituições especiais distintas das instituições do sistema escolar e universitário regular e externamente a ele. Em muitos países hoje uma proporção grande de crianças portadoras de deficiência frequenta instituições do sistema regular. Além disso, o conceito de crianças com necessidades educacionais especiais se estende além daquelas que podem ser incluídas em categorias de deficiência para incluir aquelas que estão fracassando na escola por uma ampla variedade de outras razões que sabidamente podem impedir o progresso ótimo de uma criança. Se esse grupo de crianças mais amplamente definido precisa de apoio adicional depende de até que ponto as escolas precisam adaptar seus currículos, ensino, organização e fornecer recursos humanos ou materiais adicionais para estimular a aprendizagem eficiente e efetiva desses alunos.

Educação pré-profissional ou pré-técnica –

A educação projetada principalmente para apresentar os participantes ao mundo do trabalho e prepará-los para a entrada em programas de educação profissional ou técnica. A conclusão bem-sucedida de tais programas não resulta ainda em uma qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho. Para que um programa seja considerado como educação pré-profissional ou pré-técnica, pelo menos 25% de seu conteúdo tem que ser profissional ou técnico. Esse mínimo é necessário para garantir que a disciplina profissional ou técnica não seja somente uma entre muitas outras.

Educação profissional ou técnica – Educação projetada principalmente para levar os participantes a adquirir a habilidade prática, a compreensão e o conhecimento necessários para obter emprego em uma ocupação ou ofício ou em uma determinada classe de ocupações ou ofícios. A conclusão bem-sucedida de tais programas conduz a uma qualificação profissional relevante para o mercado de trabalho reconhecida pelas autoridades competentes no país em que é obtida (por exemplo, Ministério da Educação, associações de empregadores etc).

Fonte: ISCED, 1997.

<http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm>.

Anexo B

Objetivos da Iniciativa Educação para Todos (EPT)

1990-2000: Jomtien	2000-2015: Dacar
1. Expansão dos cuidados e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, incluindo intervenções na família e na comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e portadoras de deficiência.	1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Acesso universal e conclusão da educação primária (ou qualquer nível mais elevado considerado “básico”) até o ano 2000.	2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Melhoria dos resultados da aprendizagem de modo que uma porcentagem convencional de uma amostragem de determinada idade (por exemplo, 80% dos maiores de 14 anos) alcance ou ultrapasse certo nível de ganhos de aprendizagem considerados necessários.	3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de capacitação para a vida.
4. Redução da taxa de analfabetismo dos adultos, no ano 2000, para metade do nível de 1990. O grupo de idade adequado deve ser determinado em cada país e deve-se insistir na alfabetização feminina para modificar a frequente desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres.	4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação de outras competências essenciais necessárias para jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade.	5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor e conseguirem um desenvolvimento racional e sustentável por intermédio de todos os canais de educação – incluindo os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções em função da modificação da conduta.	6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

Anexo C

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) 2000-2015

Objetivo 1

Erradicar a extrema pobreza e a fome

Meta 1.a. Reduzir pela metade, entre 1990 e 2015, a proporção da população com renda inferior a um dólar PPC por dia.

- 1.1 Proporção da população que ganha menos de 1 dólar PPC por dia.
- 1.2 Índice de hiato de pobreza (incidência x grau de pobreza).
- 1.3 Participação dos 20% mais pobres da população na renda ou no consumo nacional.

Meta 1.b. Alcançar o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos, incluindo mulheres e jovens.

- 1.4 Taxa de crescimento do PIB por pessoa empregada.
- 1.5 Razão entre emprego e população dos dois sexos.
- 1.6 Porcentagem de pessoas empregadas com renda inferior a 1 dólar por dia (dólar PPC).
- 1.7 Porcentagem de trabalhadores por conta própria e que contribuem para a previdência social, em relação ao emprego total.

Meta 1.c. Reduzir pela metade, entre 1990 e 2015, a proporção da população que sofre de fome.

- 1.8 Prevalência de crianças (com menos de 5 anos) abaixo do peso.
- 1.9 Proporção da população que não atinge o nível mínimo de crescimento dietético de calorias.

Objetivo 2

Atingir o ensino básico universal

Meta 2.a Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico.

- 2.1 Taxa líquida de matrícula no ensino primário.
- 2.2 Proporção dos alunos que iniciam o 1º ano e atingem o 5º.
- 2.3 Taxa de alfabetização na faixa etária de 15 a 24 anos.

Objetivo 3

Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres

Meta 3.a. Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015.

- 3.1 Razão meninas/meninos no ensino básico, médio e superior.
- 3.2 Porcentagem de mulheres assalariadas no setor não agrícola.
- 3.3 Proporção de mulheres exercendo mandatos no parlamento nacional.

Objetivo 4

Reduzir a mortalidade infantil

Meta 4.a. Reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a mortalidade de crianças menores de 5 anos.

- 4.1 Taxa de mortalidade de crianças menores de 5 anos.
- 4.2 Taxa de mortalidade infantil.
- 4.3 Proporção de crianças de 1 ano vacinadas contra o sarampo.

Objetivo 5

Melhorar a saúde materna

Meta 5.a. Reduzir em três quartos, entre 1990 e 2015, a taxa de mortalidade materna.

- 5.1 Taxa de mortalidade materna.
- 5.2 Proporção de partos assistidos por profissional de saúde qualificado.

Meta 5.b. Alcançar, até 2015, o acesso universal à saúde reprodutiva.

- 5.3 Porcentagem de mulheres de 15 a 49 anos que usam métodos contraceptivos.
- 5.4 Taxa de nascimentos entre adolescentes.
- 5.5 Cobertura de atendimento pré-natal (pelo menos uma visita).
- 5.5 Cobertura de atendimento pré-natal (pelo menos quatro visitas).
- 5.6 Necessidades não atendidas em planejamento familiar

Objetivo 6

Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças

Meta 6.a Até 2015, ter detido a propagação do HIV/Aids e começado a inverter a tendência atual.

- 6.1 Pessoas de 15 a 49 anos vivendo com HIV/Aids, em porcentagem
- 6.2 Uso de preservativo em práticas sexuais de alto risco (homens)
- 6.2 Uso de preservativo em práticas sexuais de alto risco (mulheres)
- 6.3 Porcentagem da população de 15 a 24 anos com conhecimento adequado e integral de HIV/Aids (homens)
- 6.3 Porcentagem da população de 15 a 24 anos com conhecimento adequado e integral de HIV/Aids (mulheres)
- 6.4 Relação entre matrícula de crianças órfãs e matrícula de crianças não órfãs de 10 a 14 anos

Meta 6.b. Alcançar, até 2010, o acesso universal ao tratamento de HIV/Aids para todas as pessoas que necessitem.

- 6.5 Proporção de portadores de HIV com infecção avançada que têm acesso a medicamentos antirretrovirais

Meta 6.c. Até 2015, ter detido a incidência da malária e de outras doenças importantes e começado a inverter a tendência atual.

- 6.6 Taxas de prevalência e de mortalidade ligadas à malária.
- 6.7 Porcentagem de crianças menores de 5 anos que dormem protegidos por mosquiteiros com inseticida.
- 6.8 Porcentagem de crianças menores de 5 anos com febre que são tratados com medicamentos adequados contra malária.
- 6.9 Taxas de prevalência e de mortalidade ligadas à tuberculose.
- 6.10 Proporção de casos de tuberculose detectados e curados no âmbito de tratamentos de curta duração sob vigilância direta.

Objetivo 7

Garantir a sustentabilidade ambiental

Meta 7.a. Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.

- 7.1 Proporção de áreas terrestres cobertas por florestas.
- 7.2 Emissão de gás carbônico per capita.
- 7.3 Emissão de gás carbônico por cada dólar PPC do PIB.
- 7.4 Consumo de substâncias que degradam a camada de ozônio.
- 7.5 Proporção de peixes dentro de limites biológicos seguros.

Proporção do total de recursos hídricos utilizada.

Meta 7.b. Reduzir a perda de diversidade biológica e alcançar, até 2010, uma redução significativa na taxa de perda.

- 7.6 Proporção de áreas terrestres e marinhas protegidas
- 7.7 Proporção de espécies ameaçadas de extinção

Meta 7.c Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso permanente e sustentável a água potável segura e esgotamento sanitário.

7.8 Proporção da população com acesso a uma fonte de água tratada.

7.9 Proporção da população com acesso a melhores condições de esgotamento sanitário

Meta 7.d Até 2020, ter alcançado uma melhora significativa nas vidas de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados.

7.10 Proporção da população urbana vivendo em assentamentos precários.

Objetivo 8

Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

Meta 8.a Avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório. Inclui um compromisso com boa governança, desenvolvimento e redução da pobreza – no nível nacional e internacional.

Meta 8.b. Atender as necessidades especiais dos países menos desenvolvidos. Inclui: um regime isento de direitos e não sujeito a quotas para as exportações dos países menos desenvolvidos; um programa reforçado de redução da dívida dos países pobres muito endividados (PPME) e anulação da dívida bilateral oficial; e uma ajuda pública para o desenvolvimento mais generosa aos países empenhados na luta contra a pobreza.

Meta 8.c. Atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento (mediante o Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento e as conclusões da vigésima segunda sessão extraordinária da Assembleia Geral).

Meta 8.d. Tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável a longo prazo.

Ajuda Pública para o Desenvolvimento

8.1 Ajuda pública para o Desenvolvimento (APD) líquida como porcentagem da renda nacional bruta dos países doadores membros da OCDE/Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (objetivos de 0,7% no total e 0,15% para os PMA).

8.2 Proporção da Ajuda Pública para o Desenvolvimento bilateral, para setores específicos dos doadores da OCDE para serviços sociais básicos (educação básica, cuidados de saúde primários, nutrição, água salubre e saneamento).

8.3 Proporção da Ajuda Pública para o Desenvolvimento dos doadores da OCDE que não está vinculada.

8.4 Ajuda Pública para o Desenvolvimento dos doadores da OCDE aos países sem acesso ao mar como proporção da Renda Nacional Bruta destes.

8.5 Ajuda Pública para o Desenvolvimento dos doadores da OCDE aos pequenos estados insulares em vias de desenvolvimento como proporção da Renda Nacional Bruta destes.

Acesso aos Mercados

8.6 Proporção do total das importações dos países desenvolvidos (por valor e excluindo armas) provenientes de países em desenvolvimento e países menos desenvolvidos, admitidas sem pagamento de direitos alfandegários.

8.7 Tarifas médias de importação impostas aos produtos agrícolas, têxteis e vestuários dos países em vias de desenvolvimento.

8.8 Apoios agrícolas estimados para países da OCDE, como porcentagem de seus PIBs.

8.9 Proporção da Ajuda Pública para o Desenvolvimento outorgada para reforçar as capacidades comerciais.

Sustentabilidade da dívida

8.10 Número cumulativo de países que tenham atingido pontos de decisão e de cumprimento da Iniciativa a favor dos Países Pobres Muito endividados.

8.11 Dívida oficial perdoadada como resultado da iniciativa Países Pobres Muito Endividados, em milhões de dólares.

8.12 Serviço da dívida como percentagem das exportações de bens e serviços.

Meta 8.e. Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento.

8.13 Proporção da população com acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, em uma base sustentável.

Meta 8.g. Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.

8.14 Linhas telefônicas por 100 habitantes.

8.15 Assinaturas de celulares por 100 habitantes

8.16 Computadores pessoais por 100 habitantes

Fonte: UNDP. <<http://www.undp.org/ODM/basics.shtml>>.

Nota sobre a autora

Rosa María Torres del Castillo. Educadora e linguista. Pesquisadora e assessora internacional com vasta experiência em educação básica. Especializada em educação de jovens e adultos, alfabetização, comunidades de aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida. Diretora Pedagógica da Campanha Nacional de Alfabetização Monsignor Leonidas Proaño (1988-1990) e ministra da Educação do Equador (2003). Assessora Sênior para Educação no *Cluster* da Educação do Unicef, em Nova Iorque e editora da *Education News* (1990-96). Diretora do Programa para América Latina e Caribe para a Fundação W.K. Kellogg (1996-98). Pesquisadora no IIPE-UNESCO Buenos Aires (1998-2000). Assessora Institucional do CREFAL no México (2006-2009). Com um grupo de especialistas reunidos pela UNESCO, foi responsável pela redação do Documento Base para a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), discutido e aprovado em uma sessão especial durante o Fórum Mundial da Educação em Dacar (2000). Coorganizadora e coordenadora da Declaração Latino-Americana para a Educação para Todos (desde 2000). Autora de inúmeras publicações e moderadora de diversas comunidades e redes virtuais. Para mais informações, acesse <http://www.fronesis.org>

